

Ingolf Erler, Daniela Holzer,
Christian Kloyber, Erich Ribolits

Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung

Schulheft 148/2012

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 37. Jahrgang 2012

© 2012 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen
ISBN 978-3-7065-5185-4

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter
Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erlar, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Ingolf Erlar, Daniela Holzer, Christian Kloyber, Erich Ribolits

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 32,00/43,90 sfr

Einzelheft: € 14,00/20,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Editorial	5
Initiative Kritische Erwachsenenbildung Ansätze des Kritischen in der Erwachsenenbildung – eine Spurensuche	9
Ludwig A. Pongratz „Sich nicht dermaßen regieren lassen“: Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault	24
Erich Ribolits Kritische Bildung	41
<i>Königsweg zu einem veränderten gesellschaftlichen Sein?</i>	
Christine Zeuner Kritische Erwachsenenbildung: Grundlagen und Perspektiven	56
Kornelia Hauser Bildungskonzepte und Emanzipationsverwerfungen	69
Peter Kossack Einsätze zur Autonomie der Erwachsenen- und Weiterbildung	82
Ingolf Erler Das Lebenslange Lernen und die Wissensgesellschaft	93
Elke Gruber Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik?	108
Marianne Gronemeyer Lebenslanges Lernen? – Nein, danke!	120
Florian Bergmaier, Petra Neuhold Urteil: lebenslänglich!?	127
<i>Kritische Betrachtungen zum Lebenslangen Lernen aus der Sicht angehender Pädagog_innen</i>	
Rosemarie Ortner, Marion Thuswald Professionell in Differenzen und Widersprüchen	138
<i>Anregungen aus der Kollektiven Erinnerungsarbeit</i>	
Rezension Beschäftigung statt Erwerbstätigkeit	150
<i>Karin Scherschel, Peter Streckeisen, Manfred Krenn 2012: Neue Prekarität. Die Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik – europäische Länder im Vergleich.</i>	
AutorInnen	156

Hannes Zuber,

ein langjähriger Weggefährte des schulheft, ist am 17. Jänner 2013 verstorben. Nachdem Hannes über viele Jahre im Herausgeber/innenteam aktiv war, hat er sich vor einigen Jahren aus dieser Funktion zurückgezogen, blieb aber dem schulheft freundschaftlich verbunden und war auch weiterhin als Mitredakteur einzelner Nummern tätig.

Aber Hannes kämpfte nicht nur im Rahmen des schulhefts für eine menschlichere Welt. Legendär sind beispielsweise seine über viele Jahre geposteten Beiträge auf facebook, in denen er sich insbesondere für das Selbstbestimmungsrecht Israels einsetzte. Und dabei konnte er in seinen Argumenten verschiedentlich durchaus recht deutlich werden; wer den Meinungsaustausch dennoch nicht abbrach, erlebte aber oft einen ganz anderen Hannes – einen, der seine Freunde, aber manchmal eben auch solche, die erst nach seiner „Zurechtweisung“ begriffen hatten, worum es geht, zu sich einlud und großzügigst bekochte.

Seine letzten Postings auf facebook stammen von Ende 2012 – längst war ihm damals klar, dass er nur mehr wenige Tage zu leben hat. Trotzdem postete er nicht über sich, sein Leiden und seine in dieser Situation wohl unvermeidlichen Ängste, sondern über Zustände auf dieser Welt, gegen die es aufzutreten gilt.

Hannes, dein Engagement soll uns Ansporn sein, so lange wir den Weg, auf dem du uns vorangegangen bist, nicht antreten müssen, ebenfalls nicht aufzuhören, uns gegen Macht in jedweder Form zu stellen!

Editorial

In „Hochglanzbroschüren“ der Bildungspolitik, -forschung und -praxis lesen wir, wie wunderbar und notwendig Weiterbildung doch sei, um ökonomischen Erfordernissen nachzukommen. In weichgezeichneten Bildern von persönlicher Entwicklung und individuellem Erfolg werden harte Erwartungen verpackt. Auf Herrschaftsinteressen wird auf den ersten Blick nicht einmal im Kleingedruckten hingewiesen. Diesen hegemonialen Darstellungen wird im vorliegenden *schulheft* Kritik entgegengesetzt.

Die „Initiative Kritische Erwachsenenbildung“, die für das vorliegende *schulheft* verantwortlich zeichnet, ist aus dem Bemühen hervorgegangen, einen kritischen Diskurs über die „dunklen Seiten“ des lebenslangen Lernens in Gang zu setzen. Ausgangspunkt bildete eine Gegenveranstaltung zu den „Hochglanzbroschüren“ mit dem Titel: „The dark side of LLL“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Jahr 2009. Inzwischen ist die Veranstaltung bereits zu einem Mehrteiler avanciert, und wer weiß, vielleicht wird ja noch eine Fortsetzungsserie daraus? Sie stellt sich jedes Jahr aufs Neue der Aufgabe, einen Reflexions- und Diskursraum für kritische Auseinandersetzungen zu schaffen.

Die „Initiative Kritische Erwachsenenbildung“ ist ein Zusammenschluss von Personen aus Forschung und Praxis, die sich einem kritischen Verständnis von (Erwachsenen)Bildung verpflichtet fühlen und dieses weitertragen und vorantreiben möchten. Kritische Erwachsenenbildung ist aus unserer Sicht eine spezifische gesellschafts- und herrschaftskritische Sichtweise, die wir in unserem Beitrag in diesem Heft genauer darlegen.

Ausgangspunkt für das vorliegende *schulheft* waren Diskussionen und Diskussionsbeiträge in den vergangenen drei „dark sides“. Vortragende aus den vergangenen Veranstaltungen sowie einige weitere „kritische Geister“ haben uns mit Beiträgen unterstützt.

Im ersten Teil des vorliegenden *schulhefts* sind Texte zusammengefasst, in denen der Frage nachgegangen wird, was mit dem

Begriff „Kritik“ konkret angesprochen wird bzw. worin sich eine kritische Haltung unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen zeigt und wie Kritikfähigkeit im Rahmen von (Erwachsenen)Bildung gefördert werden kann.

Im ersten Beitrag stellen wir als **Initiative Kritische Erwachsenenbildung** unser Verständnis von Kritik und kritischer Erwachsenenbildung zur Diskussion. In einem gemeinsamen Schreibprozess entstand, quasi programmatisch, eine Darstellung des Spektrums unseres Begriffs von Kritik, der Frage nach dem Ausgangspunkt der Kritik, Überlegungen zu einer sich daraus ergebenden Kritischen Erwachsenenbildung und einigen didaktischen Überlegungen.

Ludwig Pongratz fasst im zweiten Text des ersten Heftteils wesentliche Aspekte des neoliberalen Bildungsversprechens zusammen, setzt diesem kritische bildungstheoretische Ansätze, wie sie sich bei Adorno, Heydorn und Foucault finden lassen, entgegen und weist auf die Bedeutung hin, die ein kritisches Bildungsverständnis gerade heute hat.

„Bildung‘ meint Selbstbeherrschung, nicht Widerstand gegen Herrschaft“, postuliert Erich Ribolits im nächsten Beitrag. Vom Kritik-Begriff bei Foucault ausgehend analysiert er das Verständnis von Kritik bei Immanuel Kant und zeigt auf, dass dieser Machtverhältnisse niemals ins Wanken bringen wollte, sondern ein Kritikverständnis propagiert, das letztendlich dem Aufrechterhalten des Status Quo in die Hände arbeitet.

Christine Zeuner analysiert in ihrem Beitrag die Theoriequellen, aus denen sich das Verständnis einer an kritischem Bewusstsein orientierter Bildung speist, und weist auf die Bedeutung hin, die kritische Erwachsenenbildung in der Gegenwartsgesellschaft, die von zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheit bestimmt ist, hat.

Den zweiten Teil des vorliegenden Heftes bilden Texte, in deren Fokus sich insbesondere die heute allgegenwärtige Forderung nach Lebenslangem Lernen befindet.

Den Anfang bildet ein Beitrag von Kornelia Hauser, die nachzeichnet, wie Bildung systematisch verhindert wird: durch Orientierungen an Wissen statt an Bildung oder durch Organisati-

onsstrukturen, die Bildung nicht zulassen. Der Fokus liegt auf dem Umbau der Universitäten, die noch stärker zu Nicht-Orten der Bildung werden und in denen Lehrende zu „Angestellten der Illusionsindustrie“ geworden sind.

Peter Kossack fragt in seinem Beitrag nach Möglichkeiten der Autonomie in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Durch Ökonomisierungen steht die Weiterbildung zunehmend vor Anforderungen, gesellschaftlichen Entwicklungen zuzuarbeiten und Autonomie zu verlieren. Kossack sucht in seinem Beitrag nach vorhandenen Orten, in denen sich eine relative Autonomie dennoch finden lassen könnte.

Ingolf Erler zeichnet den Zusammenhang zwischen dem Diskurs des lebenslangen Lernens und der Wissensgesellschaft nach. Viele Ansätze, die heute als „modernes Management“ verstanden werden, haben ihre Wurzeln in der Denkstruktur des austrofaschistischen Ständestaats und seiner Ideologie der Interessengleichheit von ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen.

Elke Gruber führt in ihrem Beitrag aus, was es bedeutet, Kritik in der Erwachsenenbildung zu üben. Sie fragt, ob Erwachsenenbildung überhaupt noch Kritik verträgt oder sich vielmehr einer kritischen Selbstreflexion entzieht.

Marianne Gronemeyer kritisiert die zunehmende Ökonomisierung des Bildungswesens, wenn Lernende und Lehrende „sollen, was sie zugleich nicht dürfen“. Ihrer Meinung nach wurden damit alle „Spuren von Bildung getilgt“ zugunsten eines Strebens nach „Alleinstellungsmerkmal“. Sie schließt mit Gedanken, wie Lernen anders funktionieren könnte.

Florian Bergmaier und Petra Neuhold fragen aus der Perspektive zweier Studierender der Pädagogischen Hochschule nach den Gründen für die Forderung nach lebenslangem Lernen. Sie ziehen in ihrem Beitrag eine Brücke zur Reformierung der PädagogInnenausbildung und den Verhandlungen um das neue LehrerInnendienstrecht.

Rosemarie Ortner und Marion Thuswald zeigen am Beispiel der „Kollektiven Erinnerungsarbeit“, wie Kritik als Methode funktionieren kann. Dabei können sie auf Erfahrungen bauen, die sie selbst im Rahmen des Förderprogramms „Sparkling Science“ mit Schulen und Hochschulen gewinnen konnten.

Den Abschluss des Heftes bildet eine Rezension des Buchs „Neue Prekarität“, herausgegeben von Karin Scherschel, Peter Streckeisen und Manfred Krenn. Der Band zeigt an Hand von Beispielen aus mehreren europäischen Ländern, zu welchen sozialen und gesellschaftlichen Folgen die sogenannte „aktivierende Arbeitsmarktpolitik“ geführt hat.

Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber, Erich Ribolits

Ansätze des Kritischen in der Erwachsenenbildung – eine Spurensuche

Sich auf Spurensuche zu begeben heißt, sich vorhandener Ansätze, sich zurückliegender und aktueller Entwicklungen zu vergewissern, sowie Ausschau danach zu halten, welche Spuren sich in welche möglichen Richtungen weiter verfolgen lassen. Das Kritische in der Erwachsenenbildung erweist sich als vielfältig und nur schwer fassbar, es reicht von inhaltsverarmten Worthülsen bis zu differenzierten Ausformulierungen spezifischer Interessen. An letztere schließen wir an und nehmen kritische Gesellschafts- und Bildungstheorien als Ausgangspunkte unserer Spurensuche nach Kritik in der Erwachsenenbildung. Sowohl erwachsenenpädagogische als auch soziologische, philosophische und allgemeinpädagogische Überlegungen, die sich mit Kritik, deren Maßstäben und Verortungen eingehend befassen, wollen wir fruchtbar machen. Uns dem Kritischen in der Erwachsenenbildung zuzuwenden, entspringt einem tiefen Unbehagen angesichts aktueller Entwicklungen, einer Wahrnehmung von neoliberalen Vereinnahmungen des gesamten Bildungswesens, einer Ablehnung vorherrschender, kaum hinterfragter Nutzbarkeits- und Verwertungsinteressen. Solche Verhältnisse erfordern radikale Kritik, für die wir uns als Initiative zusammengefunden haben. Getragen von einer gemeinsamen Grundhaltung, wenn auch mit unterschiedlichen Nuancen, machen wir uns hier auf eine Spurensuche nach einem Kritikverständnis, nach Ausgangspunkten von Kritik, nach kritischen Aspekten in der Erwachsenenbildung.

Was ist Kritik?

Foucault (1992) entwickelte einen netzwerkartigen Begriff der Macht. Jener Macht, die alles durchzieht und gleichzeitig überall ist und doch nirgends sofort fassbar wird; ein Machtbegriff also, der nicht-personalisiert angelegt ist. Dabei sind Macht und Wis-

sen nicht voneinander zu trennen und gerade deren gegenseitige und gemeinsame Wirkweise sind in den Blick zu nehmen. Foucaults „Was ist Kritik?“ (1992) und die Diskussion seiner Ausführungen durch Judith Butler (2001) verdeutlichen daran anknüpfend Grundlagen eines Kritikverständnisses, in welchem Kritik als kritische Haltung, als kritische Praxis, als fragende Praxis, als Selbst-Transformation und Auslotung der Möglichkeit der Entunterwerfung umrissen wird. In vielen Punkten lassen sich Übergänge vom Foucault'schen Kritikverständnis zu jenen der Kritischen Theorie von Adorno und Horkheimer schaffen. Diese entwickeln – von einer kritischen Reflexion und Weiterentwicklung Marxscher Analysen ausgehend – einen Kritikbegriff, der Bestehendes radikal, d.h. Ursachenkomplexen auf den Grund gehend, hinterfragt und in erster Linie negativ verfahren kann. Vor allem Adorno betonte die Wichtigkeit, sogar Notwendigkeit bestimmter Negation als wesentlichsten Bestandteil von Kritik (vgl. Adorno 1970, 161f.). Ausgangspunkt solcher Kritik ist eine „Diagnose einer Wirklichkeit, die nicht sein soll“ (Wesche 2009, 199), eine Wahrnehmung von Leiden, Unrecht, Elend. Diese gilt es zu negieren, allerdings nicht im alltagssprachlich gebräuchlichen Sinn von einer behaupteten Nicht-Existenz dieser Umstände, sondern Negation als Ablehnung, als Feststellung abzuschaffender Zustände.

Kritik ohne Moral – Kritik als Tugend?

Sowohl bei Adorno als auch bei Foucault ist Kritik nicht als moralisches Urteil zu verstehen, sondern sie stellt Legitimitäten ohne einen Rekurs auf eine fundamentale, universal gültige moralische Ordnung in Frage. Kritik kann so nur immanent sein, analysiert und agiert aus der jeweiligen historischen Konstellation heraus, in die auch die KritikerInnen selbst eingebunden sind. Für Adorno muss Kritik und dialektische Theorie „immanent sein, auch wenn sie schließlich die gesamte Sphäre negiert, in der sie sich bewegt“ (Adorno 1970, 197). Der Maßstab ist weder ein ahistorisches, transzendentes Ideal noch eine moralisch begründete Wertung, sondern Maßstäbe und Wahrheitsmomente liegen in einem solchen Kritikverständnis in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen. Beispielsweise wird Unrecht und

gleichzeitig das Potenzial zu dessen Überwindung wahrgenommen; in die Kritik genommen – und potenziell damit der Auflösung zugeführt – werden die Ursachen für dieses Unrecht. Der kritische Blick richtet sich auf existierende Widersprüche, Brüche, Ursachen, jene gesellschaftlichen Realitäten, die das Denken und Handeln (de)formieren. Kritik in dieser Form verweist auf die uneingelösten potenziellen Möglichkeiten (vgl. Pongratz 2010, 34). Kritik konfrontiert die Wirklichkeit mit ihren eigenen Normen – „die Normen zu befolgen, wäre schon das Bessere“ (Adorno 1971b, 19) – unterzieht aber gleichzeitig auch die Normen selbst der Kritik. KritikerInnen können sich dabei nicht sicher sein, keinen Täuschungen zu erliegen – sind sie doch selbst in die gesellschaftlichen Denk- und Begriffsformen verwoben. Dieser Umstand und der Maßstab aus der historischen Konstellation heraus erfordern ständig wiederkehrende Selbstreflexion und Kritik der Kritik.

Foucault betont ebenso die „Un-Notwendigkeit“ einer Moral oder Ethik, zumal die Tugendhaftigkeit der Handlung eine Performativität darstellt, die in den Alltag und die Handlung – nicht als Einstellung des agierenden Subjekts – eingelassen erscheint. Bei Foucault ist Kritik „die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, eine reflektierte Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, 15), also eine Kunst, nicht *dermaßen* regiert zu werden. Der Begriff „Kunst“ verweist hier im Kontext der Arbeiten Foucaults Anfang der 1990er, die sich intensiv mit antiker Philosophie beschäftigten, auf eine Lebenseinstellung, ein komplexes Kompetenzgeflecht, das intensiver Übung und Praxis bedarf und nicht einfach eine rationale Entscheidung der AkteurInnen ist. Gleichzeitig bezeichnet Foucault diese Kunst der Kritik als eine Tugend (*ἀρετή* – arete/virtus), eine nicht unproblematische Denkbewegung, zumal Tugend (virtus) auf männliche Kraft, Stärke und performativ umgesetzte Disposition bezogen wird, eine Disposition allerdings – und hier wird es tatsächlich wieder interessant –, die in andauernder Übung erworben werden muss. Umgelegt auf die Tugend der Kritik hieße das: Kritik ist keine rationale Entscheidung, sie ist viel eher ein Habitus, den die KritikerIn in einer kritischen Lebenspraxis Tag für Tag performt und somit verstärkt. Butler (2001) sieht Adorno und Foucault darin einig, dass

Urteile sich an bereits bestehenden Kategorien orientieren, während Kritik nach den Eingrenzungen und Verschließungen der Kategorien selbst fragt. Für Foucault existiert Kritik nur in Beziehung auf etwas anderes als sie selbst und kann daher nicht unabhängig von den Gegenständen definiert werden, „durch die sie ihrerseits definiert ist“ (Butler 2001, 3). Hier öffnet sich wiederum der Anschluss an Adornos immanenten Kritikbegriff.

Kritik als Lebensweise des Infragestellens

Kritik ist eine spezifische Praxis des Befragens, die die „unkritischen Gewohnheiten des Geistes“ (Williams 1988, 87f., zit. n. Butler 2001, 4) laufend in Frage stellt. Wie der französische Soziologe Pierre Bourdieu stets bemüht war zu betonen, bedarf Kritik stets der Haltung zur Selbstreflexion. „Reflexivität ist der Umstand, die Sozialwissenschaft gegen sich selbst zu kehren (...), um die Bedingungen der Möglichkeit der Kritik aufzudecken und die Bedingungen und Grenzen dieser Kritik im Zusammenhang mit den sozialen Bedingungen, deren Produkt sie ist.“ (Bourdieu 2012, 33). Dabei bedarf jedes gesellschaftliche oder wissenschaftliche Urteil einer Befragung des eigenen Standpunkts, des eigenen Geschmacks und Habitus und des sozialen Umfelds. Gerade pädagogisch Tätige und Intellektuelle neigen dazu, gerne über andere zu reflektieren, weniger über sich selbst. Es bedarf allerdings der reflexiven Befragung: Worauf gründen sich unsere Vorstellungen von Bildung und inwieweit haben diejenigen, denen wir diese Vorstellung zumuten, dieselben Voraussetzungen mitbringen?

Sowohl in der Kritischen Theorie Horkheimers und Adornos als auch bei Foucault ist dementsprechend von Kritik als Lebensweise, als Haltung, als Praxis die Rede. Horkheimer spricht von „kritischem Verhalten“ (zit. n. Pongratz 2010, 33), Foucault von einer „kritischen Haltung“ (Foucault 1992, 12). Und dennoch liefern sie keine einfachen, praktischen Handlungsanweisungen und „Perspektiven der Befreiung“ (Schäfer 2009, 206). Bei Adorno bleibt die Rolle des revolutionären Subjekts (noch) unbesetzt und kritische Theorie bildet „zugleich eine Geste der Möglichkeit von Kritik und praktischer Opposition und eine Warnung davor, die Ideen, derer man dazu bedarf, wiederum ohne Kritik

für quasi-religiöse Wahrheitsgaranten zu halten“ (ebd., 206). Schäfer verortet bei Foucault eine Orientierung an einer „Kritik als Geste (...) als performativen Akt“ (ebd., 210), bei der reflexive Bewegungen relativiert und Begründungsnotwendigkeiten als unproblematisch angenommen werden, während bei Adorno „die notwendige, aber problematisch bleibende Begründung, also eine reflexive Bewegung im Zentrum steht“ (ebd.).

Zentrale Bezugspunkte bei Adorno und Foucault bleiben die Notwendigkeit der Negation und die Offenheit dessen, was das Bessere sein könnte. „Der Kritik inhärent ist ein gesellschaftliches Prinzip, das der Negation, das in ihr theoretisch wird und gerade als konsequent Durchgehaltenes, auch vor sich selbst nicht halt machen kann“ (vgl. Euler 2004, 9). Adorno kritisiert immer wieder die Überhöhung des Positiven, die quasi Gleichsetzung des Positiven mit dem Guten und die Fetischisierung des Positiven und insistiert stattdessen auf radikal negativer Kritik (vgl. Adorno 1970, 162). Die Notwendigkeit der Negation ergibt sich daraus, zunächst nur auf die Unstimmigkeiten und Verschleierungen hinweisen zu können, ohne jedoch noch zu wissen, was das Bessere sei. Er verwehrt sich entsprechend gegen die Unterstellung, „daß nur der Kritik üben könne, der etwas Besseres anstelle des Kritisierten vorzuschlagen habe“ (Adorno 1971b, 18). „Tatsächlich ist es keineswegs stets möglich, der Kritik die unmittelbare praktische Empfehlung des Besseren beizugeben“ (ebd.). Foucault teilt diesen Gedanken, stellt das Fragende in den Vordergrund und spricht davon, *nicht* dermaßen regiert zu werden und von *Ent*unterwerfung, ebenfalls negative Fassungen von Freiheiten, ohne diese bestimmen zu können. Schäfer findet bei Foucault Auseinandersetzungen, die „Bezugspunkte für soziale Auseinandersetzungen nahe[legen], ohne den Anspruch erheben zu wollen, universell gerechtfertigte Positionierungen festlegen zu können“ (Schäfer 2009, 207), und sieht hier den Punkt, an dem sich der Foucault'sche Kritikbegriff mit der bestimmten Negation von Adorno treffen. Kritik negiert demnach, worin sie selbst verwoben ist. Sie reflektiert auf ein mögliches Besseres, ohne es bestimmen zu können. Sie erfordert Infragestellung ohne sichere Ausgangs- und Endpunkte. Schäfer formuliert daraus die „beabsichtigte Irritation durch die Kritik“

(ebd. 209). Insbesondere die Negation und die nicht vorhandenen positiven Orientierungspunkte kritischer Theorien machen den Anschluss an die Pädagogik nicht gerade einfach, aber dennoch möglich.

Bildung. Kritik. Ermächtigung?

Macht Lernen und Wissen prinzipiell jeden und jede mächtig? Und ist es Wissen, das kritisch macht? Wissen und Kritik sind nicht notwendig miteinander verbunden. Die Verknüpfung von Bildung und Wissen jedoch – auf einer weitaus konkreteren Ebene kommen das Lernen und die Didaktik ins Spiel – ist dem Wechselverhältnis von Macht und Machtentzug (Unterdrückung und Manipulation; enajenación) permanent ausgesetzt (Broccoli 1980). Wissen ist immer umkämpft und mit Wissenskulturen genauso verknüpft wie mit spezifischen politischen/strategischen Rationalitäten. Borofsky (1994, 335) unterscheidet zwischen dynamischem und kontextabhängigem Wissen (knowing) und Wissen, das festgelegt, definitiv und reproduzierbar ist: Beide Dimensionen sind niemals neutral. Berufliche Weiterbildung beispielsweise ist vor allem auf die Weitergabe von explizitem, wissenschaftlich-technischem Wissen ausgerichtet, deren Inhalte von Macht geprägt sind (vgl. Axmacher 1990, 217f.). Nicht zuletzt hat Foucault die Zusammenhänge von Wissen und Macht herausgearbeitet, und Schäfer formuliert darauf Bezug nehmend, „dass es im Rahmen des Wissens keinen Ort gibt, der dieser Macht/Wissen-Komplexion entzogen ist“ (Schäfer 2009, 195), und dies erinnere an Adornos Einsicht, „dass man nie wissen könne, ob man dem Verblendungszusammenhang entronnen sei“ (ebd.). Kritische Bildungsdiskurse unterscheiden, diese Problematik aufgreifend und auf die Begriffsgeschichte im Deutschen verweisend, sogar explizit zwischen Erziehung und Bildung. Während Erziehung Unterwerfung impliziere, könne sich Bildung aus der Bewegung selbst gegen Herrschaft richten, eröffne sie prinzipiell Möglichkeiten zur Negation, Selbstbestimmung und Befreiung, auch wenn dies nicht notwendig determiniert sei (vgl. Bierbaum 2004, 190ff.). Euler arbeitet heraus, dass ein solcher Bildungsbegriff nicht im bürgerlichen Sinne das

„Höchste und Edelste menschlicher Entwicklung“ (Euler 2004, 20) bedeute, sondern vielmehr ein grundlegend herrschaftskritisches Potenzial beinhalte. Er formuliert entsprechend im Anschluss an Koneffke und Heydorn: „*Bildung* wird (...) zum *Inbegriff der Kritik*“ (Euler 2004, 21; Hervorhebung i. Orig.). Der Bildungsbegriff meint also weder einzelne menschliche Vervollkommnung noch ist er jener verwässerte, inhaltsbeliebige und dennoch wohlklingende Begriff, der im aktuellen alltäglichen und bildungspolitischen Sprachgebrauch für alles und jedes eingesetzt wird.

Wenn Bildung selbst zum „Inbegriff des Kritischen“ erhoben wird und gleichzeitig der Gewalt von Macht und Entmächtigung ausgesetzt auch mächtig und befreiend wirksam werden soll, ist Lernen und Lehren immer ein politischer Akt. Hier tritt die „Befreiungspädagogik“ Paulo Freires als „kritische Pädagogik“ auf (Freire 1994, 1997). Aus der feministischen Lesart der Ansätze Paulo Freires durch bell hooks lässt sich ein Bildungs- und Wissensbegriff als demokratisch zu bestimmendes Arbeitsfeld entwickeln, das durch politische Entscheidungen bestimmt ist und nicht durch scheinbare Naturnotwendigkeiten und Sachzwänge und das insofern eine lebendige, problemzentrierte Auseinandersetzung mit der Welt erfordert (vgl. hooks 1994, 14).

Freire spricht von einem Bildungsprozess, an dessen Anfang *conscientização*, die kritische Bewusstseinsbildung – auch über die Eingebundenheit von Wissen und Bildung in Systeme der Herrschaft – steht, ausgehend von einer Problemzentrierung, die an den Problemen und Herausforderungen der sich Bildenden ansetzt und Handlungsermächtigung zum Ziel hat. Das Respektieren der BildungsteilnehmerInnen und ihrer Ansichten und Probleme ist zentral, in diesem Sinn kann Bildung als ein heilender Prozess verstanden werden (vgl. Spivak 2008), in dem die Menschen zu Wort kommen. Obwohl Freire selbst sein Konzept der Bewusstseinsbildung als zentrales kritisches Instrument des Bildungsprozesses sieht, weisen Kritiker (Stauffer 2007) auf eine erstaunliche kritikfreie Idealisierung der Praxis und Wirkungsgeschichte der Befreiungspädagogik hin.

Rancière (2009) bezieht sich auf eine wesentlich radikalere Entpädagogisierung, die auch von Ivan Illich (2003) gefordert

wird. Bildung ist wie die Freiheit selbst, sie wird nicht „gelehrt“ oder „verliehen“ – sie wird genommen. Im „unwissenden Lehrmeister“ Jean Joseph Jacotot erkennt Rancière, wie „den Monopolisten der Intelligenz, die auf dem Erklärthron sitzen“, die Domäne über die Bildung entrissen wird. Mit dem Manifest von Cuernavaca (Illich, 1970) tritt Ivan Illich als fundamentaler Kritiker von Schule und Erziehung auf. Rasch identifiziert sich die Nachkriegsgeneration mit der Grundthese, die in Mexiko im Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) als „Zentrum für Subversion“ gegründet wurde. Wie Hentig schon 1971 berichtet, ist CIDOC das praktische Beispiel der von Illich (vgl. Hentig 1971, 17) postulierten Grundmaxime: „Lernen gelingt nur in völliger Freiwilligkeit“. Kritik beweist sich als Widerstand gegen ein herrschaftlich bestimmtes Bildungssystem. „Je ärmer ein Land, um so mehr muss es sich vor Schulen hüten!“ (Hentig 1971, 17). Wie aktuell diese Warnung ist, wird beispielsweise durch neoliberale Instrumente und Humankapitalansätze gegenwärtig.

Kritische Erwachsenenbildung

Nach einem kurzen, intensiven Aufschwung kritischer Bildungstheorie in den 1960er und 1970er Jahren wurde sie bald als überholt, unrealistisch, unbrauchbar abgetan. Kritische, emanzipatorische Bildung wurde von manchen für tot erklärt, da sie angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen keinen substanziellen Beitrag zu deren Bewältigung leiste. Wir folgen dieser Einschätzung nicht, vielmehr ist angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen mehr denn je eine kritische Erwachsenenbildung einzufordern und weiterzuentwickeln. Allerdings eine spezifische Kritik mit emanzipatorischem Interesse und nicht jene Kritik, die verallgemeinert und als Fortschrittsmotor von hegemonialen Kräften quasi absorbiert und damit affirmativ wurde. Pongratz umreißt drei Dimensionen kritischer Erwachsenenbildung: 1. als Kraft der Unterscheidung, als „Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen“ (Pongratz 2010, 27), 2. als öffnende Suchbewegung und reflexive Sensibilität, 3. als differenzierte Erfahrung von Wirkweisen, die denkend und reflektierend über das Beste-

hende hinaus gehen kann (vgl. ebd.). Kritische Erwachsenenbildung nimmt Widersprüche wahr und stellt diese in den Mittelpunkt. Sie versteht sich als Gesellschaftskritik und konfrontiert aktuelle Vorgänge mit potenziell befreienden Möglichkeiten. Kritische Erwachsenenbildung übt sich in Negation inhumaner, ungerechter Praxis und im Zweifel vorherrschender Normen und Unterdrückungsbegründungen. Negation und radikale Kritik mag auf den ersten Blick „unpraktisch“ sein, aber: Als kritische Haltung, als kritische Analyse bestehender Widersprüche, als zweifelnde Denkbewegung eröffnet sie Wege für die Herausbildung von Widerstandskraft, von gesellschaftlicher Emanzipation. Sie bietet „Ermutigung und Begleitung, Diagnose und Analyse, Kritik und Reflexion (...). Bildung ist immer Selbstdenken, Selbstaneignung, Selbstbestimmung“ (Pongratz 2010, 45).

So verstanden bedeutet Erwachsenenbildung, Position zu beziehen und Entscheidungen zu treffen. Denn die Etablierung von Marktmechanismen im Bildungsbereich fördert nicht eine Bildungsexpansion, sondern produziert das, was Adorno „Halbbildung“ nannte, Halbbildung verstanden als „der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist“ (Adorno 2006, 36). Lernen und Bildung wird dann begriffen als Ware, als marktorientierte Wissensproduktion, die dazu dient, den eigenen individuellen Marktwert vermeintlich zu optimieren. Gerade im institutionellen Kontext fällt dieses sich Entscheiden möglicherweise schwer. Wenn allerdings die Systemfrage im Sinne Negts (2011) ausgeklammert bleibt, kann kritisch-emanzipatorische Bildung, politische Bildung nicht gelingen. Wie angepasst muss eine Institution sein, wie kritisch darf sie sein, um in Zeiten schwindender öffentlicher finanzieller Zuwendungen sich nicht selbst zu gefährden? Letztendlich ist es aber eine Frage des Bewusstmachens des eingebunden Seins in gesellschaftliche und ökonomische Macht- und Herrschaftsverhältnisse und, sofern die Entscheidung für einen kritischen Zugang ausfällt, für das Kämpfen um Autonomie und Gestaltungsfreiheit. Davon hängt letztendlich auch ab, ob Erwachsenenbildung Menschen in ihrem Anspruch auf Selbstverfügung unterstützen kann oder nicht. Mit Pongratz gesprochen bedeutet das: „Wie können die Eigenkräfte des Menschen gefördert und entwickelt werden? Wie können wir den

Mut finden, die Strategien zu durchkreuzen, zu unterlaufen oder umzuwenden, mit denen die Kontrollgesellschaft sich unserer bemächtigt? ... Kritische Erwachsenenbildung erweist sich so gesehen als Entdeckungsreise, als Aufbruch zu neuen Ufern“ (Pongratz 2010, 12).

Didaktische Überlegungen

Aus der Kritik an bestehenden didaktischen Modellen und im Anschluss an kritische Wissenschafts- und Praxisverständnisse wurden einige Didaktiken entwickelt, die als kritisch bezeichnet werden können, die Lernen und Bildung als Beitrag zur Emanzipation und nicht zur Affirmation begreifen. Zeuner benennt drei zentrale kritische Ansätze: bildungstheoretisch-kritische, subjektwissenschaftliche und transformatorische Ansätze (vgl. Zeuner 2011, S. 18).

Bildungstheoretisch-kritische Didaktiken, z.B. der zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelte Ansatz von Klafki, binden den Bildungsbegriff an ein Interesse, welches über bloße Analyse und wertfreie Tatsachenfeststellungen hinausgeht (Blankertz 1986, 35). Den Kern solcher Didaktiken bilden emanzipatorische Ansprüche, die auf Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit gerichtet sind (Klafki 1989, 14ff.) und Kritik- und Urteilsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt zu vertreten, aber auch, ihn korrigieren zu können, beinhalten (vgl. ebd., 18). Im Unterschied zu manch anderen didaktischen Modellen werden gesellschaftlich relevante Inhalte explizit mitthematisiert. In Winkels kritisch-kommunikativer Didaktik – eine Weiterentwicklung der bildungstheoretischen/kritisch-konstruktiven Didaktik – steht Lernen als kommunikativer Prozess mit einer starken Betonung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Zentrum. „Kritisch ist diese Didaktik insofern, als sie vorhandene Wirklichkeiten (...) nicht unkritisch akzeptiert, sondern (...) permanent zu verbessern trachtet. (...) mit dem Ziel vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transformieren“ (Winkel 1989, 79f.).

Subjektwissenschaftliche Ansätze greifen die Lerntheorie Klaus Holzkamps auf und wenden diese gezielt gegen die Hegemonie konstruktivistischer Didaktikmodelle, wobei im Unterschied zu vielen primär in schulischen Kontexten entwickelten Didaktiken hier nun dezidiert erwachsenenbildnerische Entwicklungen vollzogen werden. Grundlage subjektwissenschaftlicher Didaktik bildet die Annahme, dass Lernen nur gelingt, wenn es subjektiv sinnvoll erscheint und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Solch sogenanntes expansives Lernen ist in hohem Grad selbstbestimmt und entsprechend gesellschaftskritisch auf individuelle und kollektive Emanzipation aus fremdbestimmten Verhältnissen gerichtet. Modelle und Diskurse zu dieser kritischen Didaktik haben unter anderem Peter Faulstich und Joachim Ludwig in ihrem Band „Expansives Lernen“ zur Diskussion gebracht (vgl. Faulstich/Ludwig 2004).

Die inzwischen auch im deutschsprachigen Raum angekommenen Modelle transformativen Lernens nahmen ihren Ausgang in Nordamerika und gehen, auf Basis der kritischen Theorie und der Theorie kommunikativen Handelns von Habermas, über die trotz gesellschaftskritischen Bezugs dennoch stark subjektiv und individuell orientierte Lerntheorie Holzkamps hinaus. Zentrales Moment ist die Notwendigkeit eines herrschaftsfreien Diskurses als Grundlage für Lernprozesse (vgl. Zeuner 2011, 16f.). „Ausgangspunkt der Theorie ist, dass Lernen in der Erwachsenenbildung zu einer Transformation der Person führen sollte, damit die befähigt wird, autonom zu handeln, kritik- und urteilsfähig zu werden, um auf diese Weise die eigene Umwelt und auch die Gesellschaft zu gestalten“ (vgl. Mezirow 1997, 7f., zit. n. Zeuner 2011, 17).

Allen gemeinsam ist ein Bildungsverständnis, das unter anderem wesentliche Elemente einer Allgemeinbildung und damit auch inhaltliche Festlegungen enthält und Bildung und subjektive Entwicklung in engen Bezug zu möglichen und angestrebten gesellschaftlichen Veränderungsprozessen setzt. Identitätstheoretische oder konstruktivistische Ansätze stellen keinen Anspruch an Allgemeinbildung oder spezifische Inhalte, sondern stellen Bewältigungsstrategien und Subjektivität im Sinne einer gesellschaftsanpassenden Handlungskompetenz in den Vorder-

grund. In kritischen Ansätzen werden hingegen gesellschaftliche Verhältnisse als Bedingungshintergrund thematisiert, werden Lehr-Lern-Prozesse selbst kritisch analysiert und Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick genommen (vgl. ebd.).

Und jetzt?

Die Spurensuche und Vergewisserung unserer bestimmten Form von Kritik in und an der Erwachsenenbildung fordert auf, uns zuletzt auch darüber zu verständigen, welche Möglichkeiten, Erwartungen und Handlungen sich daraus ergeben. Die vorherrschende Erwachsenenbildungsforschung, -politik und -praxis ist dem hier ausgebreiteten Verständnis von Kritik folgend radikal in Frage zu stellen. Anstelle von Konzepten lebenslanger Schlüsselqualifizierungen oder Kompetenzportfolios, die sich an Verwertbarkeit, Ein- und Anpassung in kapitalistische Produktionsverhältnisse und neoliberale Gesellschaftsstrukturen und an Nutzbarmachung im Rahmen gegebener Verhältnisse (Schlagwort marktconforme Selbstoptimierung im Rahmen von EQR/NQR) orientieren, nehmen kritische Konzepte Widerspruchslagen, Bruchlinien aber auch Beziehungsebenen und deren Gestaltung in den Fokus.

Kritische Erwachsenenbildung ist eine Aufgabe von Theorie und Praxis gleichermaßen, erfordert kritische Analysen ebenso wie konkrete Handlungen. Gesellschaftliche Verhältnisse kritisch in den Blick zu nehmen braucht Diskurse, die zuweilen unausweichlich unangenehm negativ sind, stellen sie doch Vorhandenes radikal in Frage. Dies erzeugt Verunsicherungen, neue Unklarheiten, zuweilen Perspektiven- und Hoffnungslosigkeit. Die Verhältnisse und Auswirkungen deshalb nicht zu benennen ist allerdings keine Option. Kritische Erwachsenenbildung will dezidiert benennen, will gewohnte und von herrschaftsleitenden Interessen angebotene Perspektiven und Sichtweisen verlassen und neue Handlungsmöglichkeiten und Haltungen erfahrbar machen und orientiert sich an einem gesellschaftlichen Bildungsbegriff, in dem Verhältnisse und Individuen ineinander verweben sind. In einer solchen Bildung geht es um Selbstbestimmung, nicht um Selbststeuerung und es geht um Emanzipation, nicht

um Anpassung. Denn Anpassung ist unmittelbar das Schema fortschreitender Herrschaft (Adorno 2006, 13). „(...) Anpassung, (...) zur Identifikation mit Bestehendem, Gegebenem, mit Macht als solcher, schafft das totalitäre Potential“ (Adorno 1971a, 23).

Kritische Erwachsenenbildung verfolgt das Ziel, Autonomie, verstanden als „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971a, 93), zu befördern. Bildung bedeutet so verstanden die kritische, reflektierte, differenzierte und (selbst-)bewusste Aneignung der eigenen Lebensumstände. Zentral ist kritischer Bildung aber auch „die Kraft zur Selbstreflexion“ (Pongratz 2010, 109), die selbstkritische Befragung daraufhin, nicht selbst zur Durchsetzung und Reproduktion bestehender Zustände beizutragen. Wissenserweiterung alleine reicht nicht aus, Menschen in den Stand von Mündigkeit und Urteilsfähigkeit zu versetzen (Negt 2011, 201f.), sondern es braucht insbesondere die Fähigkeit, „Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu stiften“ (Negt 2011, 208), kritische Haltungen und Handlungen zu ermöglichen und zu üben.

Kritische Erwachsenenbildung ist Teil politischer Handlung. Widersprüchlichkeiten zwischen kritischem Anspruch und eigener Abhängigkeiten innerhalb der kritisierten Verhältnisse sind immanent und stellen uns bisweilen vor Schwierigkeiten. Dennoch sind wir überzeugt, dass Kritik möglich ist, dass kritisches Denken, Verhalten und Handeln umso nötiger ist. Kritisch nehmen wir gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick und verstehen Bildung als einen, nicht einzigen, Beitrag zu einem kritischen Bewusstsein, das sich hegemonialen Herrschaftsansprüchen und aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber widerständig verhält.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1971a): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1971b): Kritik. In: ders.: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Adorno, Theodor W. (2006): *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Axmacher, Dirk (1990): *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bierbaum, Harald (2004): *Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung*. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Maschelein, Jan (Hrsg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske+Budrich, S. 180–199.
- Blankertz, Herwig (1986): *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Borofsky, Robert (1994): *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, Pierre (2012): *Meditationen eines Soziologen*. In: ders.: *Unverbesserlicher Optimist*. Hamburg: VSA.
- Broccoli, Angelo (1980): *Ideología y educación*. México: Nueva Imagen
- Butler, Judith (2001): *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*. Cambridge. Online: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de> [Stand: 09.03.2012].
- Dalhoff, Maria (2011): *Zur (Un-)Möglichkeit von Widerstand gegen Unterdrückung und Herrschaft. Ein Vergleich des Theaters der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung*. Münster: Lit –Verlag.
- Euler, Peter (2004): *Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik*. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Maschelein, Jan (Hrsg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske+Budrich, S. 9–28.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Freire, Paulo (1992): *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997): *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000): *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo.
- Hentig von, Hartmut (1971): *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* München: Klett/Kösel.
- hooks, bell (1994): *teaching to transgress*. New York, London: Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Klafki, Wolfgang (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (1989): *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, S. 10–26.

-
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Koch, Gertrude (2006): Edelweiss. Meine Jugend als Widerstandskämpferin. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koyre, Alexandre (1980): Von der geschlossenen Welt zum offenen Universum. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch. Göttingen: Steidl.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schäfer, Alfred (2009): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 193–214.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Righting Wrongs – Unrecht richten. Wien, Zürich: Diaphanes.
- Stauffer, Martin (2007): Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires. Berlin: Peter Lang.
- Wesche, Tilo (2009): Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: suhrkamp, S. 193–220.
- Williams, Raymond (1988): Keywords. A vocabulary of culture and society. London: Fontana Press.
- Winkel, Rainer (1989): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, S. 78–93.
- Zeuner, Christine (2011): Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung – Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei? Vortrag. In: Holzer, Daniela/Kloyber, Christian (Hrsg.) (2011): The dark side of LLL, Vol. 3. Kritik als Methode. Dokumentation des Workshops am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang vom 16.–18. November 2011. Online: http://kritische-eb.at/wordpress/?page_id=39 [Stand: 18.10.2011].

„Sich nicht dermaßen regieren lassen“: Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault

1. „You can get it if you really want“: das neoliberale Bildungsversprechen

Als Desmond Dekker in den 1970er Jahren mit dem Jimmy Cliff-Song „You can get it if you really want“ die Charts eroberte, war ihm sicher nicht klar, dass der Titel bereits den Geist des neoliberalen Bildungsversprechens mittransportierte. Masschelein/Simons fassen den Kern der neoliberalen Anrufung – im Stil Kants – folgendermaßen zusammen: „Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität. [...] ‚Wage es, das Selbst zu mobilisieren!‘ ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen!‘ ist [...] der Wahlspruch des Unternehmertums“ (Masschelein/Simons 2005, S. 84f.). Die Aufforderung zur Selbstmobilisierung ist inzwischen zum Gemeinplatz geworden; das Alltagsleben vieler Menschen erscheint als unablässiger Versuch der Selbstüberbietung. „You got to try, try and try, try and try ...“, predigt entsprechend Desmond Dekker im Refrain des Songs. Darin klingt an, was der neoliberalen Bildungsreform (spätestens) seit den 1990er Jahren zur Selbstverständlichkeit wird: die permanente Aufforderung zur Arbeit an sich selbst, die Unterstellung, das Bildungsversprechen lasse sich in eine Praxis der Selbstbehauptung transformieren, die schließlich als Erfolgsgeschichte zu Buche schlägt: „You’ll succeed at last“, lautet Dekkers aufmunternde Botschaft.

Doch begnügt sich die neoliberale Restrukturierung des Bildungssystems nicht mit der freundlichen Zusage, am Ende aller Bildungsbemühungen stehe der Erfolg. Denn genau dieses Versprechen scheint mehr denn je ungewiss. Entsprechend operiert die Reform zugleich mit einem Drohpotenzial: Die gesteigerten Ansprüche an die Selbsttransformation stehen nicht einfach zur

Disposition; sie müssen „realisiert werden, da sonst das Bestehende bedroht ist: der individuelle Lebensstandard und die individuellen ‚Selbstverwirklichungsmöglichkeiten‘ ebenso wie die soziale Ordnung, die ansonsten genau das nicht mehr garantieren kann.“ (Schäfer 2011, S. 11) Auf diese Weise avanciert das ‚unternehmerische Selbst‘ zu einer Art Universal-Folie, vor der sich alle Bildungsbemühungen ausweisen müssen.

Dass diese Strategie zur Mobilisierung subjektiver Ressourcen den altehrwürdigen Bildungsbegriff bemüht, hat – so vermutet Schäfer – damit zu tun, dass der Bildungsbegriff die Aura einer Persönlichkeits- und Selbstbildung mit sich führt, auf die selbst kommerzialisierte, output-orientierte Reformstrategien ungerne verzichten (vgl. Schäfer 2009b, S. 45). „Attraktiv scheint die Bildungskategorie gerade deshalb zu sein, weil sie auch unter trivialisierten Bedingungen die Aura ihres Versprechens verspricht: die Möglichkeit der Überschreitung der Immanenz, der Ordnung des Gegebenen hin auf etwas, das sich aus diesem nicht schon per se ergibt. [...] Eben von diesem Versprechen lebt auch noch die polit-ökonomische Perspektive auf seine Realisierbarkeit, für die technologisches Wissen generiert werden soll.“ (Schäfer 2011, S. 13) Die neoliberale Bildungsreform übersetzt dabei die Möglichkeit der Überschreitung in die Logik eines endlosen Prozesses. Die Reforminstrumentarien setzen Prozesse in Gang, die – einmal installiert – nie mehr ein Ende finden sollen. Man kann diese infinite Figur am Dispositiv des lebenslangen Lernens ebenso entziffern wie an Rankings, Testverfahren, Evaluationen oder Qualitätsmessungen.

So bedient sich beispielsweise die „Regierung der Qualität“ (vgl. Franz 2004) vor allem indirekter Steuerungsformen. Ihr Herzstück ist die permanente Evaluation. Durch sie wird der ‚Wille zum Wissen‘ (insbesondere in Form differenzierter Dokumentationen von Arbeits- und Organisationsabläufen) in allen Akteuren des Bildungssektors – seien es Einzelakteure oder Kollektivsubjekte wie Bildungseinrichtungen und Verbände – verankert. Diesem ‚Willen zum Wissen‘ kann sich schon deshalb niemand entziehen, weil die Dokumentationspraxis in Form expliziter Versprachlichung und Verschriftlichung eine Art ‚Geständniszwang‘ etabliert. Durch die Offenlegung von Dokumen-

tationen werden alle dazu angehalten, sich gegenseitig zu überwachen und zu ständiger Qualitätsverbesserung anzuspornen. Evaluationsverfahren geben sich so als Praktiken einer Machtform zu erkennen, die Foucault als ‚Pastoralmacht‘ bezeichnet (vgl. Klingovsky 2009, S. 108ff.). Erst wenn sowohl Einzelne wie ganze Einrichtungen „ihre Schwächen gestehen, indem sie die bisherige Intransparenz ihrer Organisationen durch die Dokumentation der Arbeitsabläufe zu beseitigen versuchen“ (Forneck/Wrana 2005, S. 173), kann die Absolution in Form von Gütesiegeln, Zertifikaten oder Qualitätstestaten erfolgen. Was dabei ‚Qualität‘ heißt, ist nicht mehr inhaltlich bestimmt – etwa an einem anspruchsvollen Begriff von Bildung –, sondern auf einen schwankenden äußeren Maßstab bezogen: die Zufriedenheit von ‚Kunden‘. Um ihr gerecht zu werden, muss Qualität immer wieder nachjustiert und gemanagt werden. Das Qualitätsmanagement setzt also einen infiniten Prozess in Gang, es eröffnet eine Überschreitungsperspektive; doch handelt es sich dabei um die leere Transzendenz des ‚Willens zur Qualität‘.

Das Qualitätsregime suggeriert, mit jedem Optimierungsschritt dem Ziel ‚totaler Qualität‘ näher zu kommen; es bleibt mit der Vorstellung verschwistert, die Differenz von Wirklichkeit und (noch unverwirklichter) Möglichkeit lasse sich (wann auch immer) schließen. Diese ‚Schließungsfigur‘ umreißt das Dilemma nicht allein des Qualitätsmanagements, sondern der neoliberalen Reformstrategien insgesamt. Denn sie forciert die Trivialisierung der klassischen Idee der Selbstbildung. Was die neuhumanistische Bildungsidee als (letztlich metaphysische) ‚Möglichkeitenräume der Bildung‘ imaginierte – konzentriert zusammengefasst etwa im Anspruch auf Individualität oder Selbstbestimmung –, wird in den aktuellen Reformen zu ‚einfachen Wirklichkeitsversprechen‘ (vgl. Schäfer 2009a, S. 52), um die schließlich soziale Kämpfe entbrennen. Die Protagonisten ‚klassischer‘ Bildungstheorie (etwa Rousseau, Schiller, Humboldt oder Schleiermacher) waren sich durchaus darüber im Klaren, dass die Versprechen, die im Zentrum der Bildungsidee standen, ‚unmögliche‘ Möglichkeiten imaginierten. Die Bildungsidee fungierte als Ankerpunkt für ästhetische Vorstellungen der Möglichkeit von Zielperspektiven (wie Autonomie,

Identität, Individualität), die zwar die moderne Pädagogik fundieren, aber in gewisser Weise unerreichbar bleiben. Gleichwohl wurde an ihnen festgehalten, weil sie Bezugspunkte für jede mögliche Rede von Erziehung oder Bildung lieferten; obgleich ‚unmöglich‘, erwiesen sie sich zugleich als notwendig, „wenn man bildungstheoretische Perspektiven [...] ‚stimmig‘ vorführen will.“ (Schäfer 2012, S. 10)

2. „Als Bürger leben und als Halbgott denken“: das entleerte Bildungsversprechen

In dem Moment aber, in dem die ‚Klammer‘ von Wirklichkeit und Möglichkeit aufgelöst wird, indem gleichsam ‚vergessen‘ wird, dass das Bildungsversprechen imaginierte Räume aufspannt, wird das Bildungsproblem entschärft. Das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts nahm die Referenzpunkte des Bildungsversprechens (wie etwa Individualität, Freiheit oder Vernunft) für bare Münze, gab sie als letztlich erfüllbare oder bereits erfüllte Versprechen aus. ‚Als Bürger leben und als Halbgott denken‘, nannte Flaubert diesen Zustand. Am Ende kam dem ‚Bildungsphilister‘ – wie ihn Nietzsche spöttisch nannte – „der Differenzsinn“ (Schäfer 2011, S. 75) pädagogischer Möglichkeitsräume abhanden. Das klassische Bildungsversprechen lief leer; allerdings trug es zu seiner Entleerung selbst nicht wenig bei, indem es die Möglichkeitsräume der Bildung als ästhetische Entwürfe jenseits von Macht und Herrschaft zu positionieren versuchte. Auf diese Weise verlor Bildung gewissermaßen die Bodenhaftung. „Die imaginäre Welt“, so kommentiert Heydorn den Vorgang, „wird zum Gift, um das (kritische) Bewusstsein loszuwerden.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 79)

Das Ansinnen, sich der Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu entledigen, löst diese Verstrickung jedoch nicht einfach auf; es machte sie allenfalls schwerer durchschaubar. Die so genannte ‚zweckfreie‘ Bildung diente durchaus ihrem Zweck – und sei es nur als „Einstiegsvoraussetzung für eine preußische Beamtenkarriere“ (Schirlbauer 2005b, S. 233). Bildung wurde zum Privileg, das das Bürgertum anfangs hartnäckig gegenüber dem sich im 19. Jahrhundert herausbildenden

Proletariat verteidigte. Es begnügte sich damit, ein allgemeines Menschentum zu predigen in der Gewissheit, dass nur wenige Auserwählte an ihm teilhatten. Allerdings konnte der aufstrebende preußische Staat es sich nicht lange leisten, Bildung in elitärer Weise an die Kette zu legen. Spätestens mit dem industriellen Take-off des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts mussten sich Bildungsinstitutionen wachsenden Bevölkerungsschichten öffnen. Als Beispiel mag die Gründung der ‚Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung‘ im Jahr 1871 (vgl. Dräger 1984, S. 50ff.) gelten. Zweck der neu gegründeten Gesellschaft sollte sein, die Bevölkerung „in einem höheren Grade [...] (zu) befähigen, ihre Aufgabe im Staat, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen“ (Statut; zitiert nach: Groothoff 1976, S. 80). Die Integrationsabsicht springt ins Auge; Erwachsenenbildung wurde zur Volksbildung. Und ‚Volk‘, das waren vornehmlich die unteren und mittleren Stände, die Nichtlateiner, zu denen der gebildete vom Katheder herab sprach. Die Volksbildung beerbte den Bildungsidealismus, den das Bürgertum zunächst für sich reserviert hatte.

3. „Leute, die die Kasse reparieren können“: das vereinnahmte Bildungsversprechen

Doch konnte der integrative Zuschnitt der Volksbildungsbewegung nicht verhindern, dass die Erwachsenenbildung zusehends in Zugzwang geriet. Die wachsende Forderung, sich als brauchbar für die Expansion der Industriegesellschaft zu erweisen, führte sie in zugespitzte Widerspruchslagen. Einerseits sah sich die Industriegesellschaft dazu gezwungen, eine immer größere Zahl von Menschen einem institutionalisierten Bildungsprozess zu unterwerfen; zugleich aber rückte sie ihn tendenziell unter den Begriff der Verwertung. Der Verwertungscharakter von Bildung verstümmelt ihren Begriff, diesmal jedoch nicht durch ideologische Verklärung von Möglichkeitsräumen der Bildung zur privilegierten Fluchtburg, sondern durch Vereinnahmung des Bildungsversprechens zum Zweck ökonomischer Prosperität. Beide Male erscheint das Spannungsverhältnis von Wirklichkeit und ‚unmöglicher‘ Möglichkeit aufgelöst: sei es durch Ver-

kennung des Imaginären (das als Wirklichkeit ausgegeben wird), sei es durch Preisgabe des Imaginären (das funktionalistisch integriert wird). „Der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt“, heißt es dazu bei Heydorn, „braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 84) Mit fortschreitender Integration in gesellschaftliche Verwertungsprozesse „erlischt (die) ästhetische Gegen Sonne“. (ebd., S. 82) Was immer nun als ‚Transzendierendes‘ in Anspruch genommen wird, findet sich in Disziplinierungs- und Verwertungskontexte eingebunden, die auf es zurückwirken. Heydorn, Adorno und Foucault haben je auf ihre Weise die fälligen Konsequenzen gezogen. Von ihren (keineswegs gleichsinnigen) kritischen Einsätzen kann sich eine kritische Erwachsenenbildung nachhaltig inspirieren lassen.

4. „Ein der Selbstbestimmung entäußertes Bewusstsein“: Adornos Theorie der Halbbildung

Adorno macht illusionslos klar, dass die großen ‚Gegenhalte‘ der Moderne – Autonomie, Identität, Vernunft – die Katastrophen des 19. und 20. Jahrhunderts nicht schadlos überstanden haben. Denn die historischen Erfahrungen, die sich im kritischen Rückblick auf die bürgerliche Epoche aufdrängen, sind desastros. Konsequenterweise rückt Adornos Gesellschaftsanalyse die Negativität der Verhältnisse in den Blick: Nicht Freiheit, sondern (Selbst-) Beherrschung, nicht Identität, sondern Nichtidentität, nicht Vernunft, sondern der gesellschaftliche Verblendungszusammenhang bilden die Negativfolien seiner Kritik. Entsprechend nehmen auch seine bildungstheoretischen Reflexionen ihren Ausgang zunächst nicht vom klassischen Bildungsverständnis, sondern von dessen Schwundform: nämlich einer um sich greifenden Halbbildung (vgl. Adorno 1975b). Halbbildung charakterisiert er dabei als „eine Art negativen objektiven Geistes [...], Inbegriff eines der Selbstbestimmung entäußerten Bewusstseins“ (ebd., S. 66). Offensichtlich löst sich das „Kraftfeld der Bildung“ (ebd., S. 68) – das also, was ehemals als Möglichkeitsraum intendiert war – immer mehr auf. Adornos ‚Theorie der Halbbildung‘ zeichnet nach, wie das klassische Bildungsver-

sprechen im Zuge der sich durchsetzenden Tauschgesellschaft zum Fetisch, zum bloßen Mittel der Daseinsbewältigung degeneriert. Andererseits zeigt sie, wie das gesellschaftliche Reservat der Bildung, der ‚Raum der Geisteskultur‘, gerade aufgrund seiner ‚Reinheit‘ zur schlechten Ideologie verkommt. Woran also könnte die Kritik sozialisierter Halbbildung ihren Maßstab finden? Die Antwort, die wie eine Notlösung klingt (und in der die Not des Bildungskritikers Adorno anklingt), lautet so: Als Antithese zur sozialisierten Halbbildung taugt „kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht [...]. (Darin drückt sich) die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige [...]. Aber was jetzt im Bereich von Bildung sich zuträgt, läßt nirgends anders sich ablesen als an deren wie immer auch ideologischer älterer Gestalt. [...] Maß des neuen Schlechten ist einzig das Frühere“ (Adorno 1975b, S. 75), von dem Adorno doch weiß, dass es vergangen und verurteilt ist.

Die Möglichkeit, an Bildung festzuhalten, erweist sich so zugleich als die Unmöglichkeit. Adorno insistiert auf diese Negativität, nicht um das Denken leerlaufen zu lassen, sondern um dem Einverständnis mit der Welt, wie sie ist, zu trotzen. Adornos ‚Trotz‘, seine unnachgiebige Weigerung, den herrschenden Zuständen die Absolution zu erteilen, darf nicht psychologisierend missverstanden werden. Vielmehr geht es um einen intellektuellen und politischen Widerstand, um den Einspruch gegen den Ausverkauf des Bildungsversprechens mitsamt seinen metaphysischen Implikationen. Dass Fragen, die aufs Ganze gehen – metaphysische Fragen also, die für Adorno im verwunderten Ausruf ‚Ja, ist denn das alles?‘ zusammenschießen (vgl. Adorno o. J., S. 126) – nicht billig preiszugeben sind, gehört zur Essenz kritischer Bildungsreflexion. Adorno weiß um die metaphysischen Motive, die der Bildungstheorie verschwistert sind; er weiß auch, dass die traditionelle Metaphysik längst den Boden unter den Füßen verloren hat. Dennoch erklärt er sich „solidarisch mit Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes“ (Adorno 1975a, S. 400). Adornos ‚unmöglicher‘ Entschluss, an Bildung festzuhalten, „weil sie ihre Möglichkeit versäumte“ (Adorno 1975b, S. 75), folgt der Absicht, Kritik und Rettung miteinander zu verbinden.

Solch einer ‚rettenden Kritik‘ eignet auf den ersten Blick ein resignativer Grundzug an, denn sie riskiert offenen Auges, ins Leere gesprochen zu sein. Ihr Adressat wäre am Ende jener ‚eingebildete Zeuge‘, den Horkheimer und Adorno bereits in der ‚Dialektik der Aufklärung‘ aufriefen, damit das zu Rettende ‚doch nicht ganz untergehe‘ (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 228). Im unablässigen Einspruch aber, der dem Untergang widerstreitet, versteckt sich zugleich die negative Gestalt der Hoffnung. „Diese Hoffnung, die sich gerade noch bewahren kann, indem sie sich verschweigt, und die desto geduldiger wird, je deutlicher die Theorie sie enttäuscht, wäre [...] die Geheimlehre der Negativen Dialektik.“ (Böckelmann 1969, S. 17f.) Sie kann nicht festgehalten und vereindeutigt werden; sie hält die Gedanken gewissermaßen in der Schwebelage, so wie auch Adornos Sprachästhetik einen Schwebestand evoziert.

5. „Das unzerstörte Gesicht des Menschen freilegen“: Heydorns kritische Bildungstheorie

In dieser Hinsicht ist Heydorns kritische Bildungstheorie – trotz aller Berührung mit Adorno – von anderem Zuschnitt. Seine bildhafte, kraftvolle Sprache zeugt von eingreifendem Denken. „Die Welt in die Hand des Menschen“, reklamiert ein (1970 für die Frankfurter Rundschau verfasster) Artikel (vgl. Heydorn 2004, Bd. 2, S. 252ff.). Politischer Appell und bildungsphilosophische Analyse rücken eng zusammen. An die Stelle des ästhetisch-kulturtheoretischen Einspruchs tritt die politisch-pädagogische Kritik gesellschaftlich verfasster Bildung: Insofern moderne Gesellschaften in ihren Bildungsinstitutionen die regenerative Sicherstellung und Expansion ihres jeweiligen Rationalitätsniveaus organisieren, treten sie mit sich selbst in Widerspruch. Denn die Vernunft, die durch diese Institutionen freigesetzt werden soll, wird in ihnen zugleich zurück gestaut, um sie an die Kette der Herrschaftsgesellschaft zu legen. „Die von der kritischen Bildungstheorie prinzipiell erkannte Beschränktheit bürgerlicher Vernunft [...] enthält implizit die Forderung nach der Entbindung unverkürzter Rationalität.“ (Euler 1999, S. 224) Heydorn begreift diesen Anspruch in Anlehnung an Hegels Bildungsdi-

lektik als vorwärts treibende Kraft, die in den Bildungsinstitutionen unablässig am Werk ist: „Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 153)

Diese Befreiungsperspektive ist für Heydorn der abendländischen Geschichte gleichsam ‚eingeschrieben‘; sie ist in ihr – sei es auch (anfänglich) unkenntlich oder (nachträglich) verstümmelt – beständig präsent. Sie findet sich von Beginn an verknüpft mit dem Anspruch einer rationalen Einrichtung menschlicher Lebensverhältnisse, denen das (mit dem Übergang zur Industriegesellschaft entstehende) allgemeine Bildungswesen zuarbeitet. „Als allgemeine Schule“, schreibt Heydorn, „liegt der institutionalisierten Bildung der Begriff einer allgemeinen Vernunft zu Grunde, [...] der über die jeweilige Gegenwärtigkeit hinausweist in ein noch unbekanntes, ersehntes Land. [...] Das Totum der Vernunft ist zwar immer gegenwärtig, so wie der ganze Mensch stets gegenwärtig ist, aber verhüllt; die Entwicklung der Produktivkräfte lässt neue, große Aussichten zu, aber auch beispiellose Möglichkeiten der Verstümmelung und der Selbstausslöschung.“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 13) Heydorn macht klar, dass es keine ‚List der Vernunft‘ ist, die die Menschheit ans Ziel bringt; die Menschen sollen ‚ihr eigener Täter‘ werden. Und sie können es werden, weil menschlicher Geschichte ein ‚Versprechen‘ zugesellt ist: dass „die unvollendete Identität des Menschen mit sich selbst“ (ebd., S. 32) sich vollenden wird, dass es möglich ist, „das unzerstörte Gesicht des Menschen frei(zu)legen“ (ebd., Bd. 1, S. 37).

Gleichwohl lässt Heydorn an der Möglichkeit, dass die Menschen sich ‚im Dschungel des Industriekapitalismus‘ verstricken, keinen Zweifel. Mit der „Narkotisierung (des Bewusstseins; L. P.) schwinden die Widersprüche“ (ebd., Bd. 2, S. 35); an die Stelle der „befreienden, menschlichen Vernunft“ (ebd., S. 36) könnte ein „Spinnengewebe“ treten, „eine unsichtbare anonyme Verfügung“ (ebd., S. 36), also etwas, das Adorno als ‚Verblendungszusammenhang‘ kennzeichnet. Trotz dieser Anklänge an Adorno wählt Heydorn für seine bildungstheoretischen Entwürfe einen anderen ‚metaphysischen Anker‘, der seinen Reflexionen Halt geben soll: Es ist nicht „die philosophische Bildungs-

idee auf ihrer Höhe“ (Adorno 1975b, S. 68) – wie es bei Adorno heißt –, sondern die ‚Aussicht‘ auf die Möglichkeit einer befreiten Vernunft. „Die historisch-materialistische Analyse“, so interpretiert Schäfer, „[...] ist bei Heydorn situiert in einer Geschichtsmetaphysik, einer ‚großen Erzählung‘ über die zugleich im Wesen des Menschen vorbestimmte und doch erst und nur von ihm selbst zu leistende Befreiung dieses Menschen zu sich selbst – zur Selbstbestimmung als Einheit von Freiheit und Vernunft.“ (Schäfer 2009c, S. 201)

In allen Analysen, in denen Heydorn den Herrschaftsanspruch von Bildungsinstitutionen seziert, bleibt die ‚Aussicht‘ leitend, am Ende freigesetzt zu werden. Dies gilt für die einzelne Bildungsbiographie ebenso wie für die institutionalisierte Bildung insgesamt. „Institution ist Herrschaft“, schreibt Heydorn, „Institution wird überflüssig. [...] Die Institution wird gesprengt, ihre eigene Dialektik schleudert sie in die Luft.“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 295) Ein anarchistischer Grundton ist unverkennbar; stets argumentiert Heydorn aus einer doppelten Perspektive: Aus der empirischen Perspektive derjenigen, die sich in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft verstrickt finden – und aus der (geschichts-)metaphysischen Perspektive derjenigen, die als ‚Freigesetzte‘ der ‚Aussicht‘ teilhaftig sind. Auch wenn Heydorn zugesteht, dass wir ‚empirisch nur um das Unaufgelöste‘ (vgl. Heydorn 2004, Bd. 3, S. 301) wissen können, ist es doch ein geschichtsmetaphysisches Licht, das vom geglückten Ende her auf die aktuellen Kämpfe scheint.

6. „Lebenslängliche Verratlosung“: der Siegeszug des lebenslangen Lernens

Was aber, wenn kein Ende (des Lernzwangs, der Verschulung, der Institution selbst) mehr in Aussicht steht? Was bedeutet es, wenn das ‚Licht‘ des geglückten Endes verlischt, weil alles endlos so weitergeht und diese Endlosigkeit als das neue Glück des lebenslangen Lernens inszeniert wird? Konnte Heydorn noch davon ausgehen, dass dem institutionalisierten Lernen Grenzen gesetzt waren – sowohl räumlich (denn man konnte als Dropout aus Institutionen herausfallen oder ihnen entfliehen) wie

auch zeitlich –, so lässt die Entgrenzung und Entzeitlichung von Lernprozessen keine ‚Absetzbewegung‘ mehr zu. Die Distanz zum Leben wird eingezogen; Leben und Lernen sollen im Begriff der ‚Lernbiographie‘ differenzlos ineinander aufgehen. An der Distanz aber hängt die Möglichkeit von Bildung. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft verdunkelt sich, sobald die Bildungsinstitution sich selbst ins Leben zurück nimmt. Wer immer sich jetzt gegen den Herrschaftscharakter endloser Lernzumutungen wendet, wendet sich zugleich gegen die Grundverfassung des eigenen Lebens als ‚Lernbiographie‘. Mit der Entgrenzung des lebenslangen Lernens verliert der Widerspruch seine Konturen. „Der Aufstand von unten“, schreibt Heydorn, „hatte stets die Forderung nach Leben erhoben im Widerspruch zum denaturierten Wissen der Herrschaft, aber die Herrschaft hat sich längst mit dem Aufstand identifiziert. Sie ist selber das Leben geworden, das sie als Bildung anbietet, in den funktionalisierten Prozessen endet der Widerspruch [...].“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 283)

Der Siegeszug des lebenslangen Lernens als Totalprogramm flexibler Lebensführung lässt keinen Rückzugsort mehr offen. Es gibt keinen Freispruch, keinen Abschluss des Lernwegs – höchstens noch Jobverlust, Projektende oder kurzfristige Erholungsphasen – selbstverständlich mit eingebauten Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Schirlbauer 2005a, S. 210). Wer sich der omnipräsenten Zumutung widersetzt, liefert der pädagogischen Maschine die besten Gründe zum Weiterlaufen: Jeder Nicht-Teilnehmer ist ein potentieller Teilnehmer – er weiß es nur noch nicht. Dass das totale Lernen als Glücksversprechen daherkommt, bedeutet keineswegs, dass es notwendig auch so verstanden wird. Denn es gibt indirekt zu erkennen, dass die Menschen unter den Bedingungen ausgreifender Kapitalisierung ihre Fähigkeiten zur Selbsterhaltung verlieren und sie gerade deshalb kontinuierlich sicherstellen müssen. So gesehen birgt der hegemoniale Zwang zum lebenslangen Lernen ein immenses Konfliktpotenzial. Doch lässt sich nicht mehr genau ausmachen, wo und wann man der ‚lebenslänglichen Verratlosigkeit‘ – wie Illich diesen Zustand nennt (vgl. Illich 1999, S. 12ff.) – entronnen ist. Im Voraus lässt sich jedenfalls nur schwer entscheiden, „ob die versuchte Über-

schreitung, Antithese oder Alternative nur die neue Form des Bestehenden [...] ist.“ (Bürger 2009, S. 188)

Damit ändert sich der Status des Kritikers wie auch der Kritik: beides bleibt prekär, was Adornos negative Dialektik explizit demonstriert. Seine ‚Kritik der Halbbildung‘ gewinnt ihren Rückhalt aus der (letztlich metaphysischen) Bildungsidee der Klassik, die ihrerseits unter Kritik steht. Weil diese selbstkritische Denkfigur gleichsam ‚bodenlos‘ bleibt, kann Adornos Reflexion keine konkreten Handlungsanweisungen mehr beibringen, was zu tun sei. Gleichwohl demonstriert der Einsatz kritischer Theorie unablässig, dass es keinen Grund gibt, die Hände in den Schoß zu legen. Man kann also die negative Dialektik als einladende Geste zu theoretischer Kritik und praktischer Opposition lesen, „als performativen Akt, sich nicht so und auf diese Weise regieren zu lassen“ (Schäfer 2009c, S. 207), auch wenn man um das ‚Bodenlose‘ dieser Geste weiß. „Die theoretische Arbeit am Begriff“, heißt es dazu bei Schäfer, „stellt sich ihrer Aporie und wird so zugleich zur Geste. Auf diese Weise [...] sollen Brüche in den ‚versteinigten Verhältnissen‘ (Marx) deutlich werden, sollen mögliche Konfliktfelder gezeigt werden – Konfliktfelder, in denen sich ein praktischer Einsatz lohnt.“ (ebd., S. 208)

7. „Wühlarbeit unter den eigenen Füßen“: Foucaults kritische Ontologie der Gegenwart

In dieser Intention stimmen Adorno und Foucault zweifellos überein. Beide zielen auf die Eröffnung politischer Auseinandersetzungen und sie zeigen in der Art ihres theoretischen Einsatzes, dass dies nur in einer Geste möglich ist, die keine endgültigen Lösungsvorgaben macht. Solche Gesten verweisen auf unterschiedliche Kampflinien im gesellschaftlichen Raum. Sie eröffnen signifikante ‚Brennpunkte‘, um die „sich dann Subjekte/Subjektgruppen positionieren, die nicht von vornherein schon auf der richtigen, einzig wahren Seite stehen, sondern die in dieser Auseinandersetzungen ihre Position gewinnen und verändern.“ (ebd., S. 208) Ihr beweglicher Widerstand verzichtet auf feste Bezugsgrößen, die in Heydorns Bildungstheorie noch evident schienen: etwa eine geschichtsmetaphysisch konzipierte

Vernunft, die Idee des mit sich identischen Menschen oder die „durchgehende Identität des Widerspruchs, der den pädagogischen Wandel antreibt“ (Koneffke 1995, S. 39). An die Stelle einer Strukturlogik, die im Grunde mit stabilen Referenzen (Bildung und Herrschaft, Integration und Subversion) operiert, tritt eine Prozesslogik, die sich dazu herausgefordert sieht, die Referenzen immer wieder neu (und möglicherweise anders) zu bestimmen.

Foucaults ‚kritische Ontologie der Gegenwart‘ konzentriert daher ihre Aufmerksamkeit auf die Spannungen, Inkongruenzen und Brüche der Gegenwartsgesellschaft. Er entwickelt ein eigenes Instrumentarium, um die gesellschaftlichen Verhältnisse als untergründiges, agonales Geflecht von Machtwirkungen aufzuschließen. Seine ‚Analytik der Macht‘ hebt vor allem deren produktive Seite hervor: Die Strategien der Disziplinarmacht sind erfinderisch und produktiv; sie eröffnen stets aufs Neue ein diskursives Feld von Auseinandersetzungen und Kämpfen. Diese Kämpfe werden jedoch nicht von – im traditionellen Sinn – autonomen Subjekten geführt, die als souveräne ‚Herren‘ des Feldes (bildlich gesprochen: als Feldherren) agieren. Ganz im Gegenteil müssen die jeweiligen Subjektpositionen zunächst einmal umgekehrt als Effekte von Machtkonstellationen, von normalisierenden Disziplinarprozeduren verstanden werden.

Foucaults genealogische Untersuchungen bringen ans Licht, mit welchen Mitteln ein ‚normales‘, sich selbst und anderen gegenüber verantwortliches Subjekt allererst hervorgebracht wird. Die „Praktiken zur Produktion der ‚Seele‘“ (Schäfer 2011, S. 68) erweisen sich dabei stets auch als Unterwerfungsstrategien. Es ist die Disziplinarmacht, die durch Subjektivierungspraktiken die ‚Seele‘ als einen Effekt hervorbringt. Doch eröffnet sich mit den ‚Praktiken des Selbst‘ zugleich die Möglichkeit zur Differenz, zum Bruch mit den Taktiken und Strategien der Disziplinierung.

Die Analytik der Macht begreift die Gegenwartsgesellschaft daher als offenen Kampfplatz, auf dem sich Unterwerfungsmechanismen und Souveränitätszumutungen überkreuzen. Diese Konstellation fordert zur Positionierung heraus; sie ermöglicht ein kritisches Sich-Verhalten im Streit um Macht und Wahrheit. Doch ist zu konzedieren, dass diese kritische Haltung – Foucault

bezeichnet sie als ‚Ethos der Moderne‘ (vgl. Foucault 1990) – mit der ‚konstitutiven Grundlosigkeit‘ der Moderne konfrontiert ist. Foucaults „Wühlarbeit unter den eigenen Füßen“ (Foucault 1993, S. 19) löst überkommene Selbstverständlichkeiten und Sicherheiten auf. Daher kommt die Kritik, von der Foucault spricht, auch nicht in der Robe des Richters daher, nicht als richterliche Gewalt, die Wahrheitstribunale abhält, Beweisverfahren prüft und Behauptungen widerlegt, um Erkenntnisansprüche im Namen einer universellen Vernunft durchzusetzen. Denn seine Untersuchungen haben hinreichend deutlich gemacht, wie sehr Wahrheit, Macht und Subjektivität miteinander verfilzt sind. Entsprechend insistiert Foucaults Kritikverständnis nicht auf einen unangreifbaren, utopischen Ort der Wahrheit; vielmehr konzentriert er seine Aufmerksamkeit auf die Brüche und Grenzlinien unserer Gegenwart – und auf die Positionen, die wir darin einnehmen.

Die Frage nach dem Selbstverständnis von Kritik wandelt sich zur Frage nach der Kritik unseres Selbstverständnisses. Und das heißt auch: nach den Subjektivierungspraktiken und Unterwerfungsweisen, die uns durchdringen. Vor allem aber: nach den Formen der Unterbrechung und Umkehrung, mit denen wir uns diesen Zugriffsweisen (zumindest temporär) entziehen können. Kritik wird so zu einer experimentellen Praxis, die den Raum der Gegenwart nach Möglichkeiten veränderter (und verändernder) Erfahrungen abtastet. „Wie ist es möglich“, fragt Foucault in seinem viel zitierten Vortrag „Was ist Kritik?“, „dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992, S. 11f.) Die Antwort auf solche Fragen übersteigt die Grenzen traditioneller Ideologiekritik. Denn sie erfordert die Bereitschaft zu ‚Grenzerfahrungen‘, die Bereitschaft also, bis an die Grenze zu gehen, um aus solchen Erfahrungen verändert hervorzugehen (vgl. Foucault 1996, S. 24). Doch lässt sich diese Selbstveränderung nicht im traditionellen Sinn als progressive Selbstverfügung interpretieren; vielmehr wird sie als „unvorhersehbare Verschiebung, Versetzung und Deplatzierung“ (Thompson 2009, S. 149) fassbar.

Die bildungsphilosophische Idee der Selbst-Findung ist damit verabschiedet; sie wird abgelöst durch eine kritische Praxis der Selbst-Transformation (vgl. Lüders 2007). Ihr korrespondiert eine Grenz-Haltung, „eine Haltung von Rezeptivität und Empfänglichkeit für die Grenzen der Gegenwart.“ (Masschelein u. a. 2004, S. 23) Sich in der Gegenwart zu exponieren bedeutet jedoch mehr, als sich ihr auszusetzen; es bedeutet für Foucault zugleich: sich ihr zu widersetzen. Der Widerstand kann dabei vielfältige Formen annehmen. Er tritt gewöhnlich nicht als ‚große Weigerung‘ auf den Plan, sondern als Bruch mit gängigen Subjektivierungspraktiken, als alltägliche, stets erneuerte Unterbrechung: als Praxis der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15). Man kann Bildungsprozesse durchaus im Horizont von ‚Entunterwerfungs‘-Praktiken lesen. Foucault selbst betont ihre politische Qualität: ‚Entunterwerfung‘ bedeutet, sich zugemuteten Subjektivierungsweisen und herrschenden Wahrheitsregimen zu widersetzen, kurzum: ‚sich nicht dermaßen regieren zu lassen‘.

Eine kritische Erwachsenenbildung hätte dieses widerständige Motiv aufzunehmen. Sie gewinnt ihre inspirierende Kraft nicht aus irgendwelchen Markt- oder Trendanalysen (die letztlich nur den Mainstream bedienen), sondern aus den dynamischen Widerspruchslagen der jeweiligen gesellschaftlichen Situation. Erwachsenenbildung wird kritisch, indem sie den ‚Riss‘, der Individuum und Gesellschaft durchzieht, aufnimmt und produktiv werden lässt. Wie weit dies gelingt, ist nicht gewiss. Jedes widerständige Handeln trägt sein eigenes geschichtliches Risiko, das von keiner List der Vernunft und keinem historischen Masterplan gedeckt ist. Doch findet es seinen Rückhalt in der Bereitschaft und Fähigkeit zum eingreifenden Denken, kurz: in kritischer Bildung.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975a): Negative Dialektik, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1975b): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 66–94

- Böckelmann, Frank (1969): Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit. Die Unmöglichkeit ist die Möglichkeit. Bemerkungen zur Autarkie der Negativen Dialektik, in: Schoeller, F. W. (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, München: Kindler
- Büniger, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung, in: Büniger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn: Schöningh, S. 171–190
- Dräger, Horst (1979/1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1, Braunschweig 1979, Bd. 2, Bad Heilbrunn 1984: Westermann
- Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld, Bielefeld: Bertelsmann
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung?, in: Erdmann, Eva u. a. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt am Main: Campus, S. 35–54
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve
- Foucault, Michel (1993): Von der Subversion des Wissens, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Duccio Trombadori, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Franz, Julia (2004): Die Regierung der Qualität. Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung, (<http://blog.twoday.net>)
- Groothoff, Hans-Hermann (1976): Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft, Paderborn: Schöningh
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Werke (Studienausgabe), 4 Bände, Wetzlar: Büchse der Pandora
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: Fischer
- Illich, Ivan (1999): Lebenslängliche Verratlosung, Vortrag in Rahmen der Europäischen Konferenz „Lifelong Learning – Inside and Outside Schools“, Ms., Bremen, S. 12–13
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse, Bielefeld: transcript
- Koneffke, Gernot (1995): Bildung und Herrschaft, in: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 39–57
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken, Bielefeld: transcript
- Masschelein, Jan/Quaghebeur, Kerlyn/Simon, Maarten (2004): Das Ethos kritischer Forschung, in: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Mi-

- chael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault, Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–29
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2005): Globale Immunität – oder: Eine kleine Kartographie der europäischen Bildungsraums, Zürich, Berlin: Diaphanes
- Schäfer, Alfred (2009a): Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2009b): Stichwort: ‚Bildung‘, in: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44–53
- Schäfer, Alfred (2009c): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik, in: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn: Schöningh, S. 193–214
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz, Paderborn: Schöningh
- Schirlbauer, Alfred (2005a): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik, Wien: Sonderzahl-Verlags-Gesellschaft
- Schirlbauer, Alfred (2005b): Humboldt incorporated, in: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert, Wien: Löcker, S. 227–235
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung, Paderborn: Schöningh

Erich Ribolits

Kritische Bildung

Königsweg zu einem veränderten gesellschaftlichen Sein?

Der französische Philosoph Michel Foucault hat im Rahmen eines Vortrags vor der „Société française de philosophie“ am 27. Mai 1978 erstmals einen Gedanken ausgeführt, der in der Folge zentrale Bedeutung in seinem Werk bekommen hat: Kritik hat ihre Grundlage im Wunsch, *„nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert“* zu werden (Foucault 1992: S. 12). Seine These, dass Kritik – sofern sie diesen Namen zu Recht führt – im Widerstand gegen das Regiert-Werden kulminiert, fußt in seiner Erkenntnis, dass sich Macht und Herrschaft in nach-antiken, christlichen Gesellschaften in anwachsendem Maß in Form von „Menschenführung“ artikulieren – Herrschaft wird mit der Vorstellung des prinzipiell lenkungsbedürftigen Individuums legitimiert. Foucault führte dazu im genannten Vortrag aus: *„Die christliche Kirche [...] hat die einzigartige und der antiken Kultur wohl gänzlich fremde Idee entwickelt, dass jedes Individuum unabhängig von seinem Alter, von seiner Stellung sein ganzes Leben hindurch und bis ins Detail seiner Aktionen hinein regiert werden müsse und sich regieren lassen müsse: dass es sich zu seinem Heil lenken lassen müsse und zwar von jemandem, mit dem es in einem umfassenden und zugleich peniblen Gehorsamsverhältnis verbunden sei.“* (ebd.: S. 9f.)

Kritik befragt Macht und Wahrheit nach ihrem Verhältnis

Foucault argumentiert, dass sich die „Kunst, Menschen zu regieren“ bis in die mittelalterlichen Gesellschaften nur auf das relativ eingeschränkte Gebiet der Führung geistlicher Gruppen bezog, beginnend mit dem 15. Jahrhundert aber eine massive Ausweitung erfahren hat. Die Menschenregierungskunst verließ zunehmend die Sphäre ihrer religiösen Herkunft und wurde quasi zum gesellschaftlichen „Megathema“, das in nahezu jedem gesellschaftlichen Bereich seinen Ausdruck fand. Die nun-

mehr auftauchenden Fragen lauteten: „Wie regiert man die Kinder, wie regiert man die Armen und die Bettler, wie regiert man eine Familie, ein Haus, wie regiert man die Heere, wie regiert man verschiedene Gruppen, die Städte, die Staaten, wie regiert man seinen eigenen Körper, wie regiert man seinen eigenen Geist?“ (ebd.: S. 11) Parallel und in Opposition zur Totalisierung des Regierungsanspruchs entstand im Sinne einer Antithese zur Vorstellung des führungsbedürftigen Individuums der Wunsch, sich dem Regiert-Werden zumindest partiell zu entziehen. Dabei stand allerdings gar *nicht so sehr der Widerstand gegen den allumfassenden Regierungsanspruch als solchem* im Vordergrund, sondern viel mehr der Wunsch, nicht *in der aktuell gegebenen Form*, nicht *im Namen spezifisch angewandter Prinzipien* und nicht *von den jeweils wirkenden Exponenten der Macht* regiert zu werden. Der sich herausbildende Widerstand gegen die Regierungsentfaltung entzündete sich – wie Foucault es ausdrückt – am Anspruch, „*nicht auf diese Weise*“ bzw. „*nicht dermaßen* regiert zu werden“ (ebd.: S. 12).

Der Widerstand gegen das Regiert-Werden zeigt sich in der Folge im Anspruch, das, was die Macht als wahr erklärt, zu hinterfragen bzw. etwas zumindest *nicht bloß deshalb* schon als wahr anzunehmen, „weil eine Autorität es als wahr vorschreibt“. Kritik heißt, „der Regierung und dem von ihr verlangten Gehorsam universale und unverjährrbare Rechte entgegenzusetzen, denen sich jedwede Regierung [...] unterwerfen muß“ (ebd.: S. 13f). Es geht also darum, das aktuell als richtig Geltenden anhand einer übergeordneten Wahrheit zu hinterfragen. Widerstand gegen das Regiert-Werden artikuliert sich demgemäß in der Haltung, „etwas nur an[z]unehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (ebd.: S. 14). Der Wunsch, nicht regiert werden zu wollen, ist somit auf das Engste mit der Erkenntnis verknüpft, dass Macht und das aktuell als wahr Geltende zwei Seiten derselben Medaille sind, dass *Wahrheit und Macht* also *in einem untrennbaren Wechselverhältnis* stehen. Dementsprechend gipfelt die Argumentation von Foucault in der Aussage: „Wenn es sich bei der Regierungsintensivierung darum handelt, in einer sozialen Praxis die Individuen zu unterwerfen – und zwar durch Machtmechanismen, die sich auf Wahrheit berufen

– dann würde ich sagen, ist die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In einem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung.“ (ebd.: S. 15)

Wie Kant Kritik und Selbstunterwerfung unter einen Hut bringt

An diesem Punkt seiner Argumentation schlägt Foucault explizit eine Brücke zum Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ von Immanuel Kant. Tatsächlich scheint die Begriffsbestimmung von Kritik als Widerstand gegen das Regiert-Werden in hohem Maß mit der Kant’schen Vorstellung des selbständig seinen Verstand gebrauchenden Individuums zu korrelieren. Kant hat in seinem berühmten Text Aufklärung ja als das selbstbewusste und mutige Heraustreten aus dem Zustand der Unmündigkeit definiert; einer Unmündigkeit, die darin zum Ausdruck kommt, dass die Wahrheiten, auf die sich die Autorität der Macht stützt, unhinterfragt akzeptiert werden. Unmündigkeit wird von ihm als das durch einen Mangel an Mut bedingte – und somit selbstverschuldete – Unvermögen definiert, sich seines Verstandes autonom, ohne Anleitung durch andere, zu bedienen. In diesem Sinn besteht der Wahlspruch der Aufklärung für Kant in der unendlich oft zitierten Aufforderung: Sapere aude – Habe Muth dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! (Kant 1784, S. 481, Hervorhebung im Original) Ein Satz, der fast ausschließlich als Freiheitsappell interpretiert wird, kaum allerdings im Sinne der von Kant an anderer Stelle im gegenständlichen Text und auch in anderen Teilen seines Werkes ausdrücklich hervorgestrichenen Einschränkung der kritischen Haltung gesehen wird. Nicht zufällig erscheint es auch Foucault wichtig, in seiner Bezugnahme auf den Kant’schen Text darauf hinzuweisen, dass der Freiheitsappell in diesem eine spezifische Relativierung erfährt, indem für Kant „Autonomie keineswegs dem Gehorsam gegenüber dem Souverän entgegensteht“ (Foucault 1992: S. 18).

Die vehement eingeforderte Mündigkeit birgt nach der Meinung von Kant in sich nämlich keineswegs einen selbstverständlichen Konnex zu unbotmäßigem Verhalten gegenüber der Macht. Dadurch ist es für ihn möglich, den autonomen Vernunftgebrauch zu idealisieren und im gleichen Atemzug völlige Loyalität gegenüber dem herrschenden System und seinen Vertreter/innen zu fordern. Er wendet gewissermaßen einen argumentativen Trick an, um die zwei diametral entgegengesetzten Positionierungen gegenüber Macht und Herrschaft – Kritik und Unterordnung – unter einen Hut zu bringen. Er spaltet das bürgerliche Individuum in zwei Aspekte auf: einen seinen Verstand mündig unter dem Aspekt einer Teilhabe an der *res publica* gebrauchenden gemeinwohlorientierten *Citoyen* und einen an den materiellen Bedingungen seines Überlebens orientierten und demgemäß im Sinne des Systems funktionierenden *Bourgeois*. Sein Appell zum Hinterfragen der die Macht in ihrem Bestand absichernden Wahrheiten richtet sich ausschließlich an den *Citoyen*-Anteil des bürgerlichen Individuums, vom *Bourgeois*-Anteil fordert er nämlich ausdrücklich die bedingungslose Unterordnung unter die real gegebenen Machtverhältnisse. Ein wenig sarkastisch lässt sich argumentieren, dass Kant wohl ein früher Anhänger der Vorstellung einer „Multiplizität der Psyche“ war. Er ging allerdings nicht bloß davon aus, dass im aufgeklärten Individuum wohl häufig „zwei Seelen“ – eine kritische und eine angepasste – um die Vormachtstellung kämpfen, die Annahme zweier einander diametral entgegengesetzter Persönlichkeitsanteile war nachgerade die Grundbedingung seiner Theorie des aufgeklärten Individuums.

Tatsächlich kommen die Begriffe *Citoyen* und *Bourgeois* im Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ nicht vor, allerdings verwendet Kant diese Termini sehr wohl an anderer Stelle seines Werks (Kant 1984: S. 151). Im gegenständlichen Text artikuliert er das in diesen Begrifflichkeiten zum Ausdruck kommende Prinzip stattdessen durch eine Differenzierung zwischen öffentlichem und privatem Gebrauch der Vernunft. Dabei bezeichnet er „unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als Gelehrter von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht“ (Kant 1784, S. 485). Den

privaten Gebrauch derselben dagegen nennt er denjenigen, den jemand „in einem gewissen ihm anvertrauten bürgerlichen Posten, oder Amte, von seiner Vernunft machen *darf*“ [sic!] (ebd.). Mit öffentlichem Vernunftgebrauch werden die um das Allgemeinwohl besorgten Staatsbürger/innen – also die Citoyen – angesprochen. Diese sind aufgerufen, sich ihrer kritischen Vernunft zu bedienen und jene Wahrheiten zu hinterfragen, die von den Autoritäten vorgegeben werden und durch die sich deren Macht legitimiert. Die sich aus dem Hinterfragen der machtlegitimierenden Wahrheiten möglicherweise ergebende Kritik hat nach Kant allerdings strikt auf der Ebene der „Freiheit der Feder“ zu bleiben. Gefordert ist bloß ein „intellektuelles Appellieren“ an die Träger der Macht, keinesfalls aber eine darüber hinausgehende, diese tatsächlich in ihrem Bestand in Frage stellende Aktion. Den unter der Not des systemadäquaten Überlebens stehenden Privatbürger/innen – den Bourgeois – ist in Erfüllung ihrer Funktion im bürgerlichen Staat nach Kant dagegen nicht einmal ein derartiges – wie er es nennt – „Vernünffteln“ gestattet. Ihnen ist bloß der *funktionale* Gebrauch der Vernunft erlaubt, ihr Denken hat strikt im Rahmen der Vorgaben des Systems zu bleiben. Wie Kant in aller Deutlichkeit ausführt, haben sich die mit einer Funktion an das System gebundenen Bürger/innen den Vorgaben der Macht auch dann bedingungslos unterzuordnen, wenn diese aus Wahrheiten abgeleitet sind, die sie als sich ihrer Vernunft selbständig bedienende (Staats)Bürger/innen möglicherweise als falsch erkannt haben (vgl. dazu: Ribolits 2011, S. 34ff.).

„Bildung“ meint Selbstbeherrschung, nicht Widerstand gegen Herrschaft

Korrelierend zu seiner Aufspaltung des bürgerlichen Individuums in den selbständig seinen Verstand gebrauchenden Citoyen und den den Vorgaben der Macht verpflichteten Bourgeois unterscheidet Kant ausdrücklich auch zwischen zwei Formen der Freiheit: einer „inneren“ und einer „äußeren“. *Äußere Freiheit* hat für ihn mit den konkreten gesellschaftlich definierten Daseinsbedingungen zu tun, da geht es um vorgegebene rechtliche, soziale oder politische Umstände, durch die das Leben von Menschen

bedingt ist. *Innere Freiheit* dagegen ist für ihn ein Zustand, in dem ein Mensch jene Zwänge überwindet, mit denen er sich selbst in bestimmte Verhaltensweisen zwingt, da geht es um Triebe, Erwartungen, Gewohnheiten oder Konventionen. Mit Bildung – als jenem Begriff, mit dem die Herausbildung des selbständigen Vernunftgebrauchs umschrieben wird – wird nach Kant bloß *innere Freiheit* angestrebt. Äußere Freiheit dagegen ist für ihn dezidiert *nicht* das Ziel von Bildung! Diesbezüglich formuliert er unmissverständlich, dass der Mensch im, wie er es bezeichnet, „bürgerlichen Amte“, also in Ausübung einer Funktion in der Gesellschaft, *bloß Werkzeug* sei und deshalb gehorchen müsse (Kant 1784: S. 485f.). Mit dieser Dichotomisierung von Freiheit definiert Kant das wohl wesentlichste und gleichzeitig am häufigsten verdrängte Bestimmungsmerkmal jener Idee menschlicher Weiterentwicklung, die unter dem Begriff Bildung in der Folge Furore gemacht hat und die den Umgang mit Lernen in den deutschsprachigen Ländern Europas bis heute massiv prägt: *Bildung meint Selbstbeherrschung, nicht jedoch Widerstand gegen politisch auferlegte Herrschaft!*

In letzter Konsequenz überschreitet Kant mit seiner Theorie des Erlangens von Mündigkeit durch den autonomen Vernunftgebrauch die Vorstellung des regierungsbedürftigen Individuums somit nicht wirklich. Trotz seiner Aufforderung, Mut zum autonomen Gebrauch des Verstandes zu entwickeln, bleibt er im Prinzip der von Foucault aufgezeigten, sich seit Beginn der Neuzeit herausbildenden Auffassung verhaftet, dass jedes Individuum sein ganzes Leben hindurch „von jemandem, mit dem es in einem umfassenden und zugleich peniblen Gehorsamsverhältnis verbunden sei“, gelenkt werden müsse. Kant fordert bloß neben dem Recht auch noch die Verpflichtung zur freien Meinungsäußerung ein – konterkariert allerdings um die Dimension, dass sich diese nur in jenen Bahnen bewegen darf, die den geordneten Ablauf der Machtausübung nicht stört. Die geltenden und – das ist ganz wesentlich – *mit den aktuellen Machtstrukturen untrennbar verbundenen* Wahrheiten seien zwar durch den selbstbewussten Gebrauch des eigenen Verstandes kritisch zu hinterfragen, letztendlich allerdings nur, um die gewonnenen Erkenntnisse den Regierenden quasi untertänigst zur Beurtei-

lung zu unterbreiten. Denn auch wenn Kant den öffentlichen Vernunftgebrauch dadurch definiert, dass jemand als Gelehrte/r dem – wie er schreibt – „eigentlichen Publikum, nämlich der Welt“ (ebd.: S. 487) seine/ihre Erkenntnisse zur Beurteilung vorlegt, fordert er dabei stets absoluten Gehorsam gegenüber den Machthabenden. Es würde somit herzlich wenig helfen, wenn derart unters Volk gebrachte, die geltenden Wahrheiten aushebelnden Erkenntnisse massenhaft Befürworter/innen fänden. Denn unabhängig von der Kraft der Überzeugung, die von ihnen ausgehen mag, hätten die Menschen nach Kant nämlich weiterhin solange im Sinne der „offiziellen Wahrheiten“ zu funktionieren, als die „neuen Wahrheiten“ nicht in die Strukturen der Macht integriert wären.

Links – Rechts, Citoyen – Bourgeois. Das Terrain des bürgerlichen Staats

Im Kant'schen Ideal des bürgerlichen Individuums, das sich durch eine schizophrene Gleichzeitigkeit von Untertänigkeit und Freiheit bestimmt, spiegelt sich eine Widersprüchlichkeit, die die bürgerliche Gesellschaft insgesamt durchzieht. Als Repräsentant der Macht tritt der Staat als Träger der Verantwortung für das Allgemeine, für das Gemeinwohl, für das Gattungsleben der Menschen auf und ist zugleich Garant der Möglichkeit der Staatsbürger/innen, ihre egoistischen Individualinteressen verfolgen zu können. In derselben Form, wie das bürgerliche Individuum in zwei dichotome Aspekte zerrissen ist, verkörpert auch der bürgerliche Staat zwei widersprüchliche Prinzipien und ist sowohl Adressat des Citoyens als auch des Bourgeois. Daraus folgt die im bürgerlichen Staat von allem Anfang an strukturell angelegte Diskrepanz zwischen zwei großen – in der Regel mit der Bezeichnung „links“ und „rechts“ versehenen Fraktionen: Die eine, die den Staat in seinen Gemeinwohlanprüchen möglichst einschränken will, weil ihre Angehörigen – aufgrund ihrer entsprechenden Möglichkeiten – möglichst uneingeschränkt über Güter, Einkünfte und Macht verfügen wollen, und die andere, die den Staat – aus der konträren Form der Betroffenheit – in seinen Gemeinwohlanprüchen möglichst ausdehnen will.

Im Sinne der vorher skizzierten grundsätzlichen Akzeptanz der Macht appellieren beide Fraktionen an den Staat und versuchen mit den Mitteln bürgerlich-demokratischer Einflussnahme – Appelle, Proteste, Parteien, Gewerkschaften, Streiks oder ähnliches – die Zustände im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen. Diese Ausdrucksformen politischer Einflussnahme gehen zwar ein gewaltiges Stück über das hinaus, was sich Kant als „erlaubte Formen des Appellierens an die Regierenden“ vorstellen mochte, beruhen aber letztendlich dennoch alle auf einem grundsätzlichen Akzeptieren der sich in Form von Eigentum, Ware und Staat artikulierenden Macht.

Schule und Bildung bleiben stets im Rahmen des Systems

Öffentlich organisiertes Lernen war stets in dieses Spiel divergierender Interessen eingebunden. Seit der Besuch von Bildungseinrichtungen für alle verpflichtend ist, wurde dort stets sowohl das Gemeinwohldenken des Citoyens beschworen, als auch der um seinen egoistischen Vorteil bedachte Bourgeois angesprochen, der unter dem Druck steht, sich auf Basis seiner mehr oder weniger gut ausgebildeten Arbeitskraft dem Konkurrenzkampf um gesellschaftliche Positionen stellen zu müssen. Was hierzulande unter dem wohlklingenden Titel Bildung firmiert, war stets der Dichotomie von egoistischem Eigennutz und Mitverantwortung für das Gesellschaftsganze unterworfen. Schule, Berufsausbildung und Universität dienten – selbstverständlich mit unterschiedlicher Gewichtung und auf unterschiedlichem Niveau – immer dem Ziel, einerseits Arbeitskräfte heranzuziehen, die für die ökonomische Verwertung brauchbar sind, und vermittelten andererseits immer den bildungsideologischen Überbau des kritisch-mündigen Individuums, jenen ideologischen Kitt, durch den die bürgerlich-demokratische Gesellschaft im Innersten zusammengehalten wird. Zum einen war es immer das erklärte Ziel organisierten Lernens, Individuen für den Konkurrenzkampf des Verwertungssystems fit zu machen, sie also zu befähigen, die eigene gesellschaftliche Position unter Inkaufnahme der Verschlechterung der Position von anderen zu verbessern. Zum anderen wurde im Bildungssystem stets

das mündige Subjekt beschworen, das seinen Verstand autonom einsetzt und im Rahmen demokratischer Möglichkeiten gerechte Bedingungen des sozialen Lebens für alle einfordert.

Das gilt, obwohl pädagogische Theoretiker/innen und Praktiker/innen zu unterschiedlichen Zeiten und aus unterschiedlicher Sichtweise durchaus einen der beiden Aspekte mehr oder weniger betont haben. Auch den Vertreter/innen der kritisch-emanzipatorischen Strömungen im Erziehungs- und Bildungsgeschehen, die ab Ende der 60er des vorigen Jahrhunderts eine Zeit lang von sich reden machten, war klar, dass ein Lernen, das im Kontext von Staat und der Notwendigkeit von Menschen stattfindet, früher oder später qua einer entsprechend qualifizierten Arbeitskraft ihr wirtschaftliches Überleben sichern zu müssen, dazu dient, Menschen dem politisch-ökonomischen System zu unterwerfen. Allerdings hatte man die Hoffnung, dass spezifische äußere und innere Bedingungen der Organisation des Lernens sowie ein spezifisches Verhalten der Lehrenden bei den Lernenden die Erkenntnis ihrer gesellschaftlich bedingten Unfreiheit fördern und den Wunsch auslösen würden, sich von den einschränkenden Bedingungen ihrer Existenz zu befreien. Pointiert ausgedrückt war es somit das Ziel der emanzipatorischen Pädagogik, Menschen zu helfen, ihr „falsches Bewusstsein“ im Rahmen einer Einrichtung zu überwinden, die dafür da ist, genau dieses herbeizurufen. Die Ursache dieser einigermaßen absurden Annahme kann darin gefunden werden, dass auch die kritisch-emanzipatorische Pädagogik nie den Boden des mit dem demokratisch-politischen System verknüpften bürgerlichen Menschen- und Gesellschaftsbildes verlassen hat. Dieses System baut sowohl auf der am Beispiel des Textes „Was ist Aufklärung“ von Immanuel Kant skizzierten, in einen Citoyen- und einen Bourgeois-Anteil aufgespaltenen Persönlichkeit als auch auf der Vorstellung auf, dass es zwar Aufgabe des Citoyen-Anteils sei, die dem *Status quo* zugrundeliegenden Wahrheiten zu hinterfragen, dass aber die aus dem Hinterfragen gewonnenen Erkenntnisse nur im Rahmen der durch die Macht gewährten – demokratischen – Möglichkeiten zum Ausdruck gebracht werden dürfen. Das mündige Individuum ist damit letztendlich gefangen in den Fesseln der Loyalität gegenüber dem bürgerlich-demokratischen System.

Fundamentalkrise der Verwertung, Ende der demokratischen Kritik – It's the system, stupid!

Solange die Verwertungsökonomie anwachsenden Wohlstand für alle zu suggerieren imstande war, ließ sich die Illusion aufrecht erhalten, dass das im Mündigkeitsbegriff mitschwingende Freiheitsversprechen tatsächlich die Möglichkeit in sich bergen würde, innerhalb des gegebenen politisch-ökonomischen Systems humane Lebensbedingungen für alle erreichen zu können. Es war dadurch möglich, zumindest in den industriellen Kernzonen die vordergründigsten inhumanen Effekte des Systems, das alles und jede nur in der Dimension des Werts in den Blick zu nehmen imstande ist, zu übertünchen. Die für verschiedene gesellschaftliche Gruppen durchaus unterschiedlich hohen Steigerungen des materiellen Wohlstands wurden zwar primär durch die rasante Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen, durch erbärmliche Lebensbedingungen in der sogenannten dritten Welt und dem Vorwegnehmen zukünftig erhoffter Wertschöpfung erkaufte. Dennoch ließ sich damit die Hoffnung am Leben halten, dass (auch) unter Aufrechterhaltung der Verwertungsökonomie irgendwann ein menschenwürdiges Dasein für alle möglich werden könnte. Derzeit untergräbt die durch technologisch bedingte Produktivitätsfortschritte und globale Wirtschaftsmöglichkeiten seit einigen Jahren immer deutlicher zutage tretende Verwertungskrise diese Hoffnung allerdings nachhaltig.

Durch die Informations- und Kommunikationstechnologie ist das System des Erzielens von Profit auf Basis der Verwertung menschlicher Arbeitskraft in eine nachhaltige Krise geraten. Die unmittelbare Folge dieser Krise ist ein massives Ansteigen der Konkurrenz auf allen Ebenen der Gesellschaft. Konkurrenz war zwar von allem Anfang an ein bestimmendes Merkmal der Verwertungsökonomie, allerdings wird diese durch die aktuelle Entwicklung ins Hypertrophe gesteigert. Die vom Konkurrenzprinzip bisher zumindest noch zum Teil freigehaltenen gesellschaftlichen Fluchträume verflüchtigen sich rasend schnell und Konkurrenz wird zur alles überstrahlenden Größe im sozialen Verhalten der Menschen und im politischen Vorgehen von Regionen, Staaten und Staatenverbänden. Diese Totalisierung des

Konkurrenzdenkens steht in direktem Gegensatz zur Idee des um das Gemeinwohl besorgten Citoyen-Anteils des bürgerlichen Individuums. Der Bourgeois-Anteil – das Denken in den Dimensionen egoistischen Eigeninteresses – erfährt dagegen einen massiven Auftrieb. Der bürgerliche Kapitalismus, der sich über die Ideologie der mündigen Staatsbürger/innen und der demokratischen Einflussnahme auf das System stets so etwas wie einen menschlichen Anstrich verliehen hatte, verliert rasant sein bürgerlich-humanes Mäntelchen. In Reflexion dieser Tatsache erscheint auch die Vorstellung, dass im Bildungswesen so etwas wie das mündige an Humanität orientierte Individuum gefördert werden soll, zunehmend anachronistisch. Bildung wird immer vordergründiger zur Zurichtung von Menschen im Sinne des Verwertungssystems, der Bourgeois triumphiert endgültig über den Citoyen!

Dazu kommt, dass es für jemanden, der die gesellschaftlichen Bedingungen tatsächlich kritisch hinterfragt, immer weniger möglich wird, sich selbst vom Verwertungssystem zu abstrahieren. Welche Vorgangsweise, die zwischen dem Ziel eines menschenwürdigen Lebens für alle und dem Wunsch des individuellen Überlebens auf Basis der Konkurrenz jedes gegen jede vermittelt, erscheint heute noch machbar? Zunehmend wird offensichtlich, dass individuelles Überleben nur möglich ist um den Preis der Teilnahme am kollektiven Selbstmord. Und an welche Repräsentant/innen der Macht soll sich der Citoyen heute noch wenden? Nationalstaaten und selbst Staatenverbände verlieren angesichts des globalisierten wirtschaftlichen Geschehens und des damit verbundenen grenzüberschreitenden Konkurrenzkampfes zunehmend ihre Autonomie. Der Spielraum für die sogenannten Staatenlenker/innen wird immer enger – letztendlich bedeutet Politik nur mehr, optimale Bedingungen für das zu schaffen, was euphemistisch als „Standortwettbewerb“ bezeichnet wird, sich aber immer deutlicher als ein Rennen um das nackte Überleben entpuppt. Was sich nicht ökonomisch argumentieren lässt, also damit, dass die jeweilige Maßnahme einen Vorteil im globalen Konkurrenzkampf darstellt, verliert in dieser Situation jedwede Bedeutung. Die Logik der Verwertung und der Konkurrenz wird zunehmend totalitär.

Immer weniger können Staat und (nationalstaatliche) Politik als Verkörperungen der Regierungsmacht bezeichnet werden, die Rolle des Souveräns erfüllt stattdessen ein weltökonomisches Verwertungsdictat (vgl.: Fach 2000, S. 110ff.). Letztendlich bedeutet das, dass dem Citoyen seine Ansprechpartner/innen abhanden kommen. Genau die sind aber erforderlich, um die von Kant so vehement eingeforderte Mündigkeit überhaupt zur Geltung kommen zu lassen. Jene Repräsentant/innen der Macht, an die der kritische Citoyen gelernt hat mit demokratischen Mitteln zu appellieren, verflüchtigt sich zu einer anonymen Größe. Wer sich dem zunehmend frustrierenden Unterfangen unterzieht, die geltenden Wahrheiten – die da Wertschöpfung, Konkurrenz, Wachstum oder technische Machbarkeit heißen – kritisch zu hinterfragen und dabei möglicherweise ihre längst offensichtliche Absurdität erkennt, findet keine Träger/innen der Macht mehr, denen er/sie seine Erkenntnis zur gnädigen Prüfung vorlegen könnte. Und somit auch keine, von dem er sich erhoffen könnte, dass sie die Dinge zum Guten wenden. Denn auch wenn vielfach noch krampfhaft daran festgehalten wird, dass es irgendwelche Akteure gäbe, die an der sich immer deutlicher entfaltenden Misere schuld wären – korrupte Politiker/innen, gierige Banker/innen oder unfähige Manager/innen – es wird immer schwerer, sich der Erkenntnis zu entziehen: „It’s the system, stupid!“ In überwiegend wohl unbewusster Anerkennung dieser Tatsache beteiligen sich heute auch zunehmend weniger Menschen am „Demokratiespiel“. Menschen „glauben“ in anwachsendem Maß schlichtweg nicht mehr an die Politik – entweder sie nehmen an Wahlen gar nicht mehr teil oder ihr Wahlverhalten nimmt eine von Stimmungsschwankungen gesteuerte Sprunghaftigkeit an, was sich unter anderem auch in der Tendenz zu populistischen Gruppierungen widerspiegelt. Immer weniger können sie auch für die diversen Formen des demokratischen Protests mobilisiert werden – sie haben den Citoyen in den Ruhestand geschickt!

Kritik: Legitimation des Status quo oder Übergang zur systemunterlaufenden Tat

Was bedeutet es nun, wenn man die anfangs von mir wiedergegebene Aussage von Michel Foucault, dass Kritik Widerstand gegen das Regiert-Werden bedeutet, auf die skizzierte Situation der fortgeschrittenen Konkurrenzökonomie anwendet?

Letztendlich heißt es, von der Vorstellung Abschied zu nehmen, dass Widerstand gegen das Regiert-Werden mit der von Kant grundgelegten bildungsbürgerlichen Vorstellung des selbständig seinen Verstand gebrauchenden mündigen Individuums korreliert. Was von Kant seinerzeit pointiert formuliert wurde und seitdem im Bildungsbegriff fortlebt, ist genau das Gegenteil von Widerstand gegen das Regiert-Werden, der Bildungsbegriff *ist* letztendlich Ausdruck der Regierungstechnik der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft! „Genau genommen redet Kant, wenn er über Aufklärung, Meinungsfreiheit, Verstand, über Mut oder Bequemlichkeit beim Einsatz desselben doziert, über [...] eine moderne Herrschaftstechnik; aber nicht ehrlich und offen. Er redet über die Herrschaftstechnik am und im Bild des ihr entsprechenden Objekts, dem *mündigen Bürger*. [...] Mit seiner konstruktiven Leistung tat Kant das wenigste, was er sich als Aufklärer schuldig war: er erfand zur modernen Form der Herrschaft das *widersprüchliche Menschenbild* hinzu [...]“ (Gegenstandspunkt, 2004) Kant hat in seinem Text zur Frage, was Aufklärung sei, nichts anderes dargestellt, als das der bürgerlichen Form von Herrschaft entsprechende Ideal des Menschen – den Bildungsbürger. Diesem Konstrukt entspricht es wesensmäßig zu gehorchen, seiner Meinung in den erlaubten Bahnen Ausdruck zu verleihen und Verantwortung für das zu übernehmen, was er sowieso tun muss.

Bei Kritik, im Verständnis der demokratisch-bürgerlichen Moderne, handelt es sich um eine spezifische Form der Affirmation des Status quo. Kritisch zu sein heißt in der Regel bloß, „es sich leisten zu können“, gegebene Strukturen der Macht und sie stützende Verhältnisse zu hinterfragen. Dabei stellen sich die Kritiker/innen zwar intellektuell in Opposition zu den Verhältnissen, verlassen diese allerdings selbst nicht. Ganz im Gegen-

teil, in der Regel gewinnen die Kritiker/innen die Kraft bzw., wie es bei Kant heißt, den Mut zur Kritik genau aus der Tatsache, in den kritisierten Verhältnissen soweit verankert zu sein, dass sie die Kritik ohne Gefährdung ihrer eigenen mehr oder weniger guten Position vorbringen können. Kritik entpuppt sich dergestalt letztendlich als eine Legitimation des Status quo. Sie lebt von der Vorstellung, andere überzeugen zu können und mit diesen dann *innerhalb der gegebenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Einflussnahme* Änderungen herbeiführen zu können.

Erst wenn Kritik die Grenzen des eloquent-larmoyanten Gejammers, in denen sie sich üblicherweise bewegt, überschreitet und sich in einem veränderten Sein niederschlägt – also darin, dass jemand die kritisierten Verhältnisse tatsächlich verlässt, boykottiert oder anderswie aktiv in einer Form unterläuft, die ihn/sie zumindest in Teilaspekten aus dem System herauskatalpultiert – somit also erst, wenn Kritik die Ebene der Reflexion verlässt und zur systemunterlaufenden Tat übergeht, bedroht sie die Strukturen der Macht tatsächlich und wird dann in der Regel ja auch entsprechend sanktioniert. Erst wenn Kritiker/innen sich somit nicht mehr auf die erlaubten – systemimmanenten – Mittel der Kritik beschränken, hat Kritik die Chance, das zu verwirklichen, was sie permanent vorgibt – ein tatsächlicher Ansatz dagegen zu sein, „nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert“ zu werden.

Literatur

- Aufklärung erledigt – Räsontiert, aber gehorcht!, in: Gegenstandpunkt, Online-Version, GegenStandpunkt Verlag 2004, <http://www.gegenstandpunkt.com/mszarx/phil/kant/aufklar.htm> (14.5.2012).
- Fach, Wolfgang (2000): Staatskörperkultur. Ein Traktat über den „schlanken Staat“, in: Bröckling/Krasmann/ Lemke (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Merve Verlag, Berlin.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Biester, Johann Erich/Gedicke, Friedrich (Hg.): Berlinische Monatsschrift, Zwölftes Stück, Dezember 1784 (http://de.wikisource.org/wiki/Beantwortung_der_Frage:_Was_ist_Aufklärung).

- Kant, Immanuel (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, in: Immanuel Kant, Werke in zwölf Bänden, ed. Wilhelm Weischedel, Band 11, Frankfurt a.M. 1977, S. 127–130.
- Ribolits, Erich (2011): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs, Löcker Verlag, Wien.

Kritische Erwachsenenbildung: Grundlagen und Perspektiven

Kritische Erwachsenenbildung bezieht sich auf Ideen der Aufklärung und auf Grundlagen der Kritischen Theorie mit dem Ziel, Menschen durch Bildungs- und Lernprozesse zu Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Emanzipation zu verhelfen. Individuen sollen befähigt werden, selbstbestimmt zu leben und eine demokratische Gesellschaft als humane, solidarische Gesellschaft mit zu gestalten. Dass dieser hohe Anspruch nicht problemlos umsetzbar ist, ist bekannt. Selbst wenn das Idealbild einer demokratischen Gesellschaft konsensual gezeichnet werden könnte, wird die Umsetzung der Ziele von partikularen Interessen bestimmt, die in ihren Ansprüchen, Gegensätzen und Widersprüchen austariert und ausgehandelt werden müssen.

Um Gesellschaft politisch und sozial mit zu gestalten, müssen Menschen in der Lage sein, widerstreitende Interessen zu durchschauen und zu verstehen, aber auch, eigene Standpunkte zu entwickeln, auf deren Grundlagen Alternativen formuliert werden können. D.h., sowohl gesellschaftliche als auch subjektive Interessen müssen kritisch im Zusammenhang von Ursache- und Wirkungsketten analysiert und interpretiert werden. Diese Überlegungen sind der Maßstab für eine Erwachsenenbildung, die sich in Begründung und Handeln an Prinzipien der Aufklärung und der Kritischen Theorie orientiert. Ziel des nachfolgenden Beitrags ist es, aufbauend auf Grundlagen der Aufklärung und der Kritischen Theorie (Kap. 1) zu zeigen, auf welche Weise diese in Theorie und Praxis der kritischen Erwachsenenbildung aufgenommen und umgesetzt werden (Kap. 2). Abschließend wird skizziert, welche Bedeutung kritische Erwachsenenbildung heute angesichts stetiger gesellschaftlicher Umbrüche haben kann (Kap. 3).

1. Aufklärung und Kritische Theorie: Grundlagen kritischer Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung wird in der historischen Rückschau häufig als ein Resultat der Aufklärung bezeichnet bzw. wird Bildung als Grundlage für die Entwicklung und Verbreitung von aufklärerischen Ideen im ausgehenden 18. Jahrhunderts verstanden. Ihr Verdienst war es, die Menschen als Subjekte in den Mittelpunkt zu stellen und ihre Entwicklung nicht aufgrund ihrer Einbindung in eine ständisch-hierarchisch gegliederte Gesellschaft als vorherbestimmt und damit weitgehend unveränderbar anzusehen. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Annahme, dass soziale Wirklichkeit vernünftig gestaltet werden könne: „Vernünftig ist, was allen aufgeklärten Individuen, die gelernt haben, sich ihres Verstandes ohne Leitung anderer zu bedienen, einleuchtet und deshalb allgemeine Geltung beanspruchen kann“ (Bolte 1995, S. 2). Eine Gesellschaft, die vernunftbegründet gestaltet ist, sollte über ein auf Gleichheit aller Bürger ausgerichtetes Rechtssystem verfügen, über ein allgemeines Erziehungssystem und über eine am Allgemeinwohl orientierte Regierung (Bolte 1995, S. 2).

Die Gedanken der Aufklärung wurden im 19. Jahrhundert weiter diskutiert und von Karl Marx (1818–1883) und Friedrich Engels (1820–1895) in Bezug auf die sich entwickelnde kapitalistische Gesellschaft konkretisiert, die durch Interessengegensätze der Klassen, ungleiche Besitzverhältnisse und damit sozialer Ungleichheit geprägt ist. Ihr Anspruch war es, die veränderten Möglichkeiten der Menschen unter neuen gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen einer kritischen Bewertung zu unterziehen und zu fragen, unter welchen politischen Voraussetzungen in einer Gesellschaft soziale Gerechtigkeit hergestellt werden könne. Die Rezeption der marxistischen Gesellschaftstheorie war eine Grundlage der Kritischen Theorie, wie sie in den 1930er Jahren erstmals von Max Horkheimer (1885–1973) formuliert wurde, die er dann gemeinsam mit Theodor W. Adorno (1903–1969) und anderen unter verschiedenen Aspekten weiter entwickelt hat.

1.1 Aufklärung und Erwachsenenbildung

Ihrer Tradition nach ist Erwachsenenbildung in der Aufklärung und damit in bildungstheoretischem Denken verwurzelt. In diesem Sinn zielten Lernprozesse Erwachsener darauf, Menschen bei ihrer Entwicklung zu mündigen, aufgeklärten und gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen. Bis heute orientieren sich Erwachsenenbildung und politische Erwachsenenbildung, die sich in einer emanzipatorischen, aufklärerischen Tradition verorten, an einem der Kernsätze der Aufklärung, den Immanuel Kant (1724–1804) 1784 veröffentlichte: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“

Kants Definition von Aufklärung löste durchaus Widerspruch und damit auch Debatten aus (vgl. Benner 2007). Der Philosoph Moses Mendelssohn (1729–1786) stellt die Bildung des Menschen in den Mittelpunkt der Aufklärung: „Ich setzte allezeit die Bestimmung des Menschen als Maß und Ziel aller unserer Bestrebungen.“ (Mendelssohn 1974, S. 4). Die Bestimmung des Menschen definiert er als die Bestimmung des Menschen zum *Menschen* und damit die Bestimmung des Menschen zum *Bürger*. Diese Unterscheidung wird bezogen auf die beiden Elemente, die für Mendelssohn Bildung konstituieren: Kultur und Aufklärung. Während Kultur sich auf die praktische Seite des Menschen und auch die praktische Gestaltung von Gesellschaft bezieht, sagt er über die Aufklärung:

„Aufklärung hingegen scheint sich mehr auf das Theoretische zu beziehen. Auf vernünftige Erkenntnis (objekt.) und Fertigkeit (subj.) zum vernünftigen Nachdenken über Dinge des menschlichen Lebens nach Maßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen“ (Mendelssohn 1974, S. 4).

Aufklärung birgt aber für Mendelssohn durchaus Widersprüchliches, denn während dem *Menschen* ein uneingeschränktes Recht auf Aufklärung zustehe, gelte dieses für den *Bürger* nur innerhalb gesellschaftlich definierter Rechte und Pflichten (Mendelssohn 1974, S. 6). Vernunftbegründetes gesellschaftliches Zusammenleben kann daher nach seiner Einschätzung die Reichweite

von Aufklärung begrenzen: „Menschenaufklärung kann mit Bürgeraufklärung in Streit kommen. Gewisse Wahrheiten, die dem Menschen als Mensch nützlich sind, können ihm als Bürger zuweilen schaden“ (Mendelssohn 1974, S. 6).

Im Laufe der Auseinandersetzung um die Frage, welche Konsequenzen Aufklärung für die Individuen und die Gesellschaft, in der sie leben, haben könnte, hat es Weiterentwicklungen, Kritik und Ablehnung gegeben (vgl. Pongratz 2003, S. 10). Historisch gesehen ist die Erwachsenenbildung selbst Resultat der Aufklärung, indem sie die Öffnung des Bildungsgedankens für alle Altersgruppen und Klassen unterstützt und möglich macht. Erwachsenenbildung hatte aber auch Anteil daran, Ideen der Aufklärung zu verbreiten, die von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen aufgenommen und weiterentwickelt wurden. So stand im Mittelpunkt von Bildungsprozessen des Bürgertums in der Zeit der Hochaufklärung der Anspruch, sich vom Adel zu emanzipieren und der eigenen Klasse durch Bildung einen größeren gesellschaftlichen und ökonomischen Stellenwert zu verschaffen. Gleichzeitig war der einzelne Bürger vor die Aufgabe gestellt, sich im Sinne der Aufklärung individuell weiter zu entwickeln, was sich aber nicht ohne weiteres bewerkstelligen ließ, da die Aufklärung in ihren Anforderungen selbst widersprüchlich war (vgl. Petersen 2012).

Auch die Handwerkerschaft und seit der Mitte des 19. Jahrhunderts auch die sozialistische Arbeiterbewegung beriefen sich auf Ideen der Aufklärung. Im Mittelpunkt stand jeweils das Bestreben, sich von anderen gesellschaftlichen Klassen zu emanzipieren und eine eigene kulturelle wie politische Identität und Stimme zu entwickeln (Zeuner 2009). Ein Anspruch, der nicht von allen gesellschaftlichen Kräften geteilt wurde und der Gegenreaktionen provozierte: Zum einen wurde versucht, über die Gründung der „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ (1871) die Arbeiterschaft gesellschaftlich zu integrieren und politisch zu neutralisieren, indem sie an Bildung – definiert über das Bürgertum – teilhaben sollte (Olbrich 2001, S. 89ff.). Zum anderen führte der soziale, ökonomische und technologische Wandel zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einem erhöhten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, sodass sowohl der Ausbildung als

auch der beruflichen Fortbildung und Qualifizierung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Die weitere Geschichte der Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert und nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland zeigt, dass die Dichotomie von Bildung und Qualifizierung und damit der Subjektorientierung auf der einen und der Funktionalisierung auf der anderen Seite ein durchgehendes Motiv ist (vgl. Zeuner 2009).

1.2 Kritische Theorie und Erwachsenenbildung

Ausgangspunkt der Kritischen Theorie ist der 1937 veröffentlichte Aufsatz von Max Horkheimer, „Traditionelle und kritische Theorie“, in dem er sich mit theoretischen Positionen des Positivismus und Pragmatismus auseinandersetzt und abgrenzt. Während diese theoretischen Richtungen gesellschaftliche Entwicklungen und Phänomene über beobachtbare Tatsachen erklären, um sie dann, abgeleitet aus den dort gewonnenen Erkenntnissen, als Ganzes zu interpretieren, sieht die Kritische Theorie die moderne Gesellschaft als einen dynamischen Strukturzusammenhang, deren Verhältnisse geprägt sind von Widersprüchen (vgl. Winter 2007, S. 35). Kritische Theorie zielt, als „kritische Tätigkeit“ im Sinne von Marx darauf, „die aktuellen sozialen Konflikte und Auseinandersetzungen in der Gesellschaft“ zu reflektieren (Winter 2007, S. 31).

Leitbegriffe der Kritischen Theorie sind Vernunft, Kritik, Praxis und Emanzipation, es werden also Begriffe der Aufklärung aufgenommen und unter Berücksichtigung der Marx'schen Ideologiekritik und der Psychoanalyse weiter entwickelt (Weiß 2010, S. 79). Kritik bedeutet, „subjektive Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu problematisieren, und in einem weiteren Schritt von Selbsttäuschungen, unnötigen Zwängen und Repressionen zu befreien und so Selbsterkenntnis zu vermitteln“ (Winter 2007, S. 33). Dies befähigt Menschen, „ihre Lebensverhältnisse besser zu verstehen, insbesondere auch ihre eigene Rolle in deren Reproduktion und Gestaltung“, wodurch im Austausch mit anderen „ein gemeinsamer Rahmen“ geschaffen wird, „der das Nachdenken über eine alternative Zukunft erlaubt“ (Winter 2007, S. 33). Aufklärung und Emanzipation der

Subjekte als Ziel der Kritischen Theorie können nur erreicht werden, wenn diese es annehmen:

„Dieser Prozess beruht darauf, dass die Subjekte die Fragen und Problematisierungen der Kritischen Theorie für sinnvoll halten und sich auf die ‚Wahrheit‘ der Theorie einlassen. Weder kann er erzwungen werden, noch vollzieht er sich von sich aus“ (Winter 2007, S. 33).

Kritische Theorie als Gesellschaftstheorie zielt auf Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche, die Analyse des historischen Bedingtheitsprozesses ihrer Entwicklungen sowie die Hinterfragung der Rolle der Menschen in diesen Prozessen. Gesellschaft wird in ihrer Gesamtheit betrachtet, Ziel ist die Emanzipation der ganzen Gesellschaft, womit ihre grundsätzliche Veränderbarkeit angenommen wird (vgl. Faulstich 2003, S. 118). Mit Hilfe der dialektischen Methode sollen die Menschen einen Stand kritischer Reflektiertheit erreichen, der es erlaubt, von theoretischem Denken zu praktischem, politischem Handeln zu kommen. Kritische Theorie als Begründung von Wissenschaft zielt auf die kritische Hinterfragung und Erklärung gesellschaftlicher Phänomene und unterzieht Ziele, Erkenntnisinteresse und Ergebnisse des eigenen wissenschaftlichen Handelns, also ihre Wissensproduktion, der Kritik (Koller 2004, S. 232).

Die bis in die 1950er Jahre vor allem von Adorno und Horkheimer geprägte Kritische Theorie versteht sich nicht als ein sich geschlossenes Konzept, sondern als ein veränderbares, dessen Plausibilität an aktuellen Entwicklungen zu messen ist. Die Kritische Theorie als Gesellschaftstheorie wurde in den 1970er Jahren von Teilen der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung rezipiert und intensiv diskutiert. Die „Kritische Erziehungswissenschaft“ entwickelte, fußend auf der Kritischen Theorie, eine kritische Bildungstheorie, deren Zielsetzung im Sinn einer weitergedachten Aufklärung die Erziehung der Menschen zur Mündigkeit und Emanzipation ist (vgl. Faulstich 2003).

Referenzrahmen der kritischen Erziehungswissenschaft ist die gesellschaftliche Wirklichkeit, die es zu analysieren und dann zu verändern gilt, wenn sie den Bedingungen der Humanität nicht genügt. Die Individuen nicht als regierte Objekte, son-

dern als denkende und handelnde Subjekte sind aufgefordert, diese Welt aktiv in diesem Sinn zu gestalten und zu verändern zum Wohl der Gesamtheit.

2. Kritische Erwachsenenbildung

Kritische Erwachsenenbildung entwickelte sich ebenso wie kritische Erziehungswissenschaft nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er Jahren durch die Rezeption von Positionen der Kritischen Theorie im Rahmen einer sich etablierenden kritischen Wissenschaft in den 1960er Jahren. Die gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüche der 1960er und 1970er Jahre wurden u. a. getragen von Forderungen der Studentenbewegung nach Aufarbeitung der Vergangenheit und einer kritischen Analyse der Gesellschaft. Unter Rückgriff auf die Kritische Theorie etablierte sich ein Ansatz kritischer Erziehungswissenschaft, der nicht nur Erziehung als Prozess zum Gegenstand von Forschung macht, sondern explizit ihre Zielvorstellungen mit in die Analyse einbezieht. „Erziehung wird als untrennbar von gesellschaftlicher und humaner Entwicklung im Sinne dieser Leitvorstellungen begriffen. Somit hat die kritische Erziehungswissenschaft eine normative Orientierung, die sie sowohl von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie der empirischen Erziehungswissenschaft unterscheidet“ (Wulf 1983, S. 137).

2.1 Rezeption der Kritischen Theorie in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Diese Position machte sich die kritische Erwachsenenbildung zu eigen, Leitvorstellung ihrer Vertreter in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren war „Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung“ (Gamm 1970). Erwachsenenbildung sollte „Emanzipationstheorie“ werden, sie sollte „an der fortschreitenden kollektiven Befreiung des Menschen aus seiner Verwertung in der Produktion und Reproduktion einer Klassengesellschaft teilhaben“ (Klein/Weick 1970, S. 343).

Einfluss nahm auch Theodor W. Adorno, der gemeinsam mit Hellmut Becker, dem Leiter des Deutschen Volkshochschulverbandes, beim Hessischen Rundfunk eine Gesprächsreihe über

Erziehungsfragen gestaltete. Er stellte die Forderung der Erziehung zur Mündigkeit auf, verstanden als Erziehung zur Autonomie, zur Kritikfähigkeit, zur „selbständigen bewussten Entscheidung jedes einzelnen Menschen“ (Adorno 1971, S. 107). Adorno verstand dies als politische Forderung mit dem Ziel der Konstituierung einer Demokratie, „die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll [...]. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno 1971, S. 107).

Eine wissenschaftliche Untersuchung über langfristige Wirkungen und Einflüsse kritischer Positionen auf die Erwachsenenbildungswissenschaft stehen noch aus. Die Umbrüche der 1980er und vor allem der 1990er Jahre, die einerseits geprägt waren von dem Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten und dem Zusammenbruch des Ostblocks und andererseits von der Etablierung der Europäischen Union und den Folgen einer globalisierten Weltwirtschaft, führten zu verstärktem Ökonomisierungsdruck auch auf das Bildungssystem und damit auf die Erwachsenenbildung. Qualifizierung, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen werden in rascher Folge zur Zielsetzung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen deklariert (vgl. Pongratz 2010, S. 20ff.), Positionen einer kritischen Erwachsenenbildung, die auf Mündigkeit und Emanzipation zielen, wurde eine Absage erteilt (vgl. Kade 1993; Pongratz 1994).

Während also in Deutschland in den 1990er und auch bis zur Jahrtausendwende kritische Positionen der Erwachsenenbildung eher noch in Teilbereichen, etwa in der politischen Bildung oder von einzelnen Vertretern der Erwachsenenbildung diskutiert wurden (z.B. Ludwig A. Pongratz, Klaus Ahlheim, Klaus-Peter Hufer), blieb diese Position in anderen Ländern wirkmächtiger. Vor allem im Rahmen der Globalisierungskritiker wird seit Ende der 1990er Jahre unter Rückgriff auf Paulo Freire oder Antonio Gramsci, in Verbindung mit Ansätzen einer kritisch begründeten Theorie des „Transformative Learning“ in den USA, in Kanada, aber auch in Lateinamerika und Afrika kritische Erwachsenenbildung theoretisch begründet und konzeptionell in der Praxis umgesetzt (vgl. Zeuner 2012). Gerade in Verbindung mit dem Anspruch transformativen Lernens werden Konzepte

nach Freire weiterentwickelt und das Handeln in Wissenschaft und Praxis einer selbstreflexiven Kritik unterzogen (vgl. Schugursky 2002, S. 61).

2.2 Ansätze kritischer Erwachsenenbildung in der Praxis

Während die Rezeption der Kritischen Theorie in der theoretischen Auseinandersetzung der Erwachsenenbildungswissenschaft nachlesbar ist, ist ihre Umsetzung und Anwendung in der Praxis nur bedingt nachvollziehbar. Dies liegt daran, dass sich ein kritisch-theoretischer Zugang im didaktischen Handeln der Lehrenden spiegeln würde, das für Teilnehmende, nicht aber Außenstehende sichtbar ist. Im Rahmen dieses Beitrags ist es also nur möglich, Ansatzpunkte des didaktischen Handelns im Dreieck zwischen Lernenden – Lehrenden – Inhalten in ihren Konsequenzen bei Rückgriff auf kritische Positionen zu skizzieren.

Bezogen auf die Lernenden bedeutet dies, unter Berücksichtigung ihrer Interessen thematisch-inhaltliche Bezüge zu bestimmen und den damit verbundenen subjektiven Nutzen einzuschätzen. In der inhaltlichen Auseinandersetzung bekäme im Rahmen des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden ein besonderes Gewicht – gegenüber dem jeweiligen Gegenstand ebenso wie in Bezug auf das eigene (Lern-)Handeln. Das bedeutet, subjektive wie extern herangetragene Erwartungen zu reflektieren, ihre Ansprüche und Berechtigung ebenso zu überprüfen wie die daraus ableitbaren individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen.

Für Lehrende, die sich in ihrem didaktischen Handeln auf kritisch-theoretische Positionen berufen, müsste Ausgangspunkt ihres Handelns erstens eine Analyse gesellschaftlicher Bedingungen und ihre spezifischen Wirkungen für das eigene Handeln beinhalten. Zweitens würden Lehr-Lernprozesse selbst zum Gegenstand einer kritischen Analyse und Hinterfragung durch Lehrende und Lernende. Im Rahmen eines transformativ begründeten lerntheoretischen Ansatzes würde gefragt, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse sich in der Erwachsenenbildung selbst spiegeln, inwiefern sie diese reproduziert oder versucht, ihnen durch ihr didaktischen Handeln entgegenzuwirken.

„So critical reflection on power in the adult classroom sometimes leads to a fundamental reordering of how power is named and understood. Learners become transformative agents of their own education, cocreators of knowledge and curricula“ (Brookfield 2000, S. 137).

Drittens wäre es Aufgabe der Lehrenden, die kritische Reflexion der Lernenden bezogen auf die jeweiligen Inhalte zu unterstützen. Der kanadische Erwachsenenbildner Daniel Schugurensky charakterisiert diesen Prozess folgendermaßen:

„[Critical reflection] is the process of unveiling the social, economic, and political dynamics of oppressions, that are embedded in everyday situations and practices and of becoming aware of the socially constructed nature of our beliefs, values, ideas, tastes. In this particular tradition, it refers specifically to the ideological processes of hegemony building that are put in motion to ensure the reproduction of the system. Hence, in the radical tradition of adult education ‚critical reflection‘ is fundamentally emancipatory since it involves social critique, addresses oppressive social structures, and results in a transformation of a comprehensive worldview and eventually in social change“ (Schugurensky 2002, S. 61).

Diese Anforderungen an kritische Reflexion spiegeln sich in Ansätzen kritischer politischer Bildung wie etwa der „Pädagogik der Unterdrückten“ nach Freire oder auch in der Umsetzung der gesellschaftlichen Kompetenzen nach Oskar Negt (Negt 1993; Zeuner u.a. 2005).

3. Bedeutung einer kritischen Erwachsenenbildung für die Gegenwartsgesellschaft

Kritische Erwachsenenbildung bekommt aktuell Bedeutung, wenn man den Standpunkt vertritt, dass die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse wandelbar sind und Veränderung notwendig ist. Die Zunahme gesellschaftlicher Ungleichheit, bedingt durch ökonomische Entwicklungen, die politisch kaum reguliert werden, bedarf der Kritik und des Handelns. Die kritische Erwachsenenbildung hat dann weiter die Aufgabe, aufzuklären und Selbstaufklärungsprozesse des Menschen zu unterstützen, unter Berücksichtigung der im 20. Jahrhundert disku-

tierten Widersprüche der Aufklärung im Sinne einer Dialektik der Aufklärung.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft müsste sich kritisch-reflektiert mit Anforderungen und Widersprüchen der Gegenwartsgesellschaft an die Erwachsenenbildung selbst auseinandersetzen: Lebenslanges Lernen, Ökonomisierung und Instrumentalisierung von Bildung als Folge der Globalisierung, Fragen nach den Konsequenzen von Konstrukten wie Risikogesellschaft oder Wissensgesellschaft für das disziplinäre Selbstverständnis und Handeln.

„Die größte Gefahr für die Erwachsenenbildung ist vielleicht diejenige, die sie schon immer begleitet hat: sich bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen im guten Glauben, auf diese Weise der Entwicklung, dem Fortschritt, der Aufklärung der Menschen – lauter hehren Zielen also – zu dienen. [...] Häufig genug hat die Erwachsenenbildung ihre wachsende gesellschaftliche Relevanz mit dem Verlust kritischer Substanz bezahlt“ (Pongratz 2010, S. 11).

Im Sinne eines kritischen Bildungsbegriffs geht es zudem um die Entwicklung von Fähigkeiten, die es Menschen ermöglicht, die bestehende Gesellschaft der Kritik zu unterziehen, daraus Utopien zu entwickeln und diese handelnd umzusetzen. Ein Denken, das in diesem Sinn gesellschaftliche Zusammenhänge herstellen kann, führt, wie der Soziologe Oskar Negt betont, zu dialektischem Denken, „[...] d.h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen“ (Negt 1993, S. 661). Die Fähigkeit der Menschen, sich mit gesellschaftlichen Widersprüchen auseinander zu setzen und sie gedanklich zu durchdringen, ohne sie aber in jedem Fall aufheben zu können, wäre im Sinne der Aufklärung weiterhin eine Aufgabe kritischer Erwachsenenbildung.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner Dieter (2007): Aufklärung, Bildung und Kultur. Anmerkungen zu Kants „Beantwortung der Frage ‚Was ist Aufklärung?‘“ und zu Mendelssohns Essay „Über die Frage: was heißt aufklären?“ In: Fuchs, Bir-

- gitta/Schönherr, Christoph (Hrsg.): Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 31–47.
- Bolte, Gerhard (1995). Von Marx bis Horkheimer. Aspekte kritischer Theorie im 19. und 20. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brookfield, Stephen (2000): Transformative Learning as Ideology Critique. In: Mezirow, Jack and Associates: Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 125–148.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg Verlag.
- Freire, Paulo (1978): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek b. Hamburg: rowohlt.
- Gamm, Hans-Jochen (1970): Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, S. 91–102.
- Horkheimer, Max (1937): Traditionelle und kritische Theorie. In: Zeitschrift für Sozialforschung, Jg. 4, Heft 2, S. 245–294.
- Kade, Jochen (1993): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, Jg. 4, Heft 4, S. 233–236.
- Kant, Immanuel [1784] (1974): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift. Dezember. In: Bahr, Ehrhard (Hrsg.): Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam, S. 9–17.
- Klein, Edwin/Weick, Edgar (1970): Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, S. 342–351.
- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mendelssohn, Moses [1784] (1974): Über die Frage: was heißt aufklären? Berlinische Monatsschrift. September. In: Bahr, Ehrhardt (Hrsg.): Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam, S. 3–8.
- Negt, Oskar (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 11, S. 657–668.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Schriftenreihe 371. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Bonn.
- Petersen, Katja (2012): Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. Der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 35, Heft 3.

- Pongratz, Ludwig A. (1994): Zeitgeistsurfer. Oder: die Legende vom Ende der emanzipatorischen Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Jg. 5, Heft 3, S. 122–124.
- Pongratz, Ludwig A. (2003): Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung. In: ders.: Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 9–24.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schugurensky, Daniel (2002): Transformative Learning and Transformative Politics: The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In: O'Sullivan, Edmund /Morell, Amish/ O'Connor, Mary Ann (eds.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis. New York: Palgrave, S. 59–76.
- Weiß, Edgar (2010): Grundlagen Kritischer Theorie. In: Bettina Lösch/ Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 77–88.
- Winter, Rainer (2007): Kritische Theorie jenseits der Frankfurter Schule? Zur aktuellen Diskussion und Bedeutung einer einflussreichen Denktradition. In: Ders./Zima, Peter V. (Hrsg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript Verlag, S. 23–46.
- Wulf, Christoph (1983): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. München: Juventa.
- Zeuner, Christine (2009): Erwachsenenbildung: Begründungen und Dimensionen – ein Überblick aus historischer Perspektive. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. hrsg. von Christine Zeuner. Weinheim, München: Juventa Verlag. DOI 10.3262/EEO16090019. <http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/erwachsenenbildung/beitraege/16090019.htm> (Abruf: 15.08.2012).
- Zeuner, Christine (2012): ‚Transformative Learning‘: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.). Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012.
- Zeuner, Christine u. a. (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. 6 Studienhefte erstellt im Grundtvig 1-Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Flensburg. Online: http://www.hsu-hh.de/zeuner/index_o3RBE-FQKmp7s3elZ.html (Abruf: 15.08.2012).

Kornelia Hauser

Bildungskonzepte und Emanzipationsverwerfungen

Welches Wissen hilft beim Ändern? Und beim Ändern wovon? Von den Umständen und den Bedingungen, in und unter denen man sich eingerichtet, gesucht, gelitten und gestritten hat um das „gelungene Leben“? Oder das Ändern von sich selbst, ein Selbst, in das man sich auch eingerichtet hat, und das sucht und leidet und mit sich selbst streitet um Maßstäbe des „gelungenen Lebens“? Und gilt der alte Grundsatz aus den Befreiungsbewegungen, dass es gar nicht anders ginge, als dass man beim Ändern der Umstände sich selbst verändert? „Wenn wir uns nicht selbst befreien, bleibt es für uns ohne Folgen“, fasste es Peter Weiss in seinem Jahrhundertwerk „Die Ästhetik des Widerstands“ als Einsicht aus den Arbeiterbewegungs-Antifaschismus-Kämpfen, aus den kommunistischen und sozialdemokratischen Bewegungsformen zusammen. Kein Paternalismus, keine sozialen Imperative, kein „du musst“ wird die Wirkungsmacht entwickeln können beim Ändern der Umstände wie das begründete „ich will“. Das Aneignen von Kultur – die Selbstbildung durch Weltaneignung – war die erkannte Ressource für widerstehendes Handeln.

Wir haben uns aus der religiösen Form, die Menschen als Mühselige und Beladene abbildete, befreit. Und sind bei uns angekommen – seit über 250 Jahren, mit entsetzlichen Einbrüchen, aber doch angekommen – als säkularisierte historische Subjekte, indem wir uns als erniedrigt und beleidigt erkennen können und dies nicht als Schicksal abbilden müssen. Mühe und Last wurden uns auferlegt. Erniedrigt und beleidigt können wir durch Verhältnisse und Menschen werden und uns gegen Verhältnisse und Menschen wenden und lernen, ihnen zu widerstehen. Wir können uns über uns selbst aufklären. Wir nennen es Aufklärung, Menschenrechte und Rechtsstaat – Republik und Demokratie.

Dazu braucht es die Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, die die Verhältnisse nicht verstellen, obwohl es immer schon ideologisierte Erfahrungen sind. Kant hatte die Schwerkraft der Verhältnisse schon 1784 verstanden:

„Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen (naturaliter maiores), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es Anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, u.s.w., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen. Daß der bei weitem größte Teil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit, außer dem daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben“ (Kant 1974, S. 9).

Das Wissenszeitalter, in dem wir uns bewegen, vermittelt sich in veränderten Vernunft-, Mündigkeits- und Hierarchieverhältnissen. Wissen als Inhalt, der mir hilft, einen Willen zu entwickeln, der dieses Wissen zur Selbstbildung verknüpft, der mir Maßstäbe liefert, nach denen ich begründet mein Handeln ausrichte, der mir gesellschaftliche Aufgaben so anmisst, dass ich mich für sie entscheide und mich verantwortlich erkläre, der mit dem gewussten *Recht* auf Selbstbestimmung verletzlich genug ist, ihr Fehlen als Grund für Widerstand zu sehen. Dieses Wissen ist zurückgedrängt zugunsten von abfragbaren Informationen, deren Sammlung mit Zertifikaten belohnt wird.

Aber: Das „Cogito ergo sum“ ist immer davon abhängig, wie gedacht wird. Und das hängt wiederum von der Verfasstheit des Wissens und seiner besonderen Aneignung ab. *Wie* ich etwas weiß, das bestimmt auch die Form meines Daseins.

„Wissen ist immer auch ein Wissen über etwas, – über die Welt, und die Struktur des Wissens vermittelt ein bestimmtes Bild der

Welt. Ein seriell strukturiertes Wissen lässt die Welt letztlich ohne Zusammenhang erscheinen. Die Frage des Faust, die holistisch gestellt ist: Was nämlich die Welt im Innersten zusammenhält, scheint überflüssig, wenn Information über Alles und Jedes beliebig vorhanden ist. Das Bedürfnis, die Kenntnis der Welt aus wenigen Prinzipien herleiten zu können, wird verschwinden.

Wir wissen, dass Faust scheitert. Mephisto spielt dabei ein wenig die Rolle des Internets, da er dem, der alles wissen will, ermöglicht, beliebig in Zeit und Raum zu reisen – eine Funktion, die das world wide web zumindest teilweise erfüllt. Faust schafft es trotzdem nicht: Er bleibt in Äußerlichkeiten befangen und am Ende begnügt er sich mit Expertenwissen, mit dem Bau eines Deichs. Er hat gelernt, sich zu bescheiden. Das Netz nun als moderner Mephisto scheint zunächst der Selbstermächtigung des Bildungssubjekts ungeheure Macht zu verleihen; jeder kann alles wissen“ (Schurz 2011, o.S.).

Darin ist viel Demokratie, weil alles und jedes Wissen abrufbar ist, jede Minderheit eine Stimme erhält. Ganz anders ist wissenschaftliches Wissen angeordnet: Es gibt eine Systematik, der eine Logik zugrunde liegt, Wissenshierarchie, die Besonderes und Allgemeines in ein Verhältnis stellt. Der Rabe ist eine Besonderheit der Gattung Vogel, die wiederum ... usw. Der Rabe könnte heute von einer Schülerin in all seinen Facetten referiert werden, ohne dass sie je begriffen hätte, was die übergeordnete Kategorie „Vögel“ auszeichnet.

Die Selbstaufklärungsmöglichkeiten sind neu verstellt. Wir werden immer noch vergesellschaftet, und also ergreift uns Gesellschaft, aber wir sollen uns selbst – so wird seit Jahren soziologisch befunden und belegt – anstelle der Gesellschaft ergreifen, sollen uns selbst ändern, anstelle der Bedingungen, die uns hindern, die zu werden, die wir sind. Wir sollen uns engagiert zeigen, ohne uns zu involvieren. Das helfe sich zu trennen: am Ende eines Projekts, am Ende eines Arbeitsaufenthalts, am Ende eines Arbeitsvertrages.

Aber: Es ist so wenig Wirklichkeit in diesem Wissen, die Gesellschaft wird durch es nicht greifbarer. Niemand und nichts kann für sich selbst gelten und sprechen: Immer müssen die TeilnehmerInnen erst geschult werden, sie müssen einen Lehrgang

besuchen, um mitreden zu können. Maßnahmen, Regeln, Mummenschanz bis in die Betten. Basil Bernstein (2001, S. 365) spricht von einer neuen „Erziehungsgesellschaft“, die erste sah er im Mittelalter durch die Religion gegeben. Für ihn steht weniger die „Selbstführung“ der Individuen im Mittelpunkt der Baustelle Bildungsinstitutionen als die Fähigkeit, sich dauerhaft formen zu lassen für nicht selbst bestimmte Zwecke. Für ihn gehen wir auf eine umfassend pädagogisierte Gesellschaft zu („totally pedagogised society“).

Und: Wenn sich alles änderte, dann änderte sich auch die Weise des Erkennens und das Wozu der Erkenntnis? Und das Bild, das wir uns von uns selbst machten, so wie es die Aufklärung vermittelte, und jenes Bild, das wir gemacht bekommen und an dem wir uns orientieren sollen (das unternehmerische Selbst, der Arbeitskraftunternehmer usw.)?

Hat der Begriff des Erfolgs alle Lebensdimensionen kolonisiert? Und jenen der Emanzipation abgelöst? Ist der Begriff Gleichheit beim Erwerb der Kompetenz, sich zu unterscheiden und andere von sich zu differieren, stimmlos? Sind die Zeiten, in denen ein Gespräch über Bäume ein Verbrechen ist (Brecht), abgelöst durch die Zeit, in denen ein Gespräch über Bäume (jenseits der Berufe GärtnerIn und LandschaftspflegerIn) abseitig bis leer ist und die Benennung von konsumierten Waren zu Inhalten von freundlichen Gesprächen wurde? Eine Studentin möchte untersuchen, ob in der jugendlichen Gewalt eine Anerkennungsproblematik existiert, ja, dass Gewaltausübung selbst eine Maßnahme der Anerkennung sei. Ich sträube mich, erschrecke, ich wehre mich innerlich. Aber: Zu Ende gedacht unter den gegebenen Verhältnissen: Nur wer überhaupt noch gesehen wird als eine Besondere/ein Besonderer ist da, ist präsent. Wann kommt der Zeitpunkt, dass den Töchtern, die nicht missbraucht wurden, dämmert, dass ihr Trauma die Hässlichkeit ist? Die Verhältnisse sind so, dass Im Nicht-gesehen-Werden eine Art sozialer Tod beschlossen wurde. Und dass die Formen des Gesehen-Werdens radikal fremdbestimmt sind.

Wie war die Bildung in der deutschen Sprache mal gemeint? Nur wenn sie das Begreifen der eigenen Lage meint, nur wenn sie die eigene Natur als Geschichte sichtbar macht und mich mit

allen verbindet, die dazu gehören. Also nicht ich und mich, aber wir und Menschheit – so wie es Kant uns aufgab –, daran und nur daran unser Menschsein zu erfassen, indem wir aus der Unmittelbarkeit ausbrechen können, über uns hinaus im Anderen uns selbst sehen/erkennen/verändern. Die gelegten Spuren der Vorherigen zu erkennen und selbst Spuren zu legen. Sich als Ursache von Folgen zu fassen und darunter zu leiden, wenn es nicht gelingt, nicht vorgesehen ist, zurückgewiesen wird. So war das mal gedacht: republikanisch als Auftrag an alle und nicht an die Eliten oder die Herrschenden. Jetzt werden wir getrieben, uns um die Plätze, die nicht im Schatten sind, zu rangeln, zu konkurrieren und uns zu „verbesondern“. Dass wir so den Sonnenplatz *gestalten*, ist unwahrscheinlich.

Marx wendete das Kantsche Sittengesetz in den praktischen Vollzug der Kritik als Kampf gegen das Unsittliche, das in der Knechtschaft, der Erniedrigung, der Einsamkeit, der Verachtung liegt: „Radikal sein ist die Sache an der Wurzel fassen. Die Wurzel für den Menschen ist der Mensch selbst [...]. Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, dass der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei, also mit dem Kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist [...]“ (Marx 1976, S. 385).

Wir werden zurückgeworfen in das Zeitalter des Betens und Hoffens, eine passive Reflexivität: dass der Krieg in jenem Teil der Welt nicht stattfindet, das Land X das Land Y nicht angreife, der intransparente „Euro-Rettungsschirm“ halten möge und zugleich die ahnende Furcht, dass er das Elend in den Ländern nur für die Banken abhält, aber das Leben derjenigen, die mit Fleisch und Blut, Hirn und Gefühl überleben müssen, vergrößert. Würden wir uns diese Zusammenhänge vor Augen halten, würden wir uns zwingen, das zu begreifen, was wir täglich an politischen Erklärungen lesen, wir müssten irr werden. Wie damals in den 1970er Jahren, als wir zur Kenntnis nehmen mussten, dass eine neue Bombe erfunden war, die die Gebäude und Panzer schützt und nur menschliches Leben vernichtet. So sah Fortschritt aus, und vielleicht hat der uns auf den weiteren durch eine besondere Art von Irrewerdung eingestimmt. Der Euro-Ret-

tungsschirm rettet die Institutionen und vergrößert das Mas-
senelend: Die Logik ist wiedererkennbar.

Die Renaissance-Ausstellung 2012 in Berlin zog so viele Men-
schen an, wie lange keine Ausstellung. Menschen wurden dort
gezeigt. Menschen, wie sie zum ersten Mal von Menschen gese-
hen wurden – ganz nah und ganz in ihre Lebenstätigkeiten ver-
strickt, die in ihren Gesichtern, im Faltenwurf, in der Haltung
der Hände erkennbar waren. Menschen blickten offenbar auf
Menschen und erkannten sich selbst: Das also war schon mal ge-
dacht, diese Ernstnahme, dieses Sich-Erkennen, diese Verstrickt-
heit mit der Umwelt. In den Feuilletons war zu lesen, dass die
„Kunstbegeisterung“ kaum nachvollziehbar sei, allerdings die
Schönheit der ausgestellten Gemälde doch auch wieder versteh-
bar mache, dass so viele angezogen würden. Es soll die Kunst ge-
wesen sein und nicht die zu sehende mögliche Wirklichkeit. Viel-
leicht blickten viele auf eine Vergangenheit und – ohne jegliche
Rückwärtsgewandtheit – wünschten sich, wieder so im Zentrum
zu sein, wie es mal in der Menschenmalerei begonnen hatte und
mit der Aufklärung weiterging.

Nicht-Ort von Bildung: Universität

Es hat nie einen geschützten, idealen Raum des Lernens gege-
ben. Er musste immer gegen die objektiven Bedingungen her-
gestellt und verteidigt werden. Die Universität war in ihren
besten Zeiten solch ein Raum, indem dort die „objektiven Be-
dingungen“ theoretisch bearbeitet wurden. Der Humboldtsche
Bildungsbegriff, von dem Heydorn kritisch schrieb, er solle den
Menschen eine „Fluchtburg“ sichern, ein „Schlupfwinkel des
Geistes“ sein, wurde – kritisch theoretisch – transformiert in
einen, der es erlaubte, die gesellschaftliche Verfasstheit der Bil-
dung, des Subjekts und der Bedingungen selbst mit zu reflek-
tieren (vgl. Heydorn 2004b, S. 104f.). Das Selbstverständliche zu
ent-selbstverständlichem und zugleich handlungsfähig zu blei-
ben und zu werden, kann als Logik dieser Wissensproduktion
zugrunde gelegt werden.

Die Differenz des Zwecks der Bildung zu den Zwecken der
Bedingungen von Bildung veränderte sich dauerhaft und im-

mer wieder. Dem Zeittakt des Fordismus – der sich u. a. an Fließbändern realisierte – wurde die Muße des Studierens entgegengesetzt und verteidigt. Sie schlug sich – ab den späten 1960er Jahren in der westlichen Welt – in einem langen Studium nieder, aber auch in einem, das in der Lebenshierarchie an erster Stelle stand und bei dem alle Lebensbedingungen auf die Intensivierung und Verbreiterung und Kollektivierung von Lernbedingungen ausgerichtet wurden. Dass die damaligen Wohngemeinschaften heute hauptsächlich unter ihrer unterstellten „sexuellen Freizügigkeit“ medial erinnert werden, ist selbst schon vergessende Entfremdung, weil sie unterschlägt, dass in diesen Wohngemeinschaften zusammen gearbeitet, publiziert und Theater gespielt wurde, aus ihnen Projekte und Zeitschriften entstanden. Und immer wieder formierten sich Gruppen, die sich den „bürgerlichen Bedingungen“ der Universität kritisch widersetzten. Und dies auf marxistischer und spontaneistischer Seite, feministisch und ökologisch usw. Für Frauen waren diese Wohn-Lebensgemeinschaften die nachdrückliche Erfahrung, nie wieder ohne ein „eigenes Zimmer“ leben zu wollen, so vertraut wurde ihnen die Notwendigkeit des eigenen Raumes, den sie für jedwede Ausübung für sich beanspruchten. Auch wurden diese Frauen von vielen bei ihrem Namen gekannt, sie machten sich sozusagen einen Namen im Studium, der zu ihnen gehörte, weil andere sie durch ihn erkannten. Diese Wohngemeinschaftsfrauen waren es, die das Gesetz mit anschoßen, ihren Namen auch durch eine Eheschließung behalten zu können. Mit diesem Namen waren sie aufgefallen, hatten einen Ruf erworben, ihn unter Flugblätter gesetzt, ihn auf Referate gesetzt, sie waren mit ihm an- und aufgerufen worden, er war Teil ihrer Geschichte und also machten sie Geschichte.

Bildung war Negation der vorgegebenen Wirklichkeit und wurde als freie Produktion künftiger Wirklichkeit verstanden (vgl. Benner/Brüggen/Göstemeyer 2009, S. 23) und war, wie Heydorn es formulierte, „Selbstverständigung über die gegenwärtige Möglichkeit“ (Heydorn 2004a, Bd. 4, S. 127). Bildung kann als Prozess der „Vermittlung oder als Austragungsort der verschiedenen gesellschaftlichen Spannungs- und Wider-

spruchsverhältnisse gedeutet werden“ (Bünger 2009, S. 179). Die Allgemeinbildung zielt also auf ein Allgemeines, auch Gemeinwesenhaftes, Verallgemeinerungsfähiges, nicht sofort zu Vernutzendes.

Die Studienbedingungen hatten ihre Bezüge also auch zu dieser „freien Produktion“, indem studentische Erwartungshaltungen erweitert, Lebensweisen experimentell angelegt und Gegenkulturen hergestellt wurden. Die neuen Studienbedingungen behindern oder verunmöglichen solche Bildungsmöglichkeiten. Susanne Draheim (2012) führt überzeugend vor, dass die stark hierarchisierten universitären Strukturen die neuen Macht- und Unsicherheitsverhältnisse akzeptabler, dass die neuen Studiengänge Erprobungsräume denk-unmöglich machen und Erwartungshalten eingrenzen.

Die Industriegesellschaften haben ein Bildungsbürgertum hervorgebracht, das zweckfreie Bildung und gesellschaftlichen Status zusammenband. Frankreich ist für diesen Zusammenhang eine erste Adresse, wie sich an den immer wieder aufblühenden Widerständen von SchülerInnen- und Studierendengruppen zeigt. Der Implementierung ökonomisch gesteuerter Bildungsveränderungen, die das staatliche Versprechen unterlaufen, dass den Bildungsprozessen gesellschaftliche Belohnungen (monetär und als Position) folgen werden, wird mit öffentlichem Zorn begegnet. In Deutschland ist der „Abbau“ der historischen Mittelklasse leiser und vor allem widerstandsloser vor sich gegangen. Der Umbau der Universitäten z.B. hat nur kurzatmige Widerstände erzeugt. Der Neokapitalismus zersetzt nicht nur die wirtschaftliche Situation der Mittelklassen – es ist tatsächlich von einer Prekarisierung zu sprechen –, sondern zerschlägt auch ihr Wertgefüge, in dem die Bildung eine entscheidende Relevanz besaß. Bildung wird mittlerweile ganz allgemein als ein „Mittel zum Zweck“ einer verbesserten individuellen ökonomischen Integration gehandelt. Als Ware. Der Selbstzweck ist ausgelöscht und mehr oder minder zum Vergessen gebracht. Die „alten Bildungswerte sind dysfunktional geworden, erweisen sich als hinderlich für die Produktivität des Individuums, lassen seine volle Rentabilität unausgenutzt“ (Heydorn 2004a, S. 99). Die Bildungsbedingun-

gen erfahren in der öffentlichen Diskussion die Reduktion auf Räume, Bestuhlung und Betreuungsverhältnis.

Zugleich geht damit einher, dass jener dem Kapitalismus immanente Mechanismus, nach dem die ökonomischen Bedürfnisse die „Begabungsfähigkeit“ der nachwachsenden Generationen bestimmen, jetzt langsam greift. Im Jahre 1850 war es undenkbar, dass ein Arbeiter eine „Begabung“ für den Ingenieursberuf haben könnte; 1871 wurde eine neue Mittelschule eingerichtet, die eben diese Begabung ermöglichen sollte aufgrund neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse. Auch heute ist es so, dass die nachwachsenden Generationen „begabter“ sind, als sie noch gestern sein durften. Die PISA-Studien treiben die Einsicht – auch in Deutschland – in die Notwendigkeit dieses Prozesses mit an.

Jetzt hat die Europäische Bildungspolitik die Aufgabe, europäisch vergleichbare Verhaltensweisen zu entwickeln (der späte Sieg des Behaviorismus in Europa). Bildung kommt wesentlich ein integratives Moment zu, das auch vergleichbare Konsumbedürfnisse, produktionskonforme Arbeitseinstellungen, die bereits während der Schulzeit eingeübt werden sollen, mit umfassen soll. Eigeninitiative, Kreativität als Einstellung auf wechselndes (Arbeits-)„Material“ und wechselnde Situationen/Bedingungen sollen früh entfaltet werden. Formen von Kooperation werden als „team-work“ und in Projektgruppen geübt und früh eingesetzt. Der Verbund von Bildung und Produktionserziehung – von Marx als polytechnische Anstalten einst hoffnungsvoll analysiert – unterliegt den Arbeitsmarktbedürfnissen der neokapitalistischen Gesellschaft und wird so in seinen Potentialen paralysiert. Die Normierung der Aus-/Bildungsmaßstäbe – unter Zuhilfenahme zahlreicher Testverfahren – kann so auf Dauer gestellt und umwegloser an die geänderten Rahmenbedingungen angepasst werden. Freud blickte auf wenige Tage alte Säuglinge, die in Mädchen und Jungen einzuteilen waren, und sah in ihnen schon die später miteinander Kopulierenden. Er sah ihre Zukunft und alles, was er für mögliche Probleme hielt, voraus. Aktuell haben wir es mit einer ähnlichen sozialpsychologischen Zukunftsplanung zu tun: Es gibt eine Art Kurzschluss, der die Kindheit schon an die Funktionalität der gesellschaftlichen Aufgaben anschließt, während das Kind noch kein Bewusstsein von

sich hat und den Erziehungsprozessen unterliegt, die es zur Affirmation dieses Anschlusses vorbereiten. Die „Verplanung“ der nächsten Generation ist engmaschiger geworden.

Illusionierung und Ideologisierung

Wir Lehrenden sind Angestellte einer Illusionsindustrie geworden, in der die meisten gerade lernen, mit Begeisterung mitzuspielen: Wir Lehrenden sollen die BildungsaspirantInnen illusionieren, dass die Bildung mühe- und anstrengungslos ist und nur eine zeitaufwändige Beschäftigung sei. Wir helfen, dass Bildungsprozesse selbst bloße Zeitvernichtungsmaschinerien sind, die am Ende Menschen mit Zertifikaten ausspucken und sollen dies freundlich und ohne weitere Absichten und ohne nicht-egoistische Interessen unternehmen. Wir werden RepräsentantInnen des egoistischen Interesses der Universität, die ihren Aufklärungsauftrag ins Unernst verdunkelt. Wir sollen alle beschäftigt sein und andere beschäftigen, damit sie das Geschäft im Beschäftigt-Sein ergreifen und betreiben.

Waren die früheren schlechten Zeiten auch dadurch gekennzeichnet, dass von Universitäten gesellschaftliche Ideologien ausgingen und wirksam wurden, müssen sie jetzt von den Märkten direkt – d. h. ohne den Umweg über die intellektuelle Verarbeitung der dort Tätigen – übersetzt werden. Die Universität wird eine Einrichtung der Gegenaufklärung, und es sieht so aus, als würde dieser Umbau gelingen.

Das Menschenbild zu verändern ist etwas anderes, als es aufzugeben. Und das scheint mir der entscheidende Punkt, der Bruch – der nichts zum Reifen bringt, was wir noch mit einer aufgeklärten, sich aufklärenden Menschheit verbinden können. Die Entfesselung der Produktivkräfte – wie Marx das nannte –, die immer schon Menschen aus allem Gewohnten gerissen hat und alles zum Verrauchen und Verdampfen brachte, fesselte Arbeitende immer auch auf neue Weise an ihre Verhältnisse. Bis zum Ende des Fordismus war es die Kraft der Verallgemeinerung der Arbeit in der Lohnform. Dies ermöglichte einen Sozialstaat, starke Interessenvertretungen und bestimmte die Wirksamkeit der Gewerkschaftskämpfe. Die entfesselten Produktiv-

kräfte wurden durch Menschengruppen eingehegt: Bewegungen, Gewerkschaften, Parteien. Niemals konnte von der Anonymität von Märkten Einhegung und bewusste Formung erwartet werden. Das ließe sich aus der Geschichte auch lernen. Jetzt, nachdem aus kollektiven Interessen im besten Fall Mini-Gruppeninteressen, im schlechtesten Fall Individualinteressen ideologisiert wurden und „Interessenvertretungen“ auf Seiten der Arbeit in ganz Europa mit dem Rücken zur Wand stehen

Wenn die Aufteilung in erste, zweite und dritte Welt, wie sie vor dem Mauerfall geradezu als Raumaufteilung gelehrt wurde, wegfällt, also auch all diese Grenzen, kann dies nicht die Verallgemeinerung der ersten Welt auf alle anderen Welten bedeuten. Wir wissen, dass allein der – schon unternommene – Versuch suizidal ist.

Den Umbau der Bildungsorte, an denen der Mensch sein Menschsein begreift und erfährt, mit diesem Suizidversuch engzuführen, erbringt schon ein Ergebnis: Wenn Information verallgemeinert, Wissen wieder zu dem Wissen der Eingeweihten wird, die heute Eliten heißen, dann gerinnt die *Arbeit* am Suizid (nicht der Suizid selbst) zu „Herrschaftswissen“.

„Und private Hochschulen, Exzellenzuniversitäten, die mit dem Verfall der öffentlichen Schulen aufblühen werden, schließen nicht nur die Mehrheit der Bürger von der Bildung aus, sie können die geforderte und notwendige Breite der Forschung nicht leisten, sie garantieren lediglich einen Fortbestand der Eliten“ (Hein 2012, o.S.).

Wir werden zu Illusions-ArbeiterInnen an diesem Ort gemacht von Menschen, die sich selbst illusionieren über ihre Macht. Andere illusionieren sich über ihre Fähigkeiten und innerhalb des Gefüges Universität illusionieren wir uns gegenseitig die Bedingungen, unter denen wir lehren und lernen und halten so aufrecht, dass alles seinen Gang geht und voran komme. Damit dieser Zusammenhang aufrechterhalten bleiben kann, werden die Universitäten dafür bezahlt, dass die Zahlen (als Prüfungen und Abschlüsse) hoch sind und die „Bildungszeit“ kurz. Die Dinge existieren in der Verfassung, dass unentwegt die Frage virulent ist: Wie könnte man die Sache verbessern – darunter gelegt die mahnende Stoßrichtung –, ohne etwas zu ändern.

Was fehlt und ist doch möglich? „Man müsste Beispiele schönen Verhaltens der Leute und Völker geben, und Mut zum Anderssein sollte sichtbar werden“ (Braun 2009, S. 667).

Literatur

- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm/Göstemeyer, Karl-Franz (2009): Heydorns Bildungstheorie. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh, S. 13–38.
- Bernstein, Basil (2001): From Pedagogies to Knowledges. In: Morais, Anna/Neves, Isabel/Davies, Brian/Daniels, Harry (eds.): Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research. New York, Frankfurt am Main: Lang, S. 363–368.
- Braun, Volker (2009): Werktage 1977–1989. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh, S. 171–192.
- Draheim, Susanne (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses. Bielefeld: Transcript.
- Hein, Christoph (2012): So kommt kein neuer Leibniz! Und der nächste Bill Gates auch nicht: Mit dem Spardiktat ruinieren wir unsere Wissenschaft. In: <http://www.zeit.de/2012/16/S-C-Hein> [Stand: 09.08.2012].
- Heydorn, Hans-Joachim (2004a): Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Hrsg. von Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Hans-Joachim (2004b): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: ders.: Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Band 3. Hrsg. von Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar. Wetzlar: Büchse der Pandora, S.
- Kant, Immanuel (1974): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Kant et al.: Was ist Aufklärung? Herausgegeben von Ehrhard Bahr. Stuttgart: Reclam.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1976): Werke. Band 1. Berlin/DDR: (Karl) Dietz Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Heydorn reloaded – Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh, S. 99–120.

-
- Schurz, Robert (2011): Vom Verlust der Übersicht. Die Bildung aus dem Internet verändert die Weltsicht. In: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/essayunddiskurs/1573693/> [Stand: 09.08.2012].
- Stapelfeldt, Gerhard (2009): Kritik der neoliberalen Zerstörung der Universität! In: <http://moblog.wiredwings.com/archives/20100614/Kritik-der-neoliberalen-Zerstoerung-der-Universitaet.html> [Stand: 09.08.2012].
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske & Budrich.
- Weiss, Peter (1981): Die Ästhetik des Widerstands. 3 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Einsätze zur Autonomie der Erwachsenen- und Weiterbildung

1. Einleitung

Es spricht viel für die Annahme, dass das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung gegenwärtig transformiert wird. Diese Transformation findet unter bestimmten Vorzeichen statt, die unter der Überschrift „Ökonomisierung des Sozialen“ (Bröckling et al., 2000) stehen. Deren Ordnungseffekte wiederum werden mit der Figur des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007) oder in der Erwachsenen- und Weiterbildung auch des „entrepreneurial self“ (Simons, 2006: 523 ff.) diskutiert. Mit der Ökonomisierung der Bildung stellt sich wieder die Frage nach der Selbstbestimmung, der Autonomie des Feldes. Im folgenden Beitrag wird die Frage nach der Autonomie der Erwachsenen- und Weiterbildung – beide Begriffe werden hier synonym gebraucht – aus verschiedenen Perspektiven problematisiert. Als Ergebnis wird keine Auflösung der Frage nach der Autonomie zu erwarten sein, sondern es werden vielmehr Frageperspektiven sein, die sich ergeben, wenn man die Autonomie problematisiert.

Ausgehend vom Auftauchen der Behauptung von der Autonomie des pädagogischen Feldes, die vor allem institutionell mit der Schule sowie mit der Profession der Lehrerschaft verbunden ist, über den Einsatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Autonomie, hin zur Frage, wie die Autonomie der Erwachsenenbildung gegenwärtig beschrieben wird, soll hier ein Bogen gespannt werden, der geisteswissenschaftliche, feldtheoretische und funktionalistische Perspektiven aufgreift, um einen Horizont für Einsätze zur Behauptung der (relativen) Autonomie der Erwachsenenbildung zu eröffnen.

Autonomie ist seit ihrem ersten bekannten begrifflichen Auftritt relational gebunden an Heteronomie, die Fremdbestimmung. Mit anderen Worten könnte man auch davon sprechen,

dass die Rede von Autonomie die Möglichkeit von Heteronomie bedingt. Wir haben es also mit einem relationalen Begriffspaar zu tun. Wenn von Autonomie – als Eigengesetzlichkeit – die Rede ist, kann die Heteronomie – als Fremdgengesetzlichkeit – nicht weit sein. Die Eigengesetzlichkeit benötigt eine Projektionsfläche, auf der sie das Eigene vom Fremden der Gesetzlichkeit unterscheiden kann. Das erste Auftreten des Begriffs in der griechischen Antike steht zugleich exemplarisch für die Relationalität des Begriffspaares (vgl. Wrana, 2008). Autonomie ist damit nicht einfach eine Qualität oder ein quasinatürliches Attribut, sondern vielmehr eine Behauptung. Die Behauptung von Autonomie oder Heteronomie funktioniert als diskursiver Einsatz, der Wirklichkeit mit herstellt, bzw. herstellen soll. Die Behauptung der Autonomie – in ihrem zweifachen Sinne, nämlich etwas mit Nachdruck zu sagen und etwas gegen Widerstände zu halten und durchzusetzen – funktioniert dann in Relation zu einer Bedrohung dieser Autonomie. Interessanterweise wird diese Bedrohung als das Andere, das der Autonomie Äußere konstruiert.

2. Pädagogische Autonomie?

Damit sind wir in die Mitte der Geschichte des Gebrauchs des Autonomiebegriffs im pädagogischen Kontext eingetreten. Im Hinblick auf die Pädagogik als Theorie und Bildungspraxis wird seit spätestens Ende des 18. Jahrhunderts die Frage nach der „pädagogischen Autonomie“ diskutiert. In der Tat zeigt die Thematisierung von Autonomie in diesem Zusammenhang die Relation von Heteronomie und Autonomie sehr gut. Die pädagogische Autonomiedebatte findet im 19. Jahrhundert auf einem Kampfplatz statt, auf dem Institutionen und Akteure um die Autonomie der Institution Schule und um die Autonomie der Lehrerschaft kämpfen. Die sich historisch differenzierende pädagogische Profession ringt im Besonderen um Autonomie gegenüber kirchlichen Einflüssen. Der Staat ist dabei einerseits eine weitere äußere Einflussgröße, die es abzuwehren gilt, und zugleich der Akteur, der angerufen wird, die Autonomie der Schule und der Profession zu gewähren und zu verteidigen, von dem man sich den regelten Schutz vor äußeren Eingriffen in

die institutionelle und professionelle pädagogische Autonomie erwartet (vgl. Tenorth, 2010: 108 ff.).

Historisch lassen sich wenigstens drei Einsätze, die Autonomie im Bildungsbereich zu begründen, unterscheiden:

- die Autonomie des pädagogischen Objektes, also z.B. des Kindes, des Subjektes etc.,
- die Autonomie der Wissenschaft
- die Autonomie der pädagogischen Handlung und in der Folge der pädagogischen Profession (vgl. Bohnsack und Rückriem, 1969: 106).

Die Behauptung der Autonomie des pädagogischen Feldes als „relative“ hat dabei eine Tradition, die über die sozialwissenschaftlich begründete Beschreibung der relativen Autonomie, wie sie von Bourdieu und Passeron vorgenommen wurde, hinausreicht (vgl. Bourdieu und Passeron, 1971). Im Kontext der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird die pädagogische Autonomie als relative beschrieben. Ihre Relativität wird zurückgeführt auf die fehlende Unabhängigkeit der Erziehungswirklichkeit von anderen gesellschaftlichen Wirklichkeiten. Das zeigt sich etwa an der Materialität jeder Erziehungswirklichkeit, die nur in Bezug zur jeweiligen historischen Gestalt einer Kultur stehen kann. Die Erziehungswirklichkeit stellt die Inhalte, die in ihr vermittelt werden, nicht selbst her. Vielmehr hat die Erziehungswirklichkeit die Aufgabe, diese gesellschaftlich-kulturell etablierten Inhalte, sowie die mit ihr verbundenen Normen, Werte und Konventionen zugunsten des pädagogischen Objektes (z.B. des Kindes) zu verwandeln.

Es findet sich hier eine Analogie zu Bourdieus Feldbegriff, mit dem sich Felder beschreiben lassen als ein gesellschaftlicher Raum, in dem Akteure nach bestimmten geteilten Regeln agieren. Regeln, die sich von anderen gesellschaftlichen Räumen unterscheiden und über die Möglichkeit verfügen, „äußere Anforderungen zu brechen, in eine spezifische Form zu bringen“ (Bourdieu, 1998: 19). Was bei Bourdieu als die empirische Voraussetzung für die (relative) Autonomie von Feldern gilt, ihre „Brechungskraft“, kennt die geisteswissenschaftliche Pädagogik als (begründete) Behauptung für die Autonomie der Pädagogik

bzw. der Erziehungswirklichkeit (vgl. im Hinblick auf die Begründungsversuche bei Nohl und Flitner z.B. Bohnsack und Rückriem, 1969: 60 ff.).

Anders als die Allgemeine Pädagogik und die Profession der Schullehrer, hat sich die Erwachsenenbildung nur verzögert und im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Institutionalisierung anders entwickelt. So war die Erwachsenenbildung von Anfang an entweder nicht autonom „genug“, um ihre Autonomie zu behaupten, oder sie war so unbedeutend, dass ihre Autonomie nicht durch Heteronomie bedroht war. Beides erscheint denkbar, zumal die Erwachsenenbildung mit ihrem Einsetzen in der Moderne von Anfang an gespalten ist: einerseits in die bürgerliche Erwachsenenbildung der Lesegesellschaften und die dann im 19. Jahrhundert einsetzende Arbeiterbildung und andererseits in die allgemeine Erwachsenenbildung, in der die Aneignung und der Umgang mit kulturellen Leistungen passiert, und die berufliche Erwachsenenbildung, die ihre Funktion von der Qualifikation für die Arbeit her entwickelt (vgl. Olbrich, 2001).

3. Autonomie der Erwachsenenbildung

So weist Arnold darauf hin, dass die Autonomie der Erwachsenenbildung kein kontinuierlich verfolgtes Thema ist (Arnold, 2005: 37). Wittpoth geht davon aus, dass die jüngere Geschichte der Autonomie der Erwachsenenbildung unter der Überschrift „Autonomieverlust“ behandelt werden muss. Verloren ging, so Wittpoth, die Orientierung an erwachsenenpädagogischen Kriterien. Die Autonomie des Feldes wird darüber bestimmt, ob die das Feld konstituierenden Akteure ihr Handeln an der Bildung Erwachsener ausrichten, also von diesen Erwachsenen her ihr Handeln bestimmen. Dieses Kriterium, mit dem sich der Grad der Autonomie bestimmen ließe, ist gegenwärtig weniger maßgeblich als beispielsweise noch in den frühen 1970er Jahren. Das Feld der Erwachsenenbildung zeichnete sich dabei im Vergleich zu Schule oder Hochschule schon vor diesem durch eine schwache Autonomie aus (Wittpoth 2005: 28). Forneck und Wrana sehen in der Weiterbildung einen Modernisierungsverlierer, der die Versuche, das Feld rechtlich und finanziell zu schließen,

kraftlos „den permanenten reformatorischen Zugriffen aus den politischen und ökonomischen Feldern, die in den letzten Jahren in immer kürzeren Abständen das Feld der Weiterbildung zu funktionalisieren versuchen, ausgesetzt sind.“ (Forneck und Wrana, 2006: 175)

Und wie soll so eine Autonomie auch aussehen? Kann es eine Weiterbildung um ihrer selbst willen geben? (Vgl. Wittpoth, 2005: 28 f.) Also eine Weiterbildung, die betrieben wird, nicht um ihre eigenen Beschäftigungsaussichten zu erhalten oder zu verbessern, eine Weiterbildung, die nicht betrieben wird, um andere Menschen kennenzulernen? Wie es scheint, folgt das Feld keinen eigenen Regeln und Werten, sondern fremden, nämlich den Regeln des ökonomischen und politischen Feldes und würde damit seine Autonomie aufgegeben haben oder über eine nur sehr schwach ausgeprägte relative Autonomie verfügen. Wäre die Autonomie gänzlich aufgegeben, dann würde das Feld keines mehr sein. Die Weiterbildung würde nur mehr als Appendix eines oder mehrerer anderer Felder gelten, als gesellschaftliche Praxis, die in verschiedenen Feldern stattfinden kann, deren Regeln und Werte sich jeweils von dem Feld, in dem sie stattfindet, ableitet.

„Weiterbildung wird *unmittelbar* als Instrument zur Bewältigung spezieller Probleme am Arbeitsmarkt, im Betrieb, in besonderen Bereichen des sozialen Verkehrs (interkulturelle Kommunikation, Medienkompetenz, Schlüsselqualifikationen) verstanden und an ihren entsprechenden Leistungen gemessen.“ (Vgl. ebd.: 28f.)

Das „unmittelbar“ ist entscheidend. Folgt man Wittpoth hier, dann fehlt dem Feld die Brechkraft, um die an es gestellten Anforderungen durch eine eigenen Regeln folgenden Praxis so zu verwandeln, dass das Verhältnis von Beschäftigungssystem und Bildungssystem, das hier impliziert ist, nur ein mittelbares wäre. In eine vergleichbare Richtung weisend beschreiben dies auch Forneck und Wrana, wenn sie davon ausgehen, dass sowohl mit „der Aufweichung des standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Krise der Vorstellung von einer beruflichen Kontinuität (vgl. Forneck 1999) als auch mit den sich beschleunigt wandelnden beruflichen Anforderungen ... der

Druck auf die Weiterbildung ..., sich zu dynamisieren“, zu-
nimmt (Forneck und Wrana, 2005: 143).

4. Funktionen des Bildungssystems?

Diesem plausiblen Argument liegt eine bildungsökonomische Annahme zugrunde, die Offe in einer bemerkenswerten Analyse des Zusammenhangs von Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik problematisiert (Offe, 1973). Auch aus einer funktionalistischen Perspektive, wie Offe sie einnimmt, können die verschiedenen gesellschaftlichen Systeme nur relativ autonom sein, da sie ihr Erscheinen nur über ihre aufeinander verweisende Funktion legitimieren.

Traditionell wird im Hinblick auf die Diskussion der Autonomie ein bildungsökonomischer Zusammenhang unterstellt, der u.U. mehr verstellt als er erhellt. Offe zeichnet die weithin geteilte Annahme nach, mit der davon ausgegangen wird, dass ein mehr an Bildung zu mehr Fähigkeiten führt, die dann wiederum zu einer höheren Produktivität der Gesellschaftsmitglieder führen, die wiederum vom Beschäftigungssystem nachgefragt und aufgenommen wird. Auf der Grundlage dieses behaupteten bildungsökonomischen Zusammenhangs hat das Bildungssystem im Hinblick auf das Beschäftigungssystem die Aufgabe, die Fähigkeiten und Fertigkeiten herzustellen, welche geeignet sind, das Niveau der gesamtgesellschaftlichen Produktivität zu erhalten bzw. zu erhöhen. Diese Aufgabe wiederum impliziert, dass das Bildungssystem grundsätzlich in der Lage ist, über organisierte Bildung die gegenwärtig und zukünftig nachgefragten Fähigkeiten und Fertigkeiten herzustellen. Das setzt wiederum voraus, dass die zu einem bestimmten zukünftigen Zeitpunkt nachgefragten Fähigkeiten und Fertigkeiten schon heute bekannt sein müssen und sich daraus entsprechend dem zukünftigen Bedarf des Beschäftigungssystems nicht nur ein bestimmtes Bildungsangebot entwickelt, sondern die Wahrnehmung dieses Angebots durch Lernende so zu kanalisieren in der Lage ist, dass der Output des Bildungssystems der Nachfrage des Beschäftigungssystems entspricht. Bildungspolitik hat in dieser Figur die Aufgabe, das Bildungssystem so auszustatten und zu steuern,

dass dieses wiederum seiner Aufgabe, die Nachfrage des Beschäftigungssystems an Qualifizierten zu decken, nachkommen kann (ebd.: 220 ff.).

In gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen die Anforderungen an die Arbeitskräfte sich permanent verändern und steigern würden, müsste in der Folge das Bildungssystem einerseits die Qualität der in ihm erreichbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten erhöhen und es müsste sich gewissermaßen entmaterialisieren, da das an Inhalte gebundene in organisierten Lehr-Lernkontexten angeeignete Wissen durch die Veränderungen im Beschäftigungssystem nicht dauerhaft „brauchbar“ ist. Es handelt sich hier um einen argumentativen Zusammenhang, der selbstvident erscheint, der aber darauf befragt werden kann, ob der Zusammenhang zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem als einfaches Abhängigkeits- bzw. Zuliefersystem angemessen beschrieben ist und ob die hier angenommene Funktion überhaupt realisierbar sein kann. Es ließen sich auch die in diesem Zusammenhang vorgelagerten Annahmen befragen: a) Steigt die Nachfrage nach höheren Qualifikationen? und b) Werden in formalen Bildungsprozessen überhaupt die vom Beschäftigungssystem nachgefragten Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt?

Offe zeigt für die 1970er Jahre, dass beide Annahmen nicht unproblematisch sind (vgl. ebd.: 222). Naheliegender als eine prinzipielle Erhöhung des Qualifikationsniveaus erscheinen Verschiebungen von Qualifikationen auf einem vergleichbaren Niveau sowie eine Polarisierung der Qualifikationsniveaus: Für manche Tätigkeitsgruppen steigen die Anforderungen, für andere sinken sie (ebd.: 223).

Die Entmaterialisierung der Bildung (vgl. Forneck und Wrana, 2005: 143), die begrifflich durch die Kompetenzorientierung markiert wird, kann wiederum gegenläufige Effekte produzieren. Einerseits scheinen die Profession und die Disziplin mit der Auswahl und Verwandlung der Inhalte einen zentralen Aspekt ihrer Verantwortung zu verlieren. Dieser Verlust kann aber auch andererseits zu mehr Autonomie führen, insofern die Inhalte, also das, was im Bildungssystem vermittelt werden soll, freigegeben zu sein scheinen. Die zunehmende Autonomie verdankt sich keiner emanzipatorischen Programmatik, sondern einer

sich herausbildenden Uneindeutigkeit und Unterbestimmtheit des Bedarfs. Gleichzeitig setzt eine zunehmende Funktionalisierung der Bildungspraxis ein, insofern der formale Aspekt des Könnens und Wissens in den Vordergrund rückt. Dieser formale Aspekt des Lernens, insofern er nicht gebunden ist an bestimmte Inhalte, flexibilisiert die Lernenden im Hinblick auf ihre Anpassungsfähigkeit für unterschiedliche Anforderungssituationen. Würde das Bildungssystem tatsächlich so formal qualifizierte kompetente Subjekte entlassen, dann stellte sich zugleich wieder die Frage, ob so Qualifizierte für das Beschäftigungssystem nicht dysfunktional wären, insofern solche Subjekte potenziell überqualifiziert sind. Die Relationen sind sehr viel komplexer, als die einseitige Behauptung der Abhängigkeit des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem nahelegt. Die Relationierungen produzieren selbst wieder Nebenwirkungen, die ihre programmatische Absicht unterlaufen können. Dann aber müsste doch das Bildungssystem, mindestens im Hinblick auf die Annahme, dass es vom Beschäftigungssystem nachgefragte Qualifikationen produziert, dysfunktional werden bzw. sein. Oder seine Funktionalität liegt auf einer anderen, bisher unterbelichteten Ebene. Diese unterbelichteten Funktionen sind dabei weder verdeckt noch heimlich am Werk. Sie materialisieren sich scheinbar unabhängig von den programmatisch-bildungspolitischen Aussagen.

5. Schluss

Die vorgängige Diskussion der Autonomie des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung schließt an die These der Ökonomisierung des Pädagogischen an – und blendet die Pädagogisierung des Ökonomischen aus (Kade und Seitter, 2006) –, um die Frage nach der Autonomie des Feldes zu beleuchten. Es hat sich in dieser Diskussion gezeigt, dass die Autonomie des Pädagogischen in der Moderne durchgängig fragwürdig bleibt und dass, folgt man der Fassung „relativer Autonomie“ durch Bourdieu und Passeron, die Diskussion in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als ein diskursiver Einsatz gelesen werden kann, das pädagogische Feld von der Fragwürdigkeit seiner Autonomie zu befreien, indem dessen Autonomie auf verschiedenen Ebe-

nen (individuell, professionell und institutionell) begründet behauptet wird. Die Behauptung der Ökonomisierung des Pädagogischen legt zwei Vorannahmen nahe. Einmal, dass es sich um ein neues Phänomen handelt und zum anderen, dass die Ökonomisierung des Feldes und damit seine abnehmende Autonomie über einen bestimmten funktionalen Zusammenhang zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem realisiert wird. Um diesen Zusammenhang zu beleuchten, wurde im Anschluss an Offe eine funktionalistische Position eingenommen, die die Grundlagen dieses Zusammenhangs kritisch befragt hat und selbst fragwürdig hat werden lassen. Um die Ökonomisierung und in der Folge die Frage nach der Autonomie des Feldes zu diskutieren, erscheint es in Folge der hier entwickelten Argumentation angezeigt, die Orte zu lokalisieren und zu besetzen, von denen her sich die Autonomie des Feldes begründet behaupten lässt. Solche Orte können – unter den gegenwärtigen Bedingungen der Erkenntnisproduktion – z.B. empirisch informierte Analysen der Mikropraktiken im Feld sein, wie sie z.B. Ott im Hinblick auf das Verhältnis von Aktivierungspolitik, deren „pädagogischer Umsetzung in Aktivierungsmaßnahmen und den konkreten Umgangsweisen durch die zu aktivierenden Subjekte entwickelt“ (Ott, 2010; vgl. auch Scherschel, Streckeisen und Krenn 2012). Das spezifisch Pädagogische, mit anderen Worten: die Brechkraft des Feldes, wird wahrscheinlich nicht mehr so „lupenrein“ sein, wie das mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch formuliert werden konnte. Das spezifisch Pädagogische könnte sich als eine eigenen Regeln folgende polyvalente Praxis erweisen, in der verschiedene Handlungsordnungen („pädagogische“, administrative, juristische, ökonomische etc.) so miteinander verknüpft werden, dass sie als spezifisch pädagogisch gelten können und damit den Anforderungen relativ autonom genügen. Nicht zuletzt bedarf es aber auch der Akteure, die ein Interesse an der Autonomie des Feldes haben und diese durch ihre diskursiven Einsätze etablieren.

Literatur

- Arnold, R. (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1). S. 37–46.
- Bohnsack, F. & Rückriem, G. (1969): Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Beltz, Weinheim.
- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. UvK, Konstanz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Klett, Stuttgart.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Forneck, H. & Wrana, D. (2006): Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In: Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu (Hrsg.: Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L.), VS-Verlag, Wiesbaden, S. 175–189.
- Forneck, H. & Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Bertelsmann, Bielefeld.
- Kade, J. & Seitter, W. (2006): Die Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Bildung über die Lebenszeit (Hrsg.: Fatke, R. & Merkens, H.), VS-Verlag, Wiesbaden, S. 197–208.
- Offe, C. (1973): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik: Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens; Gutachten für die Projektgruppe“ Planung der Bildungsforschung“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Dt. Bildungsrat. S. 215–252.
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Leske+Budrich, Bonn.
- Ott, M. (2010): Aktivieren von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. UVK, Konstanz.
- Scherschel, K., Streckeisen, P. & Krenn, M. (Hrsg.) (2012): Neue Prekarität: Die Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik – europäische Länder im Vergleich (Labour Studies). Campus Verlag, Frankfurt, New York.
- Simons, M. (2006): Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. In: Educational Philosophy and Theory (4). S. 524–540.
- Tenorth, H.-E. (2010): Autonomie, pädagogische. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Hrsg.: Benner, D. & Oelkers, J.), Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 106–125.
- Wittpoth, J. (2005): Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung (5). S. 26–36

Wrana, D. (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen (Hrsg.: Maier Reinhard, Ch. & Wrana, D.), Budrich UniPress, Opladen, S. 31–101.

Ingolf Erler

Das Lebenslange Lernen und die Wissensgesellschaft

In der breiten Öffentlichkeit scheint weitgehender Konsens darüber zu herrschen, dass wir uns entweder in einer „Wissensgesellschaft“ befinden oder zumindest „auf dem Weg zur europäischen Wissensgesellschaft“ sind (Europäische Kommission 2002). Der Begriff „Wissensgesellschaft“ ist im Grunde eine Worthülse, die beliebig gefüllt werden kann. Das hat sicherlich zu seiner Attraktivität beigetragen. In jedem Fall jedoch hat der Diskurs reale Auswirkungen auf die Menschen. Für den deutschen Soziologen Uwe Bittlingmayer werden dadurch symbolische Herrschaftsstrukturen im Sinne eines „class struggle from above“ / „Klassenkampf von oben“ erzeugt (Bittlingmayer 2005: 12, vgl. auch Bittlingmayer/Bauer 2006). Damit werden die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata ganz spezifischer sozialer Milieus verallgemeinert und prägen und strukturieren die soziale Welt. Denn die aktuell dominante Bestimmung hat maßgeblichen Einfluss auf die europäische und nationale Politik und damit letztlich auf die Diskussion rund um das „Lebenslange Lernen“. Im Folgenden wird versucht nachzuvollziehen, wie sich die Debatte rund um die „Wissensgesellschaft“ entwickelt und welchen Einfluss sie dabei auf die Erwachsenenbildung genommen hat. Schließlich soll aufzuzeigt werden, wer die Verlierer dieser Entwicklung sind.

Helmut Wilke beschreibt seine Vorstellung von Wissensgesellschaft folgendermaßen: „Die für entwickelte Gesellschaften relevante Form der Arbeit wird Wissensarbeit genannt, während herkömmliche Formen der ‚einfachen‘ Arbeit von Maschinen übernommen werden oder in die noch verbliebenen Billiglohnländer abwandern.“ (Willke 2001: 379). Aus „kapital- und arbeitsintensiven Unternehmen“ werden dementsprechend „wissensbasierte und ‚intelligente‘ Unternehmen“ (ebd. 382). Das bedeutet, so Nico Stehr: „Die eigentliche Ressource, die dafür sorgt, dass der Motor des modernen Kapitalismus weiter laufen kann,

ist zusätzliches Wissen“. (Stehr 2001: 15, zit. n. Bittlingmayer 2005: 42).

Nun kann man zwar feststellen, dass die Wissens- und Dienstleistungsarbeit zunehmend bedeutender geworden ist, während die klassischen manuellen Arbeiten in Landwirtschaft und Industrie an Bedeutung verloren haben. Die neu geschaffenen Arbeitsplätze lassen sich jedoch keineswegs ausschließlich als hochabstrakte Wissensjobs beschreiben. Gleichzeitig fordert mittlerweile der EU-Kommissar für Unternehmen und Industrie, Antonio Tajani, eine „Re-Industrialisierung“ Europas (wak 2012).

Insgesamt stellt sich die Frage, ob die Rede von der „Wissensgesellschaft“ auf real empirischer Basis fußt oder eher als „self fulfilling prophecy“ zu sehen ist. Viele Belege, die als Begründungen angeführt werden, lassen sich schon weitaus früher finden oder sind in dieser Deutlichkeit (noch) nicht zu finden. So schätzt Richard Sennett für Ende der 1990er Jahre, dass zwei Drittel der Arbeit in den USA fordistisch-repetitiver Natur sind (Sennett 1998: 56). Ein tatsächlicher Anstieg findet sich bei den „SymbolanalytikerInnen“ (Robert B. Reich, 1991), also Personen, die Wissen generieren, indem sie Produktinnovationen und neue Verfahrenstechniken entwickeln, betriebswirtschaftliche und organisatorische Abläufe verbessern oder als BeraterInnen und Gutachter Orientierungswissen zur Verfügung stellen: „Symbolic analysts solve, identify, and broker problems by manipulating symbols. They simplify reality into abstract Images that can be rearranged, juggled, experimented with, communicated to other specialists, and then, eventually, transformed back into reality“ (Reich 1991: 178). Reich setzt damit eine Debatte fort, die ein halbes Jahrhundert zuvor ihren Ausgang nahm.

Peter Drucker und der „knowledge worker“

Der austro-amerikanische Ökonom Peter Drucker gilt als einer der wichtigsten Wegbereiter der Theorie der Wissensgesellschaft. In seinen Managementtheorien kritisierte er das vorherrschende tayloristische Arbeitsprinzip, das vor allem auf Trennung und Überwachung einzelner Arbeitsschritte aufbaute. Seines Erach-

tens versagt das tayloristische Prinzip an einem neu aufkommenden Typ MitarbeiterIn, dem „Knowledge Worker“ (WissensarbeiterIn). Diese Professionalisten, WissenschaftlerInnen bzw. TechnikerInnen zeichnen sich durch hohe Bildungsabschlüsse und ein breites Fachwissen aus. Ihre Aufgaben sind vor allem innovative Veränderungen, wobei sich die direkte Nützlichkeit nur schwer quantifizieren lässt. Durch ihre kaum routinisierbare Tätigkeit sind sie für die Unternehmensführung weniger kontrollierbar und verfügen daher über eine substanzielle Autonomie in ihrer Arbeit. In diesem Bewusstsein verweigern sie sich einer Unterordnung.

Um diese „Wissensarbeiter“ in das Unternehmen zu integrieren, entwickelte Drucker ab den späten 1930er Jahren sein „Management by objectives and self-control (MBO)“. Dabei stützte er sich auf die Konzepte der katholischen bzw. austrofaschistischen Theoretiker Heinrich Pesch, Friedrich Stahl und Othmar Spann. Sie forderten eine harmonische Gesellschaft aus „Ständen“. „Stände“, wie das Unternehmen als Ganzes, sollen dabei als organische Einheiten verstanden werden, deren Mitglieder ihre gemeinsamen Interessen erkennen und sich daher selbst unterordnen. Die Elite bzw. bei Drucker der Manager sollten dieses „Orchester“ wie ein „Dirigent“ leiten. Unternehmen brauchen dementsprechend Konsens statt Kontrolle, jedoch stets unter dem Primat der ökonomischen Ziele. Diese Legitimität führt zur Unterwerfung und Selbstdisziplinierung der Arbeitnehmer und damit zu einer Steigerung ihrer Produktivität. Die Arbeitgeber würden ihre persönlichen Interessen hinter die gemeinsamen Interessen zurückstecken, und die Firma würde zu einer „harmonischen Gemeinschaft“ (vgl. Waring 1992: 211ff.) Was Drucker vor über einem halben Jahrhundert als „management by selfcontrol“ bezeichnete, ist mittlerweile in vielen Bereichen verbreitete Praxis. Drucker entwickelte in den 1950er Jahren den halbjährlichen „Managers’s Letter“ zur „Selbstmotivation“ und zur Leistungssteigerung: Jeder Vorgesetzte handelt mit jedem direkt untergebenen Mitarbeiter individuell die Ziele und Ausführungsstandards für die kommende Periode aus. Dadurch, so Drucker, können Konflikte transformiert werden in eine Kontrolle über das Nichterfüllen der Ziele. Anschließend werden die entspre-

chenden Arbeitsleistungen gemessen („results against goals“) und dem einzelnen Arbeiter ein „Feedback“ zur Selbstkontrolle gegeben. Auf Basis dieser Standards der Performance sollen schließlich Belohnungen und Sanktionen eingeführt werden: Vergünstigungen und Beförderungen, Degradierungen und Kündigungen.

Die Idee dahinter bei Peter Drucker: Die Verbindung aus Unternehmenszielen, eigenen Zielen, Feedback und Performance soll „die Ziele der Einzelnen mit denen aller harmonisieren“ (vgl. ebd. 224). Arbeiter sollen Manager im Interesse ihrer eigenen Firma werden und sich selbst, aus Einsicht in die Notwendigkeit, steuern: „Taylorism, with its carrot-and-stick approach, no longer worked in ‚developed countries‘. Knowledge workers must be ‚self-directed‘; they needed negotiation and some autonomy“ (zit. n. ebd. 227).

Der Perspektivenwechsel, den Drucker fordert, scheint sich heute bis in die Alltagssprache hinein durchgesetzt zu haben. Beispielsweise wenn aus Problemen „Herausforderungen“ und aus Qualifikationen „Kompetenzen“ werden. Mitarbeiter/innen werden „freigesetzt“ und „abgebaut“ statt entlassen, öffentliche Dienstleistungen „outgesourced“ und der Wohlfahrtsstaat „dereguliert“. Die von Drucker geforderten Praktiken firmieren unter „Zielvereinbarungen“, „Ergebnisorientierung“ und „MitarbeiterInnengespräche“. Mit der Benennung der „Wissensgesellschaft“ in seinem 1969 erschienenen Werk „Die Zukunft bewältigen“ gehört Drucker auch zu deren Namensgebern.

Die Diskussion um die Wissensgesellschaft

Im Zentrum der anschließenden Diskussion in den 1970er Jahren stand Daniel Bell mit seinem Bestseller „The Coming of Post-Industrial Society“ (1973, dt. Bell 1991). Sie stand in Verbindung mit der Vorstellung eines linearen Wohlstandszuwachses und einem unerschütterlichen Glauben an den technischen Fortschritt. Der Politik oblag dabei die planende und steuernde Instanz.

Zentrale Autoren der aktuellen Debatte im deutschsprachigen Raum ab den 1990er Jahren sind Helmut Willke und Nico Stehr. Deren Konzepte beziehen sich vor allem auf die Globalisierung

und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Zentral sind die Begriffe der Vernetzung und Interdependenz, aber auch die Risiken von Unüberschaubarkeit und Unsicherheit (Bittlingmayer 2005: 42ff). Mittlerweile dient die Debatte häufig der Legitimierung neoliberaler Politik, indem von ökonomischen Sachzwängen ausgegangen wird, denen die Politik quasi hilflos ausgesetzt ist. Dabei sind diese oftmals Ergebnis politischer Entscheidungen. Tatsächlich hat sich die Politik aus eigenen Stücken zugunsten des freien Markts aus vielen Gesellschaftsbereichen zurückgezogen. So hängen die räumliche Dezentralisierung der Produktion sowie die starke Erhöhung ausländischer Direktinvestitionen eng mit der Liberalisierung des Welthandels seit Bretton-Woods und insbesondere mit der Senkung der Zölle auf industrielle Produkte zusammen.

Eine Leerstelle bei vielen AutorInnen der „Wissensgesellschaft“ nimmt die Frage nach sozialer Ungleichheit ein¹. Dabei ist es nicht unerheblich, was in einer „meritokratischen Wissensgesellschaft“ mit den nicht besonders qualifizierten Arbeitskräften geschieht. Nach Nico Stehr verlieren die klassischen ungleichheitsgenerierenden Produktionsfaktoren Arbeit und Eigentum an Bedeutung, während „kognitive Faktoren, Kreativität, Wissen und Information in zunehmendem Maße den Großteil des Wohlstands eines Unternehmens“ ausmachen (Stehr 2000: 195). Die Reproduktion sozialer Ungleichheit vollzieht sich demnach vorrangig über die Verteilung von Wissen. Manuel Castells geht, so wie Peter Drucker, „von einer gesteigerten Polarisierung der Ungleichheitsverhältnisse“ aus, die „entlang der Linie der individuellen Verfügbarkeit von Wissen, Fertigkeiten und Bildungstitel, aber auch im Bereich des Konsums“ liegt (Bittlingmayer 2005: 269).

Um dem zu begegnen, heißt es in einem programmatischen Papier des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung, soll der Mensch zu einem „wandlungsfähigen Unternehmen“ (BMBF 1999: 21ff.) werden. Dabei spielt Bildung eine

1 Nach Bittlingmayer gehen weder Daniel Bell noch Helmut Wilke oder Matthias Wingens in ihren einschlägigen Studien auf das Thema „soziale Ungleichheit“ ein (Bittlingmayer 2005: 269).

immens wichtige Rolle: „Mit der Ausprägung der Wissensgesellschaft wird Bildung noch viel stärker als in der Vergangenheit die Lebenschancen der Menschen bestimmen. Bildung ist die neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts. (...) Bildung ist aber nicht nur die entscheidende Eintrittskarte in die Berufs- und Arbeitswelt, die sich grundlegend wandelt und neue Fähigkeiten von jedem einzelnen erfordert. Die Wissensgesellschaft steht auch für eine Welt mit weniger staatlichen Sicherheitsgarantien und mehr persönlichen Freiheiten. Also eine Welt, die von jedem einzelnen mehr Entscheidungen abverlangt“ (Rüttgers 1999: 52, zit. n. Bittlingmayer 2005). Wissensgesellschaft sei mit der gesamtgesellschaftlichen Steigerung von Optionen verbunden. Ob die einzelnen sozialen Akteure diese nutzen und umsetzen können, hänge von ihren individuellen Bildungs- und Weiterbildungsentscheidungen ab. Dabei steht im Vordergrund die individuelle Markttauglichkeit, „employability“ zu erhalten.

Von der Wissensgesellschaft zum Lebenslangen Lernen

Wenn Wissen tatsächlich die strategische Ressource wird und jedeR Einzelne selbst verantwortlich ist, sich dieses immerfort anzueignen, ist die Forderung nach lebenslangem Lernen nicht weit.

Auch das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ unterlag dabei einem Bedeutungswandel (vgl. Pongratz 2006, Kallen 1996). Zualtererst ging es darum, **„lebenslang lernen zu dürfen“**. Mit der „education permanente“, der ständigen Bildung, entwickelte der Europarat eine Strategie zur Förderung von Chancengleichheit im Bildungssystem. Angesichts der hohen Zahl an AnalphabetInnen und der zunehmenden Bildungskluft in den „Entwicklungsländern“ entstand in der UNESCO rund um 1970, dem „Internationalen Jahr der Erziehung“, das Konzept „Lifelong Learning“. Im Mittelpunkt stand neben der demokratischen und wirtschaftlichen Entwicklung die „Entfaltung des ganzen Menschen“.

Mit dem 1973 veröffentlichten Bericht zur „recurrent education“ verschob sich der Schwerpunkt deutlich in Richtung Ökonomie und der Forderung **„lebenslang lernen zu können“**. Dabei sollten, als Alternative zur immer längeren schulischen

Erstausbildung, die Phasen von Berufstätigkeit und Aus- und Weiterbildungszeiten für Erwachsene abwechseln. Ziel waren gut ausgebildete, anpassungsfähige und flexible Arbeitskräfte. Der Lebenslauf wurde nicht mehr als stufenförmige, sondern als permanente Entwicklung von Lern- und Transformationsprozessen gesehen.

Mit dem „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ 1996 kommt es zur letzten Bedeutungsverchiebung. Es gilt nun **lebenslang lernen zu sollen**. Verbunden ist dies für die Europäische Union mit dem Auftrag, „den allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen zu gewährleisten und damit allen Bürgerinnen und Bürgern zu ermöglichen, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren“ (Kommission der Europäischen Union 2000: 12.) Die seit den 1980er Jahren zunehmende Arbeitslosigkeit und die Verknappung öffentlicher Budgets führten schon davor zur „reflexiven Wende“ in der Erwachsenenbildung. Während beispielsweise Angebote im Bereich der politischen Bildung zurückgingen, wurden verwertungsorientierte Weiterbildungen, wie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, ausgebaut, ein Trend, der sich mit der Verknappung öffentlicher Mittel seit den 1990er Jahren fortsetzte. Gleichzeitig mit dieser Marktorientierung entstanden zahlreiche neue, oft sehr kleine, gewinnorientierte Anbieter.

Der „Lernende soll in den Mittelpunkt gestellt“ werden, wie es in der österreichischen LLL Strategie so schön heißt. Das kann einerseits eine Chance für Demokratisierung, zum Abbau von Bildungshemmnissen und zu einer Aufweichung sozialer Selektivität gesehen werden. Erwachsenenbildung gilt dabei als Möglichkeit nachzuholen, was während der Schulzeit nicht gelernt oder abgeschlossen wurde. Es bietet auch die Möglichkeit, schulisches Wissen zu aktualisieren oder einfach den persönlichen Wissensdurst zu stillen. Es kann jedoch in seiner Ausdehnung auf die gesamte Lebenswelt auch als Zumutung, Bedrohung oder Pädagogisierung erlebt werden. Letzteres meint für Thomas Höhne die Übertragung pädagogischer Semantiken auf andere soziale Systeme wie Politik und Ökonomie (vgl. Höhne 2004). Das Subjekt soll sich dabei durch „Lernen“, „Erziehung“

und „Bildung“ systematisch steigern. Dies kann darin bestehen, dass sozialen Konflikten nicht durch soziale Ursachenforschung, sondern durch pädagogische Maßnahmen begegnet wird, beispielsweise, wenn durch das Konzept der „employability“ die Verantwortung für die Erneuerung der Qualifikation und die Sicherung der Beschäftigung auf den/die Einzelne/n übertragen wird. Dadurch werden die sozialen Ursachen für Bildungungleichheit und Arbeitslosigkeit ausgeblendet und die Schuld am Scheitern der Person zugewiesen. Nicht das Ende der Vollbeschäftigung, die Umwandlung des Wohlfahrtsstaats und die budgetäre Austeritätspolitik (vgl. Lutz 1989) stehen demnach im Fokus der Aufmerksamkeit, sondern die normative Funktion lebenslanger Bildung als Imperativ, den eigenen Marktwert abzusichern (vgl. Bittlingmayer 2005: 267–275).

In jedem Fall werden die Individuen stärker in die Verantwortung für die Gestaltung ihres Berufs- und Lebenswegs genommen. Es war wohl auch die Diskussion um den Abschied von der Normalerwerbsbiographie, der Destandardisierung von Arbeitsverhältnissen und dem Aufstieg von „Arbeitskraftunternehmern“ (Voß/Pongratz 1998), die diese Entwicklung mitverursachten. So geht Richard Sennett in „Der flexible Mensch“ davon aus, dass ein junger US-Amerikaner mit einem Bachelor-Abschluss damit rechnen muss, „in vierzig Arbeitsjahren wenigstens elfmal die Stelle zu wechseln und dabei seine Kenntnisbasis wenigstens dreimal auszutauschen“ (Sennett 1998: 25, vgl. Bologna 2006). Dabei sind für die meisten Männer Normalarbeitsbiografien weiter vorherrschend. Prekäre und flexible Arbeitskräfte werden dagegen zum überwiegenden Teil von Frauen oder sozial Schwächeren ausgeübt. Goldthorpe zeigt, dass der Einfluss der Globalisierung auf Einkommensunterschiede und Verluste weitaus geringer ist, als gemeinhin angenommen wird (Bittlingmayer 2005: 253f.), und weist darauf hin, dass die stärkere Deregulierung von Beschäftigungsverhältnissen für unterschiedliche Berufs- und Bildungsgruppen mit vollkommen anderen Konsequenzen einhergeht. So wie sich entsprechend der Arbeitsmarkt von der Normalerwerbsbiographie verabschiedet, verabschiedet das lebenslange Lernen die bisherigen abgeschlossenen biographischen Lernphasen.

Strukturierte Ungleichheit in der „Wissensgesellschaft“

Dabei wirkt in der Erwachsenenbildung fort, was in der Schulzeit begonnen hat. Wer schon in der Schule erfolgreich war, nimmt auch öfter an Weiterbildung teil. Wer an der Schule scheiterte, erlebt Erwachsenenbildung vor allem im Sinne von verpflichtenden Schulungen des Arbeitsmarktservice (vgl. Bremer 2007). Dementsprechend entwickeln diejenigen, die Weiterbildung als von außen aufgezwungen und deren Inhalte als wenig relevant oder sogar befremdend erleben, eine Distanz zur klassischen formalisierten Weiterbildung. Daher muss auch der Begriff der „Bildungsferne“ zurechtgerückt werden, als eine Distanz zu einer bestimmten Form von Bildung (Siehe Erler 2010, Dornmayer 2002).

So beträgt der Anteil der 25- bis 64-jährigen in Österreich, die innerhalb von 12 Monaten an keiner Weiterbildung teilnahmen und auch kein Interesse daran hatten, 49,4%. Weitere 5,6% nahmen zwar an Weiterbildung teil, wurden jedoch zur Weiterbildung geschickt (Erler/Fischer 2012). Zahlen aus Deutschland zeigen diese „segmentierten Weiterbildungswelten“ nach Berufsgruppen: So haben 73% der un- und angelernten ArbeiterInnen, 60% der einfachen Angestellten, aber nur 47% der FacharbeiterInnen, 4% der leitenden Angestellten und 3% der höheren Beamten noch nie an beruflicher Weiterbildung teilgenommen (Bolder/Hendrich 2000: 59). Diese Anteile sagen noch nichts über die Qualität der Weiterbildung aus. So erreichen in der Milieustudie von Barz/Tippelt die unterprivilegierten „Konsummaterialisten“ zwar eine Weiterbildungsteilnahmequote von 61%. Diese lässt sich jedoch vor allem auf erzwungene Maßnahmen zurückführen (Vgl. Tippelt/Van Hippelt 2005: 43, zit. n. Krenn 2010: 20; vgl. auch Bremer 2004: 145).

Eine Reihe an strukturellen Faktoren begünstigen oder erschweren die Weiterbildungsteilnahme: die bisherige Bildungslaufbahn, der Wohnort und das Geschlecht, aber auch die Zugehörigkeit zu Beruf, Branche, Betriebsgröße, Arbeitsplatzebene und Einkommen, aber natürlich auch das vorhandene oder nichtvorhandene Angebot. Subjektiv wirken dazu noch negative Schulerfahrungen, Faktoren wie Geld und Zeit bzw. die familiä-

re Belastungen. Vor allem für Niedrigqualifizierte nimmt das Kosten-Nutzen-Verhältnis eines Besuchs einen sehr hohen Stellenwert ein. Wird Ihnen von jemandem die Weiterbildung empfohlen, sehen Sie Verbesserungen in den Arbeitsmarktchancen oder einen beruflichen Nutzen? Dementsprechend bevorzugen Geringerqualifizierte Formen praxisnahen Lernens, wie „learning on the job“ (informelles Lernen).

Besonders schwierig ist es für Personen, die einmal von der Bildungslaufbahn abgedrängt wurden und daher nur über einen niedrigen oder keinen Schulabschluss verfügen. Ohne Pflichtschulabschluss stehen kaum weitere Qualifizierungsmaßnahmen offen, da die meisten Ausbildungsangebote diesen voraussetzen. Auch bei der Lehrstellensuche gilt der Hauptschulabschluss heute als informelles Qualifikationsminimum. Selbst wenn er nicht formell verlangt wird, sind weitere Berufs- und Karrierechancen ohne ihn deutlich eingeschränkt. Weitaus schwieriger ist es für HauptschulabsolventInnen aus dem städtischen Bereich. So berichtete mir eine Personalverantwortliche, dass in ihrem Unternehmen Bewerbungen von Personen mit Hauptschulabschluss aus dem städtischen Bereich schon in der ersten Auswahlphase ausgeschieden werden.

Alljährlich gehören nach Schätzungen des Instituts für Höhere Studien in Wien rund 4 % einer Altersgruppe zu denjenigen, die keinen positiven Pflichtschulabschluss erreichen (Steiner/Wagner/Pessl 2006: 20). Die Gründe dafür können vielschichtig sein und reichen von sozialen und familiären Problemen über Schul- und Prüfungsangst bis hin zu mangelnden Sprachkenntnissen. Die Ursachen können auch struktureller Natur sein, so steht SonderschülerInnen die Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses oftmals gar nicht offen. Positiv vermerkt werden kann jedoch, dass die Kosten für diese Kurse in Österreich mittlerweile vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur getragen werden.

Dabei hat sich die Situation für Personen ohne Schulabschluss in den vergangenen Jahren deutlich verschlechtert. So schreibt der Arbeitssoziologe Manfred Krenn: „Das Signal, das heute von einem ‚Nur-Pflichtschulabschluss‘, v.a. am Arbeitsmarkt ausgeht, ist ein völlig anderes als noch vor dreißig Jahren [...] gerin-

ge formale Bildung bzw. Qualifikation ist zu einem sozialen Stigma geworden“ (Krenn 2010: 19). Dies hängt eng mit der veränderten Qualifikationsstruktur auf dem österreichischen Arbeitsmarkt zusammen. So nahm der Anteil gering qualifizierter Personen an den Erwerbstätigen in Österreich in den letzten Jahrzehnten deutlich ab. Waren 1991 noch 306.353 Personen bzw. 29 % der Erwerbstätigen gering qualifiziert, sanken diese Werte bis 2001 auf 186.525 Personen bzw. 23 %. Im letzten Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung 2008 betrug der Anteil nur noch 17 % (ebd.: 6). Die Ursache dafür liegt jedoch nur zu einem geringen Anteil am höheren Bedarf der Wirtschaft an hochqualifizierten Arbeitskräften. So zeigt der European Working Conditions Survey von 2005 (Beschäftigte in Unternehmen > 10 Beschäftigte), dass immer noch 18% der Arbeitsplätze einem tayloristischen Arbeitsorganisationstypus unterliegen (geringe Autonomie, geringe Lerndynamik, hohes Arbeitstempo, repetitive und monotone Arbeiten). Weitere 12% unterliegen dem Typus „einfach strukturierte Arbeit“ (geringe Lerndynamik, wenig kodifizierte, informelle Handlungsabläufe in der Arbeit). Damit umfassen diese beiden Gruppen immerhin 30% der Arbeitsplätze. Ähnliche Zahlen finden sich für Deutschland. Laut dem IAB-Betriebspanel waren 2005 knapp 24% der Beschäftigten im Bereich „einfacher Arbeit“. Dabei hat auch die „gesellschaftliche Anerkennung von Einfacharbeit (...) abgenommen und die Arbeitsplätze zeichnen sich durch schlechte Arbeitsbedingungen aus: niedrige Löhne, ungünstige Arbeitszeiten, kaum Vollarbeitsplätze. Das führt aber erstaunlicherweise nicht zu einem Mangel an BewerberInnen, was den Unternehmen erlaubt, häufig (fachfremde) Berufsausbildung zu einem wichtigsten Selektionskriterium zu machen (Bellmann/Stegmaier 2007: 17 nach Krenn 2010: 7)². Was stattfindet ist eine Verdrängung von gering Qualifizierten durch formal Qualifizierte: 1980 verfügten ein Viertel der Beschäftigten auf einem Nicht-FacharbeiterInnen Arbeitsplatz über

2 Diese Akzeptanz schlechter Arbeitsbedingungen und unterqualifizierten Einsatzes hängt einerseits mit der Arbeitslosigkeit zusammen, aber auch mit Personengruppen, die aufgrund ihrer Lebenssituation flexible Teilzeitjobs suchen und keine höherwertigen Stellen finden (StudentInnen, Frauen mit Betreuungspflichten).

einen Berufsabschluss, 2002 waren es 45,5%. Das hat jedoch neben den geringeren Chancen auf eine Arbeitsstelle auch einen symbolischen Effekt: Ungelernte werden dadurch zunehmend stigmatisiert, es gibt eine veränderte Wahrnehmung auf sie als „nicht beschäftigungsfähig“. Durch BildungsaufsteigerInnen ist die Homogenität der Gruppe der „Ungelernten“ massiv angestiegen, und ihre sozialen Teilhabechancen sind stark gesunken.

Es setzte sich also eine „Titelinflation“ in Gang. Die größere Zahl an Höherqualifizierten hat dazu geführt, dass diese nun Arbeiten übernehmen, die früher von Geringerqualifizierten erbracht wurden. Noch nie waren höhere Bildungstitel so wichtig, um einen Einstieg in das Erwerbsleben zu bekommen. Gleichzeitig sind die Verwertungschancen von Bildungstiteln gesunken, ebenso die Bildungsrenditen monetär und als berufliche Sicherheit gesunken. Wir haben es mit den Worten von Pierre Bourdieu mit einer „geprellten Generation“ zu tun, die trotz größerer Bildungsanstrengungen keinen sozialen Aufstieg schafft, sondern versuchen muss, nicht sozial abzustiegen (Bourdieu 1987: 241ff.). So können insbesondere Frauen ihren Bildungsvorsprung gegenüber Männern am Arbeitsmarkt nicht adäquat umsetzen. Dahinter steht die Verdrängung formal geringer Qualifizierter auf dem Arbeitsmarkt durch formal höher Qualifizierte. Die Zertifizierungs- und Titelspirale schließt nun Personen aus, die dadurch immer stärker an den Rand gedrängt und als „nicht beschäftigungsfähig“ stigmatisiert (ebd.: 8, vgl. Ribolits 2008) und im öffentlichen Diskurs als „Unterschicht“ verhöhnt werden (Chasse 2010). Selbst dann, wenn sie versuchen, ihre Qualifizierung später im Bereich der Erwachsenenbildung nachzuholen, lässt sich dieses Stigma nicht vermindern, sondern transformiert sich in ein „Ich mit einem bestimmten Makel zu einem Ich mit dem Kennzeichen, einen bestimmten Makel korrigiert zu haben“ (Goffman 1975: 18).

Ob nun eine „Wissengesellschaft“ tatsächlich im Werden ist oder nicht, die Diskussion darüber führt dazu, dass dem lebensbegleitenden Lernen eine immer stärkere Bedeutung beigemessen wird. Das kann eine Chance sein, was in der Schule versäumt wurde, nachzuholen oder das vorhandene Wissen zu aktualisieren. Eine Chance stellen auch die Versuche dar, informell Gelern-

tes zu zertifizieren und dadurch aufwerten zu können. Gleichzeitig unterliegt Lebenslanges Lernen der sozialen Ungleichheit. Das hat zahlreiche Konsequenzen für die Berufs- und Einkommensmöglichkeiten, den sozialen Status, für die Lebenszufriedenheit und den Lebensstil, damit für die Gesundheit und das Wohlbefinden, letztlich auch für die Lebenserwartung. Wenn Bildung schließlich zur Pflicht der/des Einzelnen wird, widerspricht dies jeder Vorstellung „gelungenen Lernens“, das, um erfolgreich zu sein, auf der Freiwilligkeit und Motivation der Lernenden aufbaut. Wird Bildung beispielsweise für Erwerbsarbeitslose zum Zwang, verliert sie ihre emanzipative Funktion und wird Teil eines Herrschaftsverhältnisses. Daher kann auch Widerstand gegen Weiterbildung durchaus vernünftige Gründe haben (vgl. Axmacher 1990, Bolder/Hendrich 2000, Holzer 2004). Sinnvoll wäre es, die bisherige Defizitperspektive zu verlassen und zu versuchen, sich den „fremden Bildungswelten“ verstehend zu nähern.

Literatur

- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Weinheim
- Barz, H.; Tippelt, R. (Hrsg., 2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.
- Bell, D. (1991): Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus. Frankfurt/Main.
- Bellmann, L./Stegmaier, J. (2007): Einfache Arbeit in Deutschland – Restgröße oder relevanter Beschäftigungsbereich?; in: Friedrich Ebert-Stiftung (Hg.), Perspektiven der Erwerbsarbeit, Bonn, 10–24.
- Bittlingmayer, U. (2002): „Spätkapitalismus“ oder „Wissengesellschaft“? Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 36/2001, 15–23. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/Z32LKV.pdf>
- Bittlingmayer, U. (2005): „Wissengesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz.
- Bittlingmayer, U.; Bauer, U. (Hrsg., 2006): Die „Wissengesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden.
- BMBF (1999): Rahmenkonzept „Forschung für die Produktion von morgen“. Bonn. Online unter: www.bmbf.de/pubRD/ffdsvm.pdf
- Bolder, A.; Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen.

- Bologna, S. (2006) Die Zerstörung der Mittelschichten: Thesen zur neuen Selbständigkeit. Wien/Graz.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main.
- Bremer, H. (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Juventa, 189–213.
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim.
- Chasse, K. A. (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden.
- Dormmayer, H. et al. (2002): Weiterbildung für „Bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Linz.
- Erler, I. (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien
- Erler, I./Fischer, M. (2012): Teilnahme und Nichtteilnahme an der Erwachsenenbildung. Wien. Online unter: <http://oieb.at/oieb/page.asp?id=1990>
- Europäische Kommission (2002): Auf dem Weg zur europäischen Wissensgesellschaft. Online unter: ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/de.pdf
- Goffman, E. (1975): Stigma. Frankfurt am Main.
- Goldthorpe, J. H. (2009): Globalisierung und soziale Klasse. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. A.: Soziale Ungleichheit. Frankfurt/Main.
- Höhne, T. (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse in Schulheft, 29. Jg., Nr.116. Innsbruck, 30–44.
- Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Wien.
- Kallen, D. (1996) Lebenslanges Lernen in der Retrospektive. Berufsbildung Nr. 8/9, CEDEFOP 17–24. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_de_kallen.pdf Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 8/9 Mai – Dezember 1996/II/III.
- Kommission der Europäischen Union (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Krenn, M. (2010): Gering qualifiziert in der ‚Wissensgesellschaft‘ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Forschungsbericht. Wien. URL http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d127/FORBA_Endbericht.pdf [Zugriff am 25. Juli 2012].
- Lutz, B. (1989): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt/Main.
- Pongratz, L. A. (2006): Lebenslanges Lernen, in: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, 162–171.
- Reich, R. B. (1991): The Work of Nations. New York City.
- Ribolits, E. (2008): Wer bitte sind hier die Bildungsfernen?, in: schriftlos = sprachlos? schulheft 131/2008, Innsbruck, 113–121.

-
- Rüttgers, J. (1999): *Zeitenwende – Wendezeiten*. Berlin.
- Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch*. Berlin.
- Stehr, N. (2000): *Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums*. Weilerswert.
- Stehr, N. (2001): *Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie*. Frankfurt/Main.
- Steiner, M./Wagner, E./Pessl, G. (2006): *Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss*. (Equi-IHS) Wien. URL http://www.equi.at/dateien/evaluation_kurse_vorbereitun.pdf
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2005): *Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität*. in: *aus politik und zeitgeschichte*, 37/2005, 38–45. Online unter: <http://www.bpb.de/apuz/28846/weiterbildung-chancenausgleich-und-soziale-heterogenitaet?p=all>
- Voß, G. G./Pongratz, W. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50. Jg, Heft 1, 131–158.
- Wak (2012): „In Österreich existiert die De-Industrialisierung nicht“. In *Wiener Zeitung*, 22. August 2012, 5.
- Waring, S. (1992): *P. Peter Drucker, MBO, and the Corporatist Critique Scientific Management*, Ohio, Online unter <https://ohiostatepress.org/Books/Complete%20PDFs/Nelson%20Mental/10.pdf>
- Willke, H. (2001): *Wissensgesellschaft*. In: Knerr, G.; Nassehi, A.; Schroer, M. (Hrsg.): *Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie*. München, 379–398

[Alle Links: Zugriff am 15. Juli 2012].

Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik?

„Die fruchtbarste und natürlichste Übung unseres Geistes sind nach meiner Meinung Gespräche und Diskussionen. Sich ihnen zu widmen finde ich angenehmer als jede andere Beschäftigung im Leben. [...] Prallen die Meinungen aufeinander, verärgert oder beleidigt mich das also keineswegs - es dient mir vielmehr als Anregung und Ansporn. [...] Gibt man mir Kontra, erregt das meine Aufmerksamkeit, nicht meinen Zorn. Dem, der mir widerspricht, öffne ich mich: Ich lerne ja von ihm. Die Wahrheit sollte unser beider Anliegen sein.“

Michel de Montaigne (1999: 462/263)

Diese Frage verweist grundsätzlich auf zwei Perspektiven: Zum einen auf die Erwachsenenbildung als Gegenstand von Kritik; zum anderen auf Kritik als Gegenstand von Erwachsenenbildung. Bei der Frage nach der Erwachsenenbildung als Gegenstand von Kritik geht es um das Hinterfragen und die kritische Auseinandersetzung *mit* dem Bildungsbereich als solchem in all seinen Kontexten und auf den unterschiedlichsten Ebenen. System, Steuerung, Organisation, bildungspolitische Zielsetzungen, Teilhabe, Aufbau, Struktur und Finanzierung kommen dabei ebenso in den Blick wie Prozesse auf der Mikroebene von Anbietern, Veranstaltungen, Curricula, Lehr- und Lerngeschehen, Teilnehmenden und Lehrenden.

Bei der zweiten Perspektive, der Kritik als Gegenstand von Erwachsenenbildung, geht es hingegen um die Frage nach dem Stellenwert und den Handlungsoptionen von kritischer Auseinandersetzung und freimütigem Meinungsstreit *in* den diversen Lehr- und Lernprozessen von Erwachsenen. Es wird sozusagen das „Innere“, die Vermittlungs- und Aneignungsperspektive im pädagogischen Prozess, in den Blick genommen. Hier stellen sich aktuell Fragen nach Zielen, Möglichkeiten und dem Sinn von Kritik. Dazu im Folgenden eine explorative Annäherung.

Was bedeutet es überhaupt, Kritik zu üben?

Am Beginn steht die klassische Frage nach der Definition, nach dem Begriff von Kritik. Kritik ist ein im Alltag ebenso bekannter wie vertrauter Begriff: Wir kritisieren ständig: das Essen, die Politik, das Wetter, die Studierenden, die Universität ... In Österreich gibt es dafür den bezeichnenden Terminus des „Raunzens“, womit prägnant sowohl das Unspezifische als auch der Tonfall einer alltagsweltlichen Handlung, die hierzulande als Kritik firmiert, charakterisiert wird. Erschöpft sich Kritik im „Raunzen“, bei dem es nicht wirklich um etwas geht, so sind wir dazu gern und oft bereit. Schwieriger wird es, wenn wir mit unserer Kritik die alltagsweltliche Bedeutungsfacette verlassen und unsere Kritik zielgerichtet und absichtsvoll auf eine bestimmte Person oder einen konkreten Sachverhalt – zum Beispiel im Kontext von Arbeitswelt oder Gesellschaft – richten. In diesem Fall muss die Person, die Kritik übt, nicht nur einen eigenen Standpunkt entwickeln und einnehmen, sondern ihre Meinung auch vertreten und verteidigen, kurz: sie muss „Farbe“ bekennen. Ab hier stehen sich KritikerIn und Kritisierte/r – wobei letzteres auch ein Gegenstand, ein Fall, ein Thema sein kann – in einem Spannungsverhältnis gegenüber.

Wir alle kennen solche Situationen. Oft sind sie unerfreulich und unangenehm. Denn das Üben von Kritik im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung und Äußerung will nicht nur wohl überlegt sein, für viele Menschen ist das Kritisieren oft mit einem „unguten Gefühl“ verbunden (Kritik üben heißt ja auch, sich der Kritik des/der anderen auszusetzen und selbst Kritik „einzustecken“); es bedeutet manchmal Stress, ist konflikträchtig und die Konsequenzen sind oft unabsehbar. In manchen Gesellschaften und Situationen bedeutet Kritik zu üben sogar Gefahr für Leib und Leben.

Die mit dem Kritisieren verbundenen menschlichen Befindlichkeiten sind eingebettet in ein gesellschaftliches Klima der westlichen Länder, in dem seit längerem ein allgemeines Unbehagen an jedweder Kritik, die über die alltagsweltliche Bedeutungsfacette hinaus geht, zu beobachten ist. Von einer Lust am Kritisieren, am Meinungsstreit als Grundlage jedweden demo-

kratischen Diskurses ganz zu schweigen – davon spüre ich selbst an der Universität seit längerem nur mehr wenig. Dominiert wird diese Entwicklung von einem Menschenbild, das auf den effizienten, pragmatischen, anpassungsfähigen, erfolgreichen, reibungslos funktionierenden und dennoch flexiblen Menschen setzt. Dem sind Nachdenken, Reflektieren, eine eigene Meinung konsequent zu vertreten, sich verweigern oder gar Widerstand zu leisten zumeist fremd. Denn Kritik bringt vermeintliche Querulanten hervor, bedeutet Stress, manchmal Scheitern – auf jeden Fall Unruhe und Unordnung und ist überhaupt die Wurzel jedweden Widerstands – alles Attribute, die in der heutigen „Wohlfühlgesellschaft“ des Spätkapitalismus weder erwünscht noch geachtet oder gar gefördert werden. Hingegen brauchen Hinterfragen, Reflektieren und Nachdenken als Quelle von Kritikfähigkeit Zeit und Freiräume. Kurz: Kritik ist – außer in kleinen, elitären Zirkeln – aktuell kaum gesellschaftsfähig. Und Kritik üben als *Habitus* hat in der aktuellen Alltagswelt der meisten Menschen keinen Platz mehr.

Kritik und Wissenschaft

Werfen wir einen Blick auf die Wissenschaft und fragen wir, welche Bedeutung diese der Kritik zuweist. Tatsache ist, dass das Hinterfragen, die Reflexion, die Auseinandersetzung, der Meinungsstreit – kurz: die Kritik – den Kern neuzeitlicher Wissenschaft bildet. Ich bin noch in einer Tradition sozialisiert, in der Wissenschaft – insbesondere der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaft – eine kritische Funktion zukommt. Diesen Anspruch stelle ich auch an meine eigene Wissenschaft, die der Erwachsenen- und Berufsbildung, in deren Rahmen ich die Grundzüge einer Kritischen Theorie in Anschluss an Adorno, Horkheimer, Blankertz, Heydorn und Negt vertrete.

Welche Erfahrungen mache ich mit Kritik in jüngster Zeit? Dazu zwei Beobachtungen. Die erste: Zu Beginn einer Lehrveranstaltung stelle ich mich immer den Studierenden vor und verweise dabei auf mein Wissenschaftsverständnis, das der Kritischen Theorie nahe steht. Dieses Bekenntnis stößt mittlerweile bei den Studierenden auf Verwunderung und/oder Unverständ-

nis. Nicht nur, dass es da noch jemanden gibt, der einen bestimmten Ansatz in der Pädagogik vertritt und sich dazu auch noch „outet“ verwundert, manche Kommentare lassen auch erkennen, dass bestimmte Ansätze in der Pädagogik verschüttet sind oder offenbar nur ein rudimentäres Halbwissen darüber im Studium gelehrt wird. Dieses kann dann leicht zu Diffamierungen führen. So meldete sich kürzlich eine Studentin in der Vorlesung mit folgendem Kommentar zu Wort: „ Die Kritische Theorie? Ach, sind das nicht die, die immer nur kritisieren und zu keinem Ergebnis kommen?“

Die zweite Beobachtung betrifft insbesondere junge WissenschaftlerInnen. Diese stehen heute vor folgender paradoxen Situation. Zum einen werden immer mehr normative Implikationen an sie herangetragen. Die jüngere Generation der WissenschaftlerInnen findet sich heute viel mehr als früher in einem Spannungsverhältnis von Erschließung und Organisation von Wissen wieder – vielfach sind die jungen Menschen in einer Doppelfunktion mit Aufgabenverschränkung tätig, zeitweise nehmen sie nur eine der beiden Rollen wahr. Das an sich produktive Spannungsverhältnis führt – u.a. aufgrund der prekären Arbeitsverhältnisse an den Universitäten – zunehmend zu einem ernsten Dilemma, wenn ForscherInnen zwischen Unterhalt bietender Auftragsforschung und (karrierefördernder) Publikationstätigkeit hin und her switchen müssen. Es trifft aber auch arrivierte WissenschaftlerInnen, die wiederum den Drahtseilakt zwischen der Entwicklung der eigenen Disziplin – die ja vor allem eine kritische Reflexion beinhalten sollte – und der Akquise von Forschungsprojekten bewältigen müssen, damit sie junge WissenschaftlerInnen (weiter-)beschäftigen können.

Auf der anderen Seite scheint sich manch junge/r Forscher/in den tatsächlichen Herausforderungen der gesellschaftlichen Praxis und deren Kritik zu entziehen. Anstatt aktiv die „Gesellschaftsdienlichkeit der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“ (Siebert 2009) unter Beweis zu stellen (was nicht mit einer vordergründigen Anwendbarkeit verwechselt werden darf), verharren sie in einer Defensivhaltung oder sind (ängstlich) darum bemüht, die vermeintlich stolze Bastion des unabhängigen wissenschaftlichen Denkens und Forschens gegenüber der nur ge-

staltenden Praxis abzuschotten (Stichwort: Elfenbeinturm Existenz). In diesem Fall werden sämtliche Gestaltungs- und Steuerungsoptionen Außenstehender, vor allem aus Praxis oder (Bildungs-)Politik, allein als Zumutungen und Gefahren für den Wissenschaftsbetrieb erlebt und grundsätzlich abgelehnt. Hier von freilich muss die berechnete Kritik an der zunehmenden Dominanz einer Wettbewerbs- und Effizienzlogik im Wissenschaftsbetrieb unterschieden werden, die Universitäten vor allem als „Umsetzungs- und Ausführungsorgane“ staatlicher, wirtschaftlicher und supranationaler Programme und Initiativen sieht und damit eine Logik des „je mehr, desto besser“ evoziert, die Quantität an die Stelle von Qualität setzt (vgl. Binswanger 2011).

Die beobachteten Implikationen befördern keinesfalls die Funktion von Wissenschaft als kritische Instanz – vielmehr treten an ihre Stelle andere Funktionen wie die der Anpassung, des schnellen Reagierens, der Stabilisierung, der systemgerechten Steuerung des Karrierevehikels u.Ä.m.

Kritik bei Foucault

Eine für die Erwachsenenpädagogik trag- und anschlussfähige Definition von Kritik findet sich bei Michel Foucault in seinem 1984 publizierten Artikel „Was ist Aufklärung?“. Dieser geht auf einen 1978 gehaltenen Vortrag zum Thema „Was ist Kritik?“ zurück. Foucault unterscheidet in seinem Artikel zwischen einem „ausgesprochen kantianischen Unternehmen“ von Kritik und den „kleinen Auseinandersetzungen, die Kritik genannt werden“ (Foucault 1992, vgl. auch Butler 2001). Zwischen beiden Bedeutungszuschreibungen ist viel Raum für die unterschiedlichsten Ansichten, Formen und Grammatiken von Kritik. In diesem Sinne setzt Foucault nach:

1. dass Kritik nichts Einheitliches ist und dass sie nicht unabhängig von den verschiedenen Gegenständen und Absichten definiert werden kann (z. B. Speisen können betrachtet werden hinsichtlich Zubereitung, Geschmack, Zusammensetzung ...),
2. dass Kritik nicht eine reine Beurteilung im Sinne von richtig und falsch, gut und schlecht darstellt, sondern dass Kritik das System der Bewertung selbst herausarbeiten soll. D. h. man

muss über Analyse, Reflexion und Auseinandersetzung „hinter die Kulissen“ schauen und „zum Kern“ des Kritisierten vordringen.

Zugespißt heißt das: Kritik im Foucault'schen Sinne richtet sich nicht vorrangig auf Systemstabilisierung und Praktikabilität, sie hat auch nicht die Beruhigung und Befriedung im Sinn, im Gegenteil: Kritik zielt auf Reflexionsfähigkeit und aktive Auseinandersetzung; sie hat etwas mit Wachheit, Teilhabe und Autonomie zu tun. In diesem Zusammenhang fallen mir Verben ein wie: wühlen, graben, hinterfragen, nachfragen, reflektieren, aufdecken ... – alles Tätigkeiten, die Zeit und ein bestimmtes Maß an Freiheit brauchen – die eines Gegenübers auf Augenhöhe bedürfen, um zum Diskurs führen zu können; die aber manchmal auch ein einsames „Geschäft“ sind (z. B. Selbstkritik) und die im schlimmsten Fall auch des Mutes bedürfen, da sie gefährlich sein können.

Welches Verhältnis besteht zwischen Erwachsenenbildung und Kritik?

Der Frage liegt ein Arbeitsbegriff von Kritik zugrunde, der etwa in der Mitte der beiden Foucault'schen Pole verortet ist: zwischen dem „ausgesprochen kantianischen Unternehmen“ von Kritik und den „kleinen polemischen Auseinandersetzungen, die Kritik genannt werden“.

Wenn wir – wie allgemein üblich – den Beginn moderner Erwachsenenbildung als Handlungsfeld in die Zeit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert datieren, dann ist deren Entwicklung eng mit dem Anspruch nach Kritik verbunden – und zwar in doppelter Hinsicht:

1. im Sinne der Aufklärung. Die Kritik und der Widerstand gegenüber kirchlichen Autoritäten und Dogmen – die laut Foucault den Ursprung jeder Kritik schlechthin bilden – stellen einen wichtigen Ausgangspunkt auf dem Weg zur Demokratie dar.
2. im Sinne der Industrialisierung. Die Kritik an den bestehenden feudalen Produktionsverhältnissen und -bedingungen

war wichtig für die Entwicklung einer modernen kapitalistischen Gesellschaft sowie für die Politisierung der Gesellschaft (Stichwort: soziale Frage und Emanzipation der ArbeiterInnenschaft). Leider wird im historischen Diskurs der Erwachsenenbildung die Bedeutung der ökonomischen Wurzeln und deren Kritik daran wenig Beachtung geschenkt.

Auf diesem Hintergrund findet Erwachsenenbildung seinen modernen Ursprung und seine organisationale Struktur („bottom up“) wie thematische Ausgestaltung (allgemeine, berufliche und politische Bildung). In der Folge werden die mit der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung verbundenen Herausforderungen aufgenommen und als entsprechende Bildungsprobleme formuliert. Dies gilt übrigens bis heute.

An dieser Stelle ist es angebracht, auf die spezifisch „deutsch-österreichische“ Situation des Verhältnisses von Bildung und Politik hinzuweisen (vgl. Gruber 2008). Während noch im frühen 19. Jahrhundert Bildung an das utopische Versprechen von Freiheit und Gleichheit gekoppelt war – also Bildung durchaus „politisch“ gedacht wurde –, setzte mit dem Neuhumanismus eine Entpolitisierung des Bildungsverständnisses ein. Der ästhetisierende Zugriff des Bürgertums auf das Gute, Wahre und Schöne in der Bildung ließ weder Platz für das Politische noch für das Nützliche – im Gegenteil: Im Falle der beruflichen Bildung kam es sogar zu einer richtiggehenden Frontstellung gegenüber der allgemeinen Bildung, wobei die dahinter stehende Dichotomie von Brauchbarkeit und Zweckfreiheit bis heute unser Bildungsgeschehen und unsere Bildungsdiskussion – auch in der Erwachsenenbildung – prägt. In der Folge wurden das Politische und die Beruflichkeit aus der Bildung „verbannt“ und als eigene Bereiche und Disziplinen gesehen und im Bildungswesen etabliert. Im Falle der beruflichen Bildung erfolgte dies schon bald und durchaus erfolgreich (u.a. mit der Gründung berufsbildender Schulen, später auch mit der Etablierung von Angeboten zur beruflichen Fortbildung). Was die politische Bildung betrifft, schlug ihre Stunde erst später (u.a. mit der sozialen Frage) und ihr Weg gestaltete sich im schulischen wie außerschulischen Bereich wesentlich schwieriger und konfliktreicher.

Korrespondierend zur Vorstellung vom besonderen Charakter der Bildung ist im 19. Jahrhundert auch eine eigen(tümlich)e Sichtweise auf das Politische zu beobachten. Während die „Mutterländer“ der Demokratie Frankreich, England und Amerika das Politische pragmatisch mit Gleichheit vor dem Gesetz, Herrschaftsteilung und Machtkontrolle gleichsetzten, war man im deutschsprachigen Raum der Ansicht, dass politische Freiheit ein Produkt des Wissens, der Empfindsamkeit und der Freiheit des Herzens sei. Auf Bildung umgelegt bedeutete das, dass Bildung zwar als Mittel galt, um die Gesellschaft zu verändern, dies sollte jedoch nicht auf direktem politischen Weg, sondern vermittelt über die ästhetische Erziehung des Menschen und in den engen Grenzen bürgerlicher Gesellschaftskonzeption geschehen. Unter diesen Prämissen entwickelte sich eine eigen(tümlich)e „Gemengelage“ von Ästhetisierung und Ideologisierung, von Vereinnahmung und Distanz, die bis in die Gegenwart das Verhältnis von Bildung und Politik prägt.

Was die Erwachsenenbildung und ihr Verhältnis zu Gesellschaft, Politik und Kritik betrifft, ist einerseits Christine Zeuner (2010) zuzustimmen, dass die Erwachsenenbildung – wie kein anderer Bildungsbereich – mit der Politisierung und Demokratisierung der Gesellschaft eng verknüpft war. Ihnen verdankt die Erwachsenenbildung ihre Entstehung, Verbreitung und Institutionalisierung. Gleichzeitig sind in der Entwicklung der Erwachsenenbildung von Anbeginn an Kritiklosigkeit, Anpassung, Unterwerfung und Indienstnahme auch schon angelegt. Das heißt, wir haben es historisch in der Erwachsenenbildung mit einer Vielzahl an Widersprüchlichkeiten und Paradoxien zu tun – diese sind bis in die Gegenwart zu beobachten. Wir finden zugleich

- Politisierung und Entpolitisierung,
- Emanzipation und bedingungslose Anpassung,
- Widerstand und kritiklose Unterwerfung,
- Eigenständigkeit und bereitwillige Indienstnahme für fremde Interessen (oft im guten Glauben, dem Fortschritt, der Entwicklung, der Aufklärung zu dienen).

Es wäre hoch interessant, die Geschichte der Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt ihrer Widersprüche und Paradoxien zu dekonstruieren. Vermutlich müsste dabei mancher Mythos in Frage gestellt werden – denn aus meiner Sicht wird die Rolle von Aufklärung, Kritik und freiem Meinungs Austausch im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung (weniger in deren theoretischen Quellen und Begründungen!) überschätzt.

Wie kann Kritik in der Erwachsenenbildung stärker implementiert werden?

Die Zuspitzung in der Frage des Beitragstitels „Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik?“ ermöglicht am Schluss der Ausführungen eine klare und eindeutige Antwort: Ja, Erwachsenenbildung braucht heute mehr denn je die kritische Auseinandersetzung und den freimütigen Meinungsstreit mit Inhalten, Verhältnissen und Personen. Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, dass ohne die Kritik, den Diskurs, die (lustvolle) Auseinandersetzung Erwachsenenbildung in ihrer öffentlichen und halb-öffentlichen Form nicht überleben wird. (Maßnahmen zur reinen qualifikatorischen Anpassung können private Anbieter wahrscheinlich ebenso gut durchführen.)

Wie kann Kritik in der Erwachsenenbildung gelingen?

Kritik(fähigkeit) beruht auf zwei wesentlichen Säulen – auf Reflexionsfähigkeit und Autonomie. Reflexionsfähigkeit meint die kognitive Bearbeitung, Weiterverarbeitung oder Strukturierung von komplexen Ideen oder Konzepten (vgl. Moon 2008, S. 128), kurz: die kritische Auseinandersetzung mit den Dingen und Verhältnissen unserer Welt und mit uns selbst. Autonomie (altgriech. Selbstgesetzgebung) bedeutet, unabhängig von anderen seinen Willen der Vernunft zu unterstellen und sich von herrschenden Meinungen oder Machtvorstellungen zu befreien. Ein wesentliches Bindeglied zwischen Kritik, Reflexion und Autonomie ist der Mut. Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen – so heißt es schon bei Kant in seinem Programm der Aufklärung. Sei frei, deine eigene Meinung zu äußern und zu ihr zu stehen – dies

weist auf die gesellschaftlichen wie subjektiven Bedingungen hin, unter denen sich Kritik und Autonomie entwickeln können.

Wie aber erreicht man nun Autonomie und Reflexionsfähigkeit in der Erwachsenenbildung? Eine durchaus komplexe Frage – ich will einen pragmatischen Ansatzpunkt nennen: durch die Professionalisierung des Berufsfeldes. Sie bildet die notwendige, wenn auch nicht immer hinreichende Grundlage für eine bessere und reflektiertere Bildungsarbeit mit den Adressaten. Eine wichtige Quelle der Autonomie ist die Anerkennung. Nach Axel Honneth (1992) zielt diese auf zwei Ebenen: auf die Akzeptanz bzw. Anerkennung von anderen, aber auch auf die Selbstanerkennung. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung leidet seit seiner Konstituierung an einem Anerkennungsdefizit auf beiden Ebenen. Das wirkt sich auf die darin handelnden Personen aus. Denn wie soll jemand, der in seinem Tun selbst kaum Anerkennung erfährt, diese anderen vermitteln? Dies gilt es zu verändern. Identität und Selbstbewusstsein müssen gestärkt, reflexive Kompetenzen ausgebildet, theoretisch fundierte Berufsmodi entwickelt – vor allem aber auch adäquate Rahmenbedingungen (z. B. finanzielle Abgeltung) geschaffen werden. Nur so können die Erwachsenenbildung und ihr Berufsfeld eine stärkere Anerkennung erfahren. In diesem Sinne ist auch zu überlegen, in welche Richtung sich die Weiterbildungsakademie Österreichs über ein reines Anerkennungssystem hinaus weiter entwickeln sollte.

Zum Schluss: Credo für Demokratie, lebenslanges Lernen und Kritik

Oskar Negt hat in seinem 2010 erschienen Buch „Der politische Mensch“ (S. 13) sein Credo von Demokratie – in Anlehnung an die Formel von John Dewey – als einer „Lebensform“ wie folgt formuliert: „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“ Damit spricht er die Tatsache an, dass der Mensch nicht als politisches Wesen geboren wird, vielmehr bedarf es des Einübens demokratischer Verhaltensweisen und die Gestaltung demokratischer politischer Verhältnisse ein Leben lang. Für die Kritikfähigkeit als Kernstück

demokratischer Verhaltensweisen gilt dies insbesondere – und deren Vermittlung und Aneignung ist, wir wissen es alle, ein lohnendes, aber schwieriges Unterfangen.

Literatur

- Binswanger, Mathias (2011): Künstliche Inszenierung. Online im Internet: http://www.academics.de/wissenschaft/kuenstliche_inszenierung_ueber_wettbewerbe (Stand 30.7.2011).
- Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: transversal – eicpcp multilingual webjournal. Online: <http://eicpcp.net/transversal/0806/butler/de> [Stand: 23.01.2012].
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
- Gruber, Elke (2008): Politische Bildung und Erwachsenenbildung – ein pädagogische-struktureller Blick. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung. Wien.
- Gruber, Elke (2009): Auf der Spur Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
- Holzer, Daniela (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.
- Montaigne, Michel de (1999): Essais. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett. Frankfurt am Main, korrigierte Aufl.
- Moon, Jennifer A. (2008): Critical Thinking: An exploration of theory and practice. London and New York.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- Siebert, Horst (2009): Die Gesellschaftsdienlichkeit der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung, 62. Jg. Heft 4/ Dezember 2009, S. 441–450.
- Weiterbildungsakademie (o.J.). In: <http://www.wba.or.at/> [Stand: 23.01.2012].
- Zeuner, Christine (2010): Politische Erwachsenenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben, Perspektiven In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* 4/2010, S. 305–314.

Den Ausführungen liegt die Skizze eines Vortrages zum gleichnamigen Thema zugrunde, der beim Workshop „The dark side of LLL, Vol. 3 – Kritik als Methode“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang am 17. November 2011 gehalten wurde.

Lebenslanges Lernen? – Nein, danke!

Die Erwachsenenbildung befindet sich im Dilemma. Das war schon immer so, ist aber heute auf eine dramatische Weise zugespitzt. Sie steht vor der Frage, ob sie es mit der Anpassung an die Forderungen, die gesellschaftlich an sie gestellt werden, halten will oder ob sie im Widerstand dagegen ihre zwingende Aufgabe sieht. Tatsächlich befinden wir uns in einer Situation der beispiellosen Ökonomisierung des Bildungswesens. Dessen Indienstellung für ökonomische Belange wird mit nie gekannter Schamlosigkeit gefordert. Und zwar nicht nur von denen, die ungeniert davon sprechen, das Bildungswesen, also Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, hätten ihnen verwertbare ‚Produkte‘, will sagen: präzise zugerichtete, arbeitsmarktaugliche Menschen, zur Verfügung zu stellen, womit ganz nebenbei die Bildung als Produktionsvorgang begriffen wird, in dem die Lernenden als ein zu bearbeitender Rohstoff und die Lehrenden als Human Engineers fungieren. Die früheren Stadien der Lerngeschichte bis hinein ins pränatale Stadium werden unter dieser Forderung als Propädeutikum für künftige Verwertbarkeit angesehen. Und die in den lebenslangen Lernklast Geschickten fordern devot und gläubig, dass man sie ausbilde. Und das ist schließlich das Einzige, was sie sich von der Bildung erhoffen. Denn davon versprechen sie sich eine Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt, also ihre Existenzsicherung: Die Existenz kann man, so wie die Dinge heute liegen, mit Anstand und ohne ins gesellschaftliche Abseits gedrängt zu werden, ja nur durch bezahlte Arbeit zuwege bringen.

Nun könnte man ja die Werte-Erziehung, die heute in aller Munde ist, als ein Aufgabenfeld ansehen, das dem Dilemma entgeht; das die Erwachsenenbildner in Lohn und Brot hält und gleichzeitig ihrem kritischen Anspruch Rechnung trägt. Ein Schönheitsfehler nur, dass sie besonders von jenen propagiert wird, die die Bildung unter das Diktat der Ökonomie zwingen. Wie aber soll man sich erklären, dass der Ruf nach moralischer

Aufrüstung besonders laut und eindringlich aus den Chefetagen der Konzerne und Wirtschaftsverbände tönt? Der Widerspruch löst sich auf, wenn wir in Betracht ziehen, wie in modernen Gesellschaften Macht generiert wird.

Wir leben in einer Gesellschaft, in der die Erfolgskriterien und die Kriterien des Anstands nicht nur auseinanderdriften, sondern in vollkommen gegensätzliche Richtungen weisen. Wir haben unsere gesellschaftlichen Verhältnisse so eingerichtet, dass Autorität, Ansehen und Macht demjenigen zukommt, der andere am nachhaltigsten zu schädigen versteht. Je mehr Mitwesen ich zur Strecke bringe, je mehr ich den meisten vorenthalten kann, je mehr eigene Vorteile ich zu Lasten anderer akkumuliere, desto besser, will sagen angesehener stehe ich da, desto mehr Anspruch auf Gefolgschaft der Vielen kann ich geltend machen. Erfolg und Macht werden also in Einheiten von Schaden, den ich anderen zufügen kann, verrechnet. Und die Pädagogen sind dazu ausersehen, durch geeignete Maßnahmen zu verhindern, dass die Vorteilssucht in der Erfolgsjagd hemmungslos wird. Pädagogik soll der entfesselten Egomane, die das Triebwerk der modernen Gesellschaft ist und die darum nicht nur geduldet, sondern sakrosankt ist, Zügel anlegen, damit die Wolfsnaturen nicht ungebändigt, sondern zivilisiert und manierlich gegeneinander wüten. Das Konkurrenzprinzip, das ja den Vorteil des einen immer auf Kosten des andern sichert, wird bei den pädagogischen Zähmungsbemühungen der sogenannten Werte-Erziehung nicht angetastet. Was das pädagogische Bemühen besonders heikel macht, ist, dass Lernende und Lehrende paradoxen Forderungen genügen sollen. Sie sind mit der Forderung konfrontiert, dass **sie sollen, was sie zugleich nicht dürfen**. Das ist heillos und beängstigend. Das ist buchstäblich zum Verrückt-Werden.

- Sie sollen zum Beispiel angesichts leerer Kassen lernen, ihre Ansprüche zu mäßigen, werden aber gleichzeitig verpflichtet, auf Teufel komm raus zu konsumieren, um die sogenannte Binnennachfrage zu beleben.
- Sie sollen lernen, sich sozial und rücksichtsvoll, kooperativ und solidarisch zu benehmen, aber belohnt werden sie dafür, dass sie andere in der härter werdenden Konkurrenz niedermachen.

- Sie sollen lernen, Verantwortung zu tragen, aber sie leben in einer Welt, in der es für sie nichts zu verantworten gibt, weil die Gestaltungsspielräume minimal sind.
- Sie sollen kreativ und erfinderisch sein, werden aber durch immer mehr Standards auf Linie gebracht.
- Sie sollen Leistungen erbringen und ihren je eigenen Beitrag zum Wohl der Allgemeinheit nicht schuldig bleiben, tatsächlich erfahren sie tagtäglich, dass sie vollkommen austauschbar sind.
- Sie sollen redlich und aufrichtig sein und werden von Kindesbeinen an daran gewöhnt, sich vorteilhaft ins Bild zu setzen, Schwächen und Scheitern gut zu kaschieren und an sich selbst nur gelten zu lassen, was gefällt.
- Sie sollen Persönlichkeit entwickeln, erfahren aber, dass sie nur noch als Kontoposten in Budgetkalkulationen vorkommen und als Funktionspartikel im Getriebe, wo Persönlichkeiten nun wirklich nicht gefragt sind.

Unlängst sah ich eine junge Mutter eine Kinderkarre schieben. „Born to be wild“, stand in aufdringlichen Lettern seitlich auf dem Fahrgestell. Und da saß dann das arme Wesen, das zur Wildheit geboren war, mehrfach angeschnallt und – bei strahlender Abendsonne – vor jedem Ein- und Andringen der Außenwelt durch einen Wind- und Wetterschutz und ein Insektengitter sorgsam bewahrt, in seinem Vehikel, in dem es umher kutschiert wurde, nach dem Richtungswillen der Erwachsenen: „born to be wild“. Mir wurde dieser Anblick, der mich mit wirklichem Mitleid für das vollkommen wehrlose Wesen erfüllte, zum Inbegriff heutiger Existenz in der industriellen Gesellschaft.

Was folgt daraus?

An Schulen und Hochschulen konnten wir in den letzten Jahrzehnten beobachten, wie die Frage nach dem ‚Wozu‘ des Lernens verdrängt wurde von der nur mehr verfahrenstechnischen Frage nach dem ‚Wie‘. Wir (damit meine ich das kleine Häufchen der besorgten Kritiker) haben das als die endgültige Verabschiedung der Bildung zugunsten der Ausbildung gedeutet. Aber das war eine Verharmlosung. Wer sich ausbilden lässt, will immerhin noch etwas Bestimmtes lernen. Inzwischen hat sich aber

auch die Ausbildung, die trotz alledem doch noch eine vage Erinnerung an Bildung bewahrte, kaum merklich aus dem Schul- und Hochschulalltag davongestohlen. Der ist mittlerweile nichts anderes mehr als eine zeitlich markierte Phase des allen Gesellschaftsmitgliedern abverlangten ‚lebenslangen Lernens‘, in dem nun wirklich jede Spur von Bildung getilgt wurde. Die Offenherzigkeit, mit der hier ‚Lebenslänglichkeit‘ gefordert wird, ist, werbetechnisch gesehen, ein ziemlicher Schnitzer, der die Sache nicht sehr schmackhaft macht.

Man könnte meinen, die lebenslängliche *Lernpflicht*, die sich wahrheitswidrig als jedermanns gutes *Recht* empfiehlt, diene dazu, Menschen zu befähigen. Das ist nicht der Fall. Sie dient vielmehr dazu, durch Zusatzausbildungen und Fortbildungen aller Art ein – tatsächlich so genanntes – ‚Alleinstellungsmerkmal‘ zu erwerben, um den eigenen Marktwert zu erhöhen. Es geht also nicht darum, etwas Nützliches zu können, sondern irgendetwas Beliebigen, sei es schädlich oder nützlich, besser zu können als andere. An die Stelle von Bildung und Ausbildung ist kaum bemerkt die Qualifizierung getreten. Dadurch wird nicht Klugheit oder Lebenstüchtigkeit befördert, sondern die Anpassungsfähigkeit an die Erfordernisse von Markt und Apparat.

Wer sich qualifiziert, verpflichtet sich zur lebenslangen Nachbesserung und Ausbesserung seiner Anpassungsdefizite. Um als qualifiziert zu gelten, muss man die anhaltende Bereitschaft nachweisen, das gestern Gelernte heute ungültig zu stempeln. Vergesslichkeit, einerseits als Krankheit beklagt, ist andererseits eine besonders honorierte Arbeitstugend. Das ‚lebenslange Lernen‘ ist die in Bildungsinstitutionen praktizierte Spielart der Müllproduktion.

Keinesfalls lässt sich aus dieser deprimierenden Bestandsaufnahme nun eine Idee von Erwachsenenbildung gewinnen, die nur noch auf ihre tatkräftige Realisierung warten müsste. Aber ein paar Desiderata, die die künftige Diskussion nicht außer Acht lassen dürfte, lassen sich vielleicht doch andeuten:

- Was Aristoteles einmal über die Stadt sagte, das könnte auch für das Bildungswesen gelten. Er stellte fest, eine Stadt werde aus unterschiedlichen Menschen gemacht, ähnliche Menschen brächten keine Stadt zuwege. Daran ist zweierlei wich-

tig: Erstens, dass die Stadt beschrieben ist als eine solche, die aus Menschen gemacht ist und dass sie also ihretwegen da ist und sich nicht die Menschen nach der Stadt zu richten haben. So hätten auch die Bildungseinrichtungen sich daran zu erinnern, dass sie aus Menschen bestehen und nicht aus Gebäuden und Verfahren, Standards und institutionellen Arrangements. Wo zwei oder drei sich versammeln, um sich miteinander über einen Gegenstand zu besprechen, da ist Erwachsenenbildung. Und zweitens ist an dem aristotelischen Diktum wichtig, dass diese Menschen, die sich zusammenfinden, um sich miteinander zu bilden, verschieden sein müssen. Die Verschiedenheit, nicht die Standardisierung und Vergleichbarkeit, macht das Wesen der Bildung aus.

- Damit Erwachsenenbildung Bildung und nicht nur Ausbildung oder Anpassung wäre, müsste sie sich der Überraschung öffnen und nicht auf Bildungsplanung setzen. Jedes Lernziel, jeder Lehrplan, jedes reglementierende Verfahren, jede Methode und jede Kontrolle trägt die Spuren der Angst vor dem Unvorhersehbaren. Aber Lernen ist zu sehr wesentlichen Teilen unvorhersehbar. Es besteht aus Überraschungen und nicht aus Prozeduren.
- Die Erwachsenenbildung kann dem Konkurrenzwesen nur dann widerstehen, wenn sie sich an die Prinzipien der Gastfreundschaft erinnert. Sie hätte gastliche Orte zu kreieren. Gastfreundschaft rechnet mit der Ebenbürtigkeit der an ihr beteiligten, oft sogar einander fremden Menschen. Beide, Geber und Empfänger, sind gleichermaßen, wenn auch auf verschiedene Weise, am Gelingen der Gastlichkeit beteiligt. Nur unter den Bedingungen des gastlichen Umgangs, nicht unter denen der Konkurrenz, ist Erkenntnis und Bildung überhaupt möglich. In der Konkurrenz ist Siegen-Wollen angesagt und das ist ein wahrheitswidriger Beweggrund für alle Bildungsbemühungen.
- Die Erwachsenenbildung sollte dem Denken verpflichtet sein, nicht der Vermittlung von Wissen. Über das Denken schreibt Hannah Arendt im Anschluss an Heidegger, dass es buchstäblich zu nichts führt. „Denken führt zu keinem Wissen wie die Wissenschaften. Das Denken bringt keine nutz-

bare Lebensweisheit. Das Denken löst keine Welträtsel. Das Denken verleiht unmittelbar keine Kräfte zum Handeln“ (Arendt 1979, S. 11).

Wozu aber soll es dann gut sein? Gerade, dass es zu nichts führt, macht, dass es unaufhörlich weitergehen muss. Es vermehrt nicht die Antworten, sondern die Fragen. Das hat wohl Kafka gemeint, als er sagte, wir sollten unsere Zeit nicht an Bücher verschwenden, die nicht wie ein Eispickel über uns kämen und das, was in unserem Schädel gefroren sei, zertrümmerten. Denken zersetzt alle Gewissheit und feilt so vor dem Fanatismus. Es schützt vor der „Banalität des Bösen“, denn, so Hannah Arendt: Das Böse ist nicht dämonisch, es kommt vielmehr aus Seichtheit und Gedankenlosigkeit.

Das Dilemma, in dem die Erwachsenenbildung steckt, ist real und gewiss nicht mit ein paar programmatischen Sätzen aus der Welt zu schaffen. Aber einige Richtungsangaben für weiteres Nachdenken will ich doch noch hinzufügen:

- Ivan Illich hat mit Blick auf die Universitäten, die ja einmal allen Ernstes als immer zu erneuernde (*universitas semper reformanda*) aufgefasst wurden, vorgeschlagen, sie samt ihrem lebenden und toten Inventar an die Industrien und Ministerialbürokratien zu verkaufen, die Profit aus ihnen ziehen. Er prognostiziert, der schäbige Rest, den niemand würde kaufen wollen, das wäre der Kern einer erneuerungsfähigen Universität (Illich 1991). Ich glaube, das gilt auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung.
- Weiter: Es wäre das Zertifikat-Unwesen zu überdenken, denn damit besiegelt die Erwachsenenbildung ihre Mittel-Eigenschaft.
- Gesellschaftskritik hätte heute Kritik der Beschleunigung zu sein. Aufklärerische Bildung gehört eher auf die Seite der Retardierung als auf die Seite der Beschleunigung. Vorurteile sind Hans Blumenberg zufolge der Überstürzung geschuldet. Effizienz ist bildungsfeindlich. Lernen von Pensen in kürzest möglicher Zeit schränkt die Reichweite des Denkens enorm ein, eliminiert die Überraschung und lässt das Staunen, jene Triebkraft allen Philosophierens, verlernen.

- Erwachsenenbildung, die sich kritisch nennt, müsste bereit sein, im Ungewissen zu siedeln und sich auf die Seite der Ohnmacht zu schlagen, anstatt Anteilseignerschaft an der Macht zu suchen und Entscheidungen und Tatkraft wie diese auf der Illusion von Gewissheit aufzubauen.
- Ich würde ihr auch eine größere Strenge anempfehlen und den Ernst des notwendig unglücklichen Bewusstseins.
- Sie hätte sich, um aufgeklärt aufklärerisch zu wirken, derjenigen Themen anzunehmen, die gerade nicht modisch und mit dem Zeitgeist gleichauf sind, sondern von Verdrängung, ja vom Aussterben bedroht sind.
- Sich verweigern stünde ihr besser an als sich anzudienen.
- Und vielleicht müsste sie ihren Finanzbedarf mäßigen, nicht um der Askese willen, sondern um ihrer Unabhängigkeit willen. Diogenes, der Philosoph in der Tonne, der in spektakulärer Armut lebte, lehrte: Auch ein Weiser könne Kuchen essen, vorausgesetzt, dass er dabei seine Freiheit nicht verliert.

Literatur

- Arendt, Hannah (1979): Vom Leben des Geistes. Bd. 1, Das Denken, München: Piper.
- Illich, Ivan (1992): Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution (Festvortrag, gehalten in Bremen am 15. Oktober 1991). In: 20 Jahre Universität Bremen: 1971–1991; Zwischenbilanz: Rückblick und Perspektiven. Herausgegeben von Abraham, Winnie/Scholz, Eberhard/Worms, Rüdiger. Universität Bremen.

Florian Bergmaier, Petra Neuhold

Urteil: lebenslänglich!?

Kritische Betrachtungen zum Lebenslangen Lernen aus der Sicht angehender Pädagog_innen

Warum publizieren zwei Studierende der Pädagogischen Hochschule einen kritischen Artikel zum Thema Lebenslanges Lernen (LLL)? Ist es nicht paradox, dass angehende Lehrer_innen ein solches Konzept in Frage stellen? Besteht nicht gerade das Hauptgeschäft Lehrender darin, Lernen als erstrebenswertes, positiven Wert zu verkaufen, der auf sich selbst angewandt, lebenslang lernen „dürfen, können, sollen, müssen – und [...] wollen“ (Pongratz 2009, 141f.), konsequenterweise affirmieren muss?

Mit unserem Beitrag positionieren wir uns nicht prinzipiell gegen Bildungs- und Lernkonzepte, die eine Veränderung derzeitiger Verhältnisse anstreben. Vielmehr hinterfragen wir einen Trend, im Rahmen dessen „Lebenslanges Lernen“ als zentraler Lösungsansatz gesellschaftlicher Probleme erscheinen kann. Zunächst skizzieren wir die Karriere des LLL-Begriffs. Davon ausgehend ziehen wir Verbindungslinien zu aktuellen Debatten über die „PädagogInnenbildung NEU“ und das neue Lehrer_innendienstrecht, um diese miteinander in Beziehung zu setzen und kritisch zu beleuchten.

Über Aufstieg und Wandel des Begriffs „Lebenslanges Lernen“

Die Modalverben in Pongratz' Formulierung „Lebenslang lernen dürfen, können, sollen, müssen – und schließlich wollen“ (2009, 141f.) verweisen auf den Bedeutungswandel, den der Begriff „Lebenslanges Lernen“ seit ca. 40 Jahren erfahren hat. Geprägt von den politischen Protesten der 60er Jahre, in denen es sowohl um den Zugang zu Bildung als auch um den Kampf für eine bessere Gesellschaft ging, bedeutete der Begriff Anfang der 70er Jahre noch, dass jeder Mensch das Recht und den Anspruch

haben sollte, ein Leben lang lernen zu dürfen. Die bewegungspolitischen Forderungen, das verknöcherte, elitäre Bildungssystem aufzubrechen, wurden schließlich infolge der Krise des Fordismus aufgegriffen, um besser auf die veränderten wirtschaftlichen Bedingungen reagieren zu können. Die ausgerufenen Weltbildungskrise ließ die UNESCO und die OECD mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen einer lernenden Gesellschaft auf die Bühne treten. Mit ihrem Konzept der „lifelong education“ zielte die UNESCO eher auf ein partizipatorisches Gesellschaftsmodell ab, während das OECD Konzept des „lifelong learning“ bereits am Marktmodell orientiert war und den anpassungsfähigen und flexiblen Menschen vor Augen hatte (vgl. Pongratz. 2006, 162f.; 2009, 140ff.). Neben der treibenden Kraft des dynamisierten postfordistischen Kapitalismus, der eine zunehmende Ausbildung von (hoch)qualifizierten Fachkräften verlangte, wurde ein neues, durch Anthropologie und Sozialwissenschaften vorangetriebenes Menschenbild dominant. Aus dem statisch abgeschlossenen Erwachsenenbild entstand der dynamische, flexible und produktive Mensch, der nie aufhört, sich weiter zu entwickeln. Diese Idee wurde zur Voraussetzung, um Lebenslanges Lernen als Fähigkeit – als *Können* – der Menschen zu begreifen. (vgl. Pongratz 2009, 140f.) In den 80er Jahren entwickelte sich Lebenslanges Lernen zusehends zu einem an Zweck und Beruf gebundenen Qualifikationsbegriff, der von den Individuen selbstverantwortlich angestrebt und initiiert werden *soll*, um am Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben. Begriffe wie „Lernen des Lernens“, „Aneignungslernen“ oder „Lerngesellschaft“ kennzeichnen diese Phase und implizieren eine weitere Verschiebung, die als Ausdruck des „postfordistische[n] Paradoxon[s]“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, 18) verstanden werden kann. Die Notwendigkeit, ständig neues Wissen zu erwerben, erfolgt im Postfordismus vor dem Hintergrund einer Verringerung der Halbwertszeit einmal errungener Wissensbestände sowie der Nicht-Prognostizierbarkeit des zukünftig am Markt gefragten Wissens. Die Folge ist, dass LLL-Konzepte darauf abzielen, den Aneignungs- und Verarbeitungsprozess von Informationen und Wissen zu trainieren und eben nicht das Erlernen unfixierbarer Wissensinhalte (vgl. Rothe 2011, 306ff.). Konsequenterweise

mussten zusätzlich zur zeitlichen Ausdehnung der Lernprozesse auch die traditionellen Räume (Schule, Universität etc.), in denen Wissensaneignung stattfand, aufgebrochen werden. Lernen wurde stärker in Arbeits- und Lebenszusammenhänge integriert. Das Lernen in und an der Praxis ermöglichte es, schneller und besser auf die Uneindeutigkeit der geforderten Wissensinhalte und -ziele reagieren zu können. Die Entgrenzung des Lernbegriffs führte folglich dazu, dass Wissensaneignung plötzlich immer und überall und in jedem Kontext stattfinden sollte, um den Weg zu einer total lernenden, pädagogisierten Gesellschaft zu bahnen. So wurde schließlich auch das Jahr 1996 von der Europäische Kommission zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ausgerufen, womit die Verzahnung zwischen der Herstellung einer internationalen Wettbewerbsfähigkeit über die Aufwertung der Rolle von Lernen noch verstärkt wurde. Lebenslanges Lernen wurde zur verpflichtenden Schlüsselanforderung, zu einem *Müssen* für das wirtschaftliche Fortkommen Europas. Materialisiert in Form einer Fülle von LLL-Publikationen und -Programmen sowie einer neuen Test- und Evaluationskultur, erscheint das LLL-Mantra als Demonstration von politischer Handlungsfähigkeit zur Verschleierung politischer Ratlosigkeit in krisengeschüttelten Zeiten. Ein vormals kritisch-emanzipativer wird zu einem ökonomisierten Lernbegriff, der jedoch, als vermeintlich selbstbestimmtes *Wollen* internalisiert, zur weitgehend unhinterfragten Selbstverständlichkeit avancieren konnte, auch deshalb, weil die Vermarktung des Selbst der eigenen Existenzsicherung dient, die permanent am Spiel steht. Jene, die nicht mitmachen wollen oder können, haben – so der Diskurs – bereits verloren (vgl. Pongratz 2006, 162f.; 2009, 138f.). Und da es nicht alle schaffen können, sorgt die Restrukturierung des Bildungssystems, untermauert durch einen Elitediskurs, für das Aussieben der besten Köpfe und die kontrollgesellschaftliche¹ Inklusion aller und insbesondere solcher, die das System angeblich zu gefährden drohen. Dieser skiz-

1 Eine detaillierte Auseinandersetzung vom Übergang zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft im Zusammenhang mit dem Thema Schule und Bildung findet im Schulheft 144/2011 statt (vgl. Ribolits 2011, 7ff.).

zierte Trend setzt sich im neuen Jahrtausend fort. Die EU erklärte nach der Lissabonstrategie im Jahr 2000 die Jahre 2007 bis 2013 zur Periode des EU-Bildungsprogramms. Alle Europäer_innen sind „eingeladen“ sich weiterzubilden, um den gesellschaftlichen Wohlstand zu sichern. Auch die österreichische Regierung arbeitet fieberhaft an der Umsetzung dieser Forderungen.

Gegenwärtige Debatten über die Zukunft der pädagogischen Berufe

Spätestens mit der Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen im Jahr 2007 und die durch die PISA-Studien in Gang gesetzten Reformbestrebungen findet in Österreich eine breite politische Debatte über die Reformierung der Pädagog_innenbildung statt. Zeitversetzt erfolgten Neuverhandlungen des Lehrer_innendienstrechts. Im Positionspapier der Sozialpartner „Chance Bildung“ aus dem Jahr 2007, das zur Umsetzung des europäischen LLL-Programms beitragen soll, finden sich als zentrale Punkte die als notwendig erachtete Reformierung sowohl der Schulverwaltung (Lehrer_innendienstrecht, Schulautonomie, Qualitätsstandards) als auch der Pädagog_innenbildung wieder. Beide Themen werden als miteinander verknüpft gedacht. (vgl. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf). In den öffentlichen Diskussionen und politischen Verhandlungen hingegen werden sie separat behandelt. Wir möchten im Folgenden die öffentlich parallel geführten Diskussionen in Beziehung setzen, um zu zeigen, dass beide Entwicklungen als Teil der Strategie des Lebenslangen Lernens problematisiert werden müssen.

Auf den ersten Blick lassen sich im Bericht zur „PädagogInnenbildung NEU“ kaum Bezüge zu den Prinzipien des Lebenslangen Lernens ausmachen, obwohl diese – wie wir zeigen werden – eine wichtige Denkfolie bilden.

Im Sinne der Bologna-Architektur wird das Studium als dreiteiliges Phasenmodell, bestehend aus Bachelorstudium, Induktionsphase und Masterstudium, konzipiert, wodurch sich – zumindest aus Sicht Studierender der Pädagogischen Hochschule

– der Ausbildungsweg von drei auf mind. fünf Jahre erheblich verlängert. Zudem erhöht sich das Risiko, das Studium frühzeitig abzubrechen, weil zusätzliche Prüfungshürden durch die Einführung neuer akademischer Grade entstehen.

Die Diversifizierung von Abschlusszertifikaten geht mit einer Vervielfachung von Zugangsbeschränkungen zum Arbeitsmarkt einher und bedeutet letztlich eine Schließung durch Selektion, der in den 60er/70er Jahren erkämpften Öffnung des Bildungssystems. Aufgrund der schnellen Entwertung von Wissen sind selbst einmal erlangte Bildungsabschlüsse kein Garant für einen guten und gesicherten Arbeitsplatz und laufen zudem Gefahr, wertlos zu werden.

Lebenslanges Lernen als Strategie, um kontinuierlich der postfordistischen Flüchtigkeit des Wissens begegnen zu können, wird so zur Sisyphusarbeit, die lediglich auf arbeitsmarktpolitische Entwicklungen reagiert. Die Flexibilisierung des Lernens, die auch den Pädagog_innen „[v]on der Wiege bis zum Grab“ (Pongratz 2009, 138) abverlangt wird, zeigt sich auch in den Verhandlungen um das neue Lehrer_innendienstrecht. Dort wird derzeit eine Verkürzung der Ferienzeit durch eine einwöchige Fortbildungsmaßnahme, die nun auch für AHS-Lehrer_innen verpflichtend sein soll, diskutiert. Die generelle Ausdehnung der Unterrichtszeit und Tätigkeitsbereiche bei gleichzeitig ausbleibenden Lohnerhöhungen und der Befristung von Arbeitsverträgen verweisen auf politisch produzierte Flexibilisierungsprozesse und die Aushöhlung von Arbeitsrechten. Dadurch werden Jobunsicherheiten kreiert, auf die wiederum mit Forderungen an das Individuum, sich weiterzubilden, geantwortet wird. Am Beispiel der Einführung des berufsbegleitenden Masterstudiums, wie es in der „PädagogInnenbildung NEU“ vorgesehen ist, wird diese Entwicklung nochmals deutlich. Außerdem zeigt sich, dass die Reformen der Ausbildung als auch des Dienstrechtes zwar der LLL-Ideologie folgen, sich jedoch auch gegenseitig unterminieren. Die Aushebelung bestehender Dienstrechte führt dazu, dass die Voraussetzung für die Umsetzung der LLL-Konzepte an Schulen beschnitten wird. Der Imperativ wiederum, sich ständig weiterzubilden, wird mit der Ausdehnung der Arbeitszeiten verunmöglicht.

Die vorgeschlagene Einführung des berufsbegleitenden Masterstudiums ist als politischer Kompromiss, der den derzeitigen Lehrer_innenmangel kompensieren soll, als Teil der LLL-Strategie zu begreifen. Die Erhöhung berufsbegleitender Studienprogramme ist eine essenzielle Forderung, die von den Sozialpartnern 2007 in Anlehnung an das Lissaboner Memorandum formuliert wurde, um Weiterbildung attraktiver zu gestalten und die Bevölkerung auf dem Arbeitsmarkt flexibler einsetzbar zu machen (vgl. <http://www.plattform-educare.org/ChancebildungFinalPDF.pdf>). Die mit dem berufsbegleitenden Masterstudium verbundene „Wahlfreiheit“ für die Studierenden ist aufgrund der möglichen Berücksichtigung individueller Lebenslagen und Präferenzen teilweise gegeben. Auch das ist durchaus im Sinne der Vorstellung von LLL-Konzepten. Denn nur durch den Einbezug der Biografien der Lernenden, kann über den bloßen Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten hinaus die Bereitschaft, Lernen zu wollen, hergestellt werden (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, 18f.).

In Zeiten zunehmender Arbeitsplatzverknappung, Prekariisierung, dem Abbau sozialer Leistungen und der Existenz von Studiengebühren erscheint die Aussicht auf berufsbegleitende Ausbildung gewiss als lukratives Angebot, um sich ein regelmäßiges Einkommen zu sichern und gleichzeitig einen Fuß in der Tür der Arbeitswelt zu haben. Trotz einer sich daraus ergebenden Doppel- oder sogar Mehrfachbelastung durch Beruf, Studium (und Kinder), ist es deshalb wahrscheinlich, dass sich viele Studierende für eine solche Variante entscheiden. Für den Staat ist die Privatisierung der Bildungskosten jedenfalls vorteilhaft. Offen bleibt die Frage, wie hoch die Arbeitsbelastung sein wird und wie viele von ihnen im Zuge ihrer Berufstätigkeit tatsächlich das Masterstudium beenden werden können. Die hohen Dropout-Quoten bei berufsbegleitenden Studien sind ein Beleg für diese Problematik. Offensichtlich sind sich auch die Verfasser_innen des Endberichtes zur „PädagogInnenbildung NEU“ dieser Gefahr bewusst. Dort wird ein Absatz jenen Bestimmungen gewidmet, die einen vorzeitigen Abbruch des Masterstudiums verhindern sollen. Es handelt sich dabei übrigens um den einzigen Absatz im Endbericht, in dem das Dienstverhältnis der Lehrer_

innen thematisiert wird. Laut Verfasser_innen befähigt erst die Absolvierung des Masterstudiums zu „allein verantwortlich tätigen PädagogInnen“. Das bedeutet einerseits, dass studentische Vollzeitlehrer_innen ähnlich wie in der Induktionsphase unter potenziell permanenter Kontrolle von Mentor_innen stehen. Andererseits – so wird im Endbericht festgehalten – ist der Erwerb des Masters Voraussetzung für ein unbefristetes Dienstverhältnis. Das Dienstverhältnis wird gekündigt, wenn das Masterstudium nicht innerhalb von fünf Jahren abgeschlossen wird; außer die Mentor_innen und weitere zu Rate gezogene Pädagog_innen evaluieren die Berufsfähigkeit des Betroffenen positiv. Die Möglichkeit des „eigenständigen“ pädagogischen Lernens und Lehrens ist durch dieses institutionalisierte, personalisierte Abhängigkeitsverhältnis wohl in Frage zu stellen. Gleichzeitig werden Lohndifferenzen zwischen unterschiedlich gut ausgebildeten Lehrer_innen durch diese Hintertür wieder eingeführt. Je nach Arbeitsplatzlage können unterschiedliche Gruppen von Lehrer_innen gegeneinander ausgespielt und unter Druck gesetzt werden. Angesichts der derzeitigen Situation und der Stoßrichtung der Dienstrechtsverhandlungen ist zudem zweifelhaft, ob Lehrer_innen mit einem Masterabschluss tatsächlich ein unbefristetes Dienstverhältnis eingehen werden. Und - was passiert eigentlich mit jenen Abschlüssen, die vor der Einführung des Masterstudiums erworben wurden? Sie könnten in Zukunft wertlos sein. Die Bildungsträger werden so zu Bildungsdiscountern und lassen wenig Zweifel daran, dass weniger die Freiheit als vielmehr die Zwänge das Individuum in die Supermärkte der Bildung drängen.

Was den genauen Inhalt des Curriculums betrifft, hält sich die Vorbereitungsgruppe bedeckt. Es gibt zwar eine Auflistung von sechs Bildungsbereichen, deren bloße Titel wie „Werte und Gesellschaft“, „Natur und Umwelt“ oder „Sprache und Kommunikation“ sich allerdings jeglicher Aussagekraft verwehren. Selbst wenn eine ausdifferenzierte Feinbeschreibung in einem solchen Empfehlungspapier nicht notwendig ist, so erscheint die gänzliche Aussparung jeglicher Inhalte doch kurios. Der entpolitisierte Effekt ist gut vereinbar mit einer Ideologie des lebenslangen Lernens, die sich wenig an Inhalten, sondern vornehmlich

an Prozessen der Wissens- und Informationsaneignung orientieren will (vgl. Rothe 2011, 306ff.). Passend dazu wird in einem Vortrag von Andreas Schnider, dem Leiter der Vorbereitungsgruppe, Hochschullehrer und Unternehmensberater, das Innovative der „PädagogInnenbildung NEU“ mit Begriffen wie Partizipation, Prozess und Bewegung beschrieben (vgl. <http://daten.bildungs.tv/bildungsthemen/vortraege/3447/bewegte-lehrerausbildung>).

Permanente Anpassungsbewegungen sind die anzustrebenden Ziele, in denen sich nicht nur Inhalte, sondern auch gesellschaftskritische Ansätze verflüchtigen. So ist es wenig verwunderlich, dass nicht wie etwa im Vorschlag der ÖH zur „PädagogInnenbildung NEU“, der Einbezug von Gender-, Migration-, Queer- und Postcolonial Studies als fachdidaktische Schwerpunktächer aufgelistet werden (vgl. http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/Paedagog_innenbildung_NEU.pdf). Allen sind nämlich deren herrschafts- und machtkritische Theoriezugänge gemein. Dafür werden die Fächer Diagnose und Förderkompetenz, Inklusive Pädagogik und Umgang mit Heterogenität angeführt, die entsprechend der LLL-Strategien auf die Diagnose und Förderung individueller Kompetenzen abzielen und letztlich einen obsolet geglaubten Begabungsbegriff wieder salonfähig machen (vgl. Rothe 2011, 397f.). Die Kompetenzen, Schüler_innen richtig „fordern und fördern“ zu können, sind jene anzueignenden pädagogischen Fähigkeiten, die Voraussetzung sind, um die Individualisierung und Subjektivierung der Schüler_innen voranzutreiben; sie also schon frühzeitig zu lehren, die aufgestellten Bildungsstandards nicht in Frage zu stellen und von größeren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen abzusehen.

Die Schule war schon im Fordismus ein Ort, an dem Kinder zu wertvollen Gesellschaftsmitgliedern und Arbeitskräften herangezogen werden sollten (siehe etwa § 2 (1) des SchOG 1962). Die Verknüpfung zwischen Wirtschaft und Bildung ist daher nichts Neues. Neu ist jedoch, dass sich Lernen in den letzten Jahrzehnten zu einem Grundprinzip gewandelt hat, da gesellschaftliche Probleme als Bildungs- und Lernprobleme reformuliert wurden (vgl. Rothe 2011, 397). In sämtlichen Strategiepapie-

ren und den hegemonialen Bildungsdebatten² werden die sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen derzeit Reformen vorgenommen werden, dethematisiert und so zur unhinterfragten Konstante erklärt. Diese Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse führt dazu, dass die Hauptmöglichkeit gesellschaftlicher Gestaltung nur über die zu erbringenden (Lern)Leistungen ihrer einzelnen Mitglieder gedacht werden. Auch für Pädagog_innen bedeuten die Anforderungen des lebenslangen Lernens erhöhten Druck. Die Anhebung der Arbeitszeit, die Ausweitung der Tätigkeiten im Rahmen von Projekt- und individueller Betreuungswarbeit sowie der erhöhte Einsatz für die Profilierung des Schulstandortes gehen einher mit schlechter Bezahlung und einer zunehmenden Arbeitsplatzunsicherheit. Verkauft werden uns die derzeitigen Bildungsmaßnahmen und Eingriffe in das Dienstrecht jedoch mit trendigen Begriffen und Hochglanzbroschüren, die der Rettung Europas dienen sollen.

Die Schule bildet einen Knotenpunkt, an dem soziale Probleme virulent werden. Nicht nur, dass lebenslanges Lernen keine adäquate Strategie ist, um die sich in der Schule manifestierenden Krisenerscheinungen strukturell zu bewältigen. Sie bietet auch kaum einen Ansatzpunkt, um den Begriff des Lernens wieder mit Forderungen nach Gesellschaftskritik und Gerechtigkeit zu verbinden. So lernen angehende Pädagog_innen in ihren lebenslangen Ausbildungen zwar, wie sie im Unterricht besser individualisieren und differenzieren können, nicht jedoch, wieso die permanente Überforderung im Klassenzimmer ein Symptom gesellschaftlicher Krisen ist und wie Lernen dazu beitragen könnte, eine demokratische Gesellschaft zu ermöglichen, die sich an den Bedürfnissen der Schüler_innen, Pädagog_innen und Eltern orientiert.

2 An dieser Stelle ist uns wichtig hinzuweisen, dass es in den letzten Jahren in Österreich, aber auch international wichtige Bewegungen gegen die derzeitigen Umstrukturierungen im Bildungssystem gab. Die bildungspolitischen Veränderungen waren nie widerspruchsfrei und waren stets umkämpft.

Mensch lernt nie aus ...

Es ist nicht erforderlich, Bildungstheoretiker_in oder Zukunftsforscher_in zu sein, um zu begreifen, dass Lebenslanges Lernen niemals aufhört, stoßen wir doch ständig auf Hindernisse und Probleme, die es zu lösen gilt. Die Forderung nach Lebenslangem Lernen klingt also nahezu paradox, da der Mensch ohnehin ein Leben lang lernen muss. Der Fortbildungsmarkt floriert (AMS, VHS etc.), um arbeitsmarkttauglich zu bleiben oder es wieder zu werden; selbst jene, die den Arbeitsmarkt längst verlassen haben (Pensionist_innen etc.), lernen dann im Altersheim, wie sie die Schnabeltasse und die Gehhilfe benützen müssen (vgl. Schirlbauer 2012, 52f.).

Wir haben in diesem kurzen Beitrag den Wandel des LLL-Begriffs über die Jahrzehnte in Anlehnung an Pongratz' Modalverben analysiert, um seine Bedeutung für aktuelle bildungspolitische Debatten in Österreich zu illustrieren. Ein vormals kritischer Bildungs- und Lernbegriff wurde vom Marktmodell absorbiert. Ganz nach dem Motto „Lernt weiter! Denn was heute aktuell ist, kann morgen schon wieder überholt sein“, soll permanente Weiterbildung auch Pädagog_innen „helfen“ zu lösen, was sie naturgemäß nicht (alleine) zu leisten vermögen. Lebenslanges Lernen läuft folglich Gefahr, Erfüllungsgehilfe für ständig wachsenden Leistungs- und Konkurrenzdruck innerhalb der Gesellschaft zu werden, wenn er nicht im Zusammenhang mit aktuellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen kritisiert und als Regierungstechnik thematisiert wird.

Es ist daher erforderlich, den LLL-Begriff, wie er derzeit dominiert, nicht nur in Frage zu stellen, sondern ihn kollektiv zu „verlernen“, um wieder eine Verbindung zu demokratiepolitischen Anliegen herstellen zu können. Damit beantworten wir auch die eingangs gestellte Frage, weshalb es nicht paradox ist, sich als Pädagog_innen kritisch mit dem LLL-Begriff zu befassen. Urteil: lebenslänglich? Wir denken „nein“. Denn jene, die nicht mitmachen, können nur gewinnen.

Literatur

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Waxmann Verlag, Münster 2004.
- Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (2007): Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon Strategie (Abrufbar unter: <http://www.plattform-educare.org/ChancebildungFinalPDF.pdf>) [Stand: 15.8.2012].
- bm:ukk (= Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hg.) (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. (Abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf) [Stand: 26.7.2012].
- Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.) (2012): Zukünftige PädagogInnenbildung. Ein Modell der ÖH Bundesvertretung (Abrufbar unter: http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/Paedagog_innenbildung_NEU.pdf) [Stand: 15.8.2012].
- Pongratz, L. A.: Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, A.; Schirlbauer, A. (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Erhard Löcker, Wien 2006, 162-171.
- Pongratz, L. A.: Lernen Lebenslänglich: Lernende Gesellschaft – Flexibilisierung – Selbstoptimierung. In: Pongratz, L. A. (Hg.): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin. Ferdinand Schöningh, Paderborn 2009, 138–151.
- Ribolits, E.: Das Ende der Schule – so wie wir sie kennen. In: Christof, E.; Ribolits, E.; Sattelberger, E.; Zuber, J. (Hg.): Last Exit: LehrerInnenbildung. Ansätze zur Rettung der Schule. Schulheft 144/2011, Studienverlag, Innsbruck 2011, 7–21.
- Rothe, D.: Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Campus Verlag, Frankfurt/New York 2011.
- Schirlbauer, A.: Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen. Sonderzahl, Wien 2012.

Professionell in Differenzen und Widersprüchen Anregungen aus der Kollektiven Erinnerungsarbeit¹

Was kann es konkret heißen, wenn Pädagog_innen – sei es in der Schule oder in der Erwachsenenbildung – einen kritischen Anspruch verfolgen? Was kann dieser für die Gestaltung von pädagogischer Praxis bedeuten?

Der folgende Beitrag stellt Erfahrungen mit einer kritischen Methode, der *Kollektiven Erinnerungsarbeit*, im Forschungs-Bildungsprojekt *Facing the Differences*² vor. Der Artikel bietet keine Anleitung zur Durchführung der Methode, diese gibt es bereits an anderen Orten (vgl. Haug 1999, Ortner/Thuswald 2012b, Publikation der im Projekt entwickelten Lehr-Lern-Arrangements, in Arbeit³). Dieser Artikel stellt hingegen drei Elemente der Methode vor, die aus unserer Sicht kritisches Potential bergen. Diese kritischen Aspekte der Kollektiven Erinnerungsarbeit können nicht nur in anderen Erinnerungsarbeitsprojekten angewandt werden, sondern ebenso in andere methodische Settings der erwachsenenbildnerischen oder auch der schulischen Praxis integriert und entsprechend adaptiert werden. Sie können auch für die Weiterbildung von Erwachsenenbildner_innen, Lehrer_innen und anderen Pädagog_innen und für eine demokratisierende Professionalisierung pädagogischer Felder genutzt werden.

1 Dieser Beitrag stellt eine überarbeitete Version eines Artikels dar, der im Magazin *Die österreichische Volkshochschule* Nr. 243 erschienen ist (Ortner/Thuswald 2012a).

2 Das zweijährige Projekt wurde im Sommer 2012 abgeschlossen. Nähere Information unter www.facingthedifferences.at.

3 Dort findet sich eine genaue Anleitung zur Durchführung der Kollektiven Erinnerungsarbeit in der Aus- und Weiterbildung für Pädagog_innen. Auskünfte darüber auf Anfrage bei den Autor_innen: m.thuswald@akbild.ac.at / rosemarie.ortner@uni-graz.at

Kollektive Erinnerungsarbeit im Projekt *Facing the Differences*

Die Kollektive Erinnerungsarbeit wurde im Kontext der zweiten Frauenbewegung als Forschungs-Bildungsmethode entwickelt und verfolgt in doppelter Weise einen kritischen Anspruch: Als Selbstbeforschungsmethode ist sie sowohl an der Selbstaufklärung der Beteiligten wie auch an der Umarbeitung herrschaftlicher Theorien orientiert. Es geht in der Kollektiven Erinnerungsarbeit also sowohl um Forschungsergebnisse als auch um die Bildungsprozesse aller Beteiligten. Kollektivität ist ein zentrales Moment der Methode. Während in der Frauenbewegung die gemeinsame Betroffenheit von patriarchalen Sozialisationsbedingungen die Grundlage des Kollektivs und der gemeinsamen Arbeit darstellte, so war im Projekt *Facing the Differences* die unterschiedliche Involviertheit der Beteiligten in einen pädagogisch-professionellen hierarchischen Zusammenhang zentral.

Das Sparkling Sciene Projekt *Facing the Differences* unter der Leitung von Agnieszka Czejkowska (Institut für Pädagogische Professionalisierung, Universität Graz) untersuchte und initiierte pädagogische Professionalisierungsprozesse und fragte nach der Bedeutung von Widersprüchen und Differenzen in Subjekten und Gesellschaft in diesen Prozessen (vgl. Ortner 2012). Schüler_innen, Studierende, Lehrer_innen und Universitätslehrende forschten gemeinsam – und als gleichberechtigt anvisiert – in heterogenen Forschungsgruppen. Die Beteiligten hatten gemeinsam, dass sie eine pädagogische Ausbildung absolvierten oder in einer solchen als Lehrende tätig waren (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Wien 7 Kenyongasse und Institut für das künstlerische Lehramt/Akademie der bildenden Künste Wien). Kollektive Erinnerungsarbeit war eine von drei Methoden⁴, mit denen wir in *Research Studios* arbeiteten. Ziele des Projekts waren dabei zum ersten Grundlagenforschungsergebnisse zu Differenzen, Widersprüchen und pädagogischer Professiona-

4 In den anderen Gruppen wurde mit dem pädagogisch-reflexiven Interview nach Eveline Christof (2009) und mit dem künstlerischen Verfahren des Sich-Verzeichnens, das die Künstlerin Mikki Muhr (2012) entwickelt hat, gearbeitet.

lisierung, zum zweiten Bildungs- und damit auch Professionalisierungsprozesse der Beteiligten und zum dritten ein Konzept für Lehr-Lern-Arrangements, also konkrete didaktische Vorschläge für pädagogische Aus- und Weiterbildung.

An der Kollektiven Erinnerungsarbeit beteiligt waren Lehramtstudierende, Schüler_innen der Kindergartenpädagogik, Lehrende aus der Schule und der Universität sowie wir als Forschungsleiter_innen. Die Erfahrung zeigte, dass in dieser heterogenen Zusammensetzung auch Schüler_innen und andere Personen ohne Forschungserfahrung gut mit der Methode arbeiten konnten. Alle Beteiligten verschriftlichten eine erinnerte Situation – in der sie selbst pädagogisch tätig waren – zu einem gemeinsam vereinbarten Impulssatz. Wir arbeiteten in der Pilotphase mit dem Satz „Als ich einmal etwas tun musste, was ich nicht wollte“ und wählten in der Hauptphase „Als ich einmal mit einem Vorurteil umgehen musste ...“.⁵ Von diesen Erinnerungsgeschichten wurden anschließend einige in Kleingruppen von etwa fünf Personen kollektiv analysiert. Der von Frigga Haug und anderen entwickelte und publizierte Analyseleitfaden (1999) wurde dafür an unsere Fragestellung angepasst, was im Folgenden noch näher beschrieben wird. Die Analyseergebnisse jeder Geschichte wurden verschriftlicht und anschließend zusammengeführt (vgl. Ortner/Thuswald 2012b).

Worin liegt nun das kritische Potential dieses Vorgehens und welche Anregungen kann es für andere pädagogische Settings und pädagogische Professionalisierung bieten?

Forschungs- und Bildungsprozesse verschränken

Ein kritisches Potential sehen wir in der Verschränkung von Forschungs- und Bildungsprozessen. Mit Kollektiver Erinnerungsarbeit werden sowohl Bildungsprozesse bei den Beteiligten angestrebt als auch Wissen über Gesellschaft erarbeitet. Das

5 Es hat sich gezeigt, dass nicht alle Teilnehmer_innen gleich gut mit diesem Impuls arbeiten konnten, weil ‚Vorurteil‘ ein reflexiver Begriff ist. Leichter zugänglich sind Impulssätze, die Emotionen ansprechen.

verlangt von den Teilnehmenden, sich auf zwei gegenläufige Bewegungen einzulassen: sich involvieren und sich distanzieren. Unter *Involvierung* verstehen wir, dass eigene Erfahrungen der Beteiligten im Zentrum stehen und als Material zur Verfügung gestellt werden. Zugleich heißt Involvierung auch, dass alle Beteiligten für die gemeinsamen Prozesse der Wissensgenerierung Verantwortung übernehmen, d.h. machtvolle Prozesse mitgestalten. Mit *Distanzierung* meinen wir eine forschende Haltung und die Suche nach Aussagen zu überindividuellen Zusammenhängen. Die für die Kollektive Erinnerungsarbeit notwendige reflexive Distanz zum Eigenen – also zu eigenen Erfahrungen, Einschätzungen, Gefühlen – wird durch die Methode eingefordert und zugleich ermöglicht.

Selbstbeforschung bedeutet, dass die Trennung von Subjekt und Objekt der Forschung, die Trennung von Wissende_r und dem Gegenstand des Wissens, aufgehoben wird. Durch die eigene individuelle Erfahrung hindurch gelingt, methodisch geleitet ein Blick auf überindividuelle Vergesellschaftungsformen, über die Wissen hergestellt wird.

Im Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit standen diejenigen überindividuellen Formen, in denen wir zu professionellen Subjekten werden, und ein diskurstheoretischer Ansatz im Zentrum. Wir gehen von der Annahme aus, dass Sprache nicht einem autonomen sprechenden Subjekt entspringt, sondern diesem vorgängig ist: Die Person, die eine Erinnerung niederschreibt, benutzt in ihrer Geschichte sprachliche Formen, die ihr etwa in professionellen, institutionellen, medialen oder akademischen Diskursen zur Verfügung stehen. Diese Diskurse stellen verschiedene Subjektpositionen zur Verfügung, die jeweils Formen individuellen Daseins repräsentieren. Damit sind etwa Vorstellungen davon gemeint, was es bedeutet, Lehrende oder Schüler_in, Frau oder Mann zu sein und welche Verhaltensweisen damit verbunden sind (vgl. Hipfl 1996).

Konkret bedeutet nun *Involvierung*, dass das Forschungsmaterial aus den niedergeschriebenen Erinnerungen der Teilnehmenden besteht, die Autor_innen am Analyseprozess der eigenen Geschichte immer beteiligt sind und auch die anderen die Möglichkeit haben, eigene Erfahrungen daran anzuknüpfen.

Zur *Distanzierung* haben wir konkrete methodische Schritte herausgearbeitet bzw. entwickelt:

Zum einen führt das Erzählen der Geschichte in dritter Person zu einer ersten emotionalen Distanzierung, die durch die analytische Unterscheidung von Autor_in (erzählende Person), Hauptfigur (Person in der Geschichte) und Subjektkonstruktionen (Weisen der Ausgestaltung dieser Figur) im Analyseprozess unterstützt wird.

Zum anderen ermöglichen im Hinblick auf Analyseergebnisse zwei Frageperspektiven eine solche Distanzierung:

a) Welche Konstruktionen benutze ich und welche Handlungsmöglichkeiten stehen mit ihnen im Zusammenhang, sind dadurch ermöglicht oder versperrt? Diese Frageperspektive bietet die Möglichkeit, Selbstbeschreibungen mit einem (text)analytischen Blick als einen bestimmten Umgang mit diskursiven Angeboten neu zu betrachten und sie als folgenreich (hinderlich/unterstützend) aber auch veränderbar zu erleben.

Beispiel: In einer Geschichte wird von einer Pädagog_in (Praktikant_in) erzählt, die ein aus rassistischen Gründen ausgeschlossenes Kind tröstet; die Pädagog_in wird also als empathisch konstruiert. Die Geschichte endet in der Konklusion: Das Kind ist erfolgreich getröstet, aber traurig ist doch, dass schon kleine Kinder so gemein sind. Diese auf den ersten Blick nachvollziehbare Verallgemeinerung aller Kinder zu kleinen Rassist_innen überdeckt, dass pädagogisches Handeln über das Trösten hinaus dazu beitragen könnte, Handlungsoptionen in Bezug auf Rassismus für das Kind bzw. die Kinder zu schaffen.

b) Welche dieser Konstruktionen wiederholen sich in den Geschichten, ergeben ein ‚Muster‘, welche werden von anderen Mitforschenden ebenfalls als ‚eigene‘ erkannt? Diese Perspektive macht die überindividuellen Zusammenhänge sichtbar, die uns als Weisen, uns selber als professionelle Subjekte zu verstehen und zu erzählen zur Verfügung stehen.

Beispiel: In vielen Geschichten wird das professionelle Subjekt als eines erzählt, das alleine handelt. Selbst wo in der Szene Kolleg_innen vorkommen, wird nicht über Kommunikation, über Absprachen oder Unterstützung erzählt. Wir vermuten hier

ein Muster; eine (hegemoniale) Idee von pädagogischer Professionalität, die um individualisiertes Handeln kreist.

Eine Anregung für pädagogische Praxis und pädagogische Professionalisierungsprozesse kann darin liegen, Selbstreflexion als ‚Selbstbeforschung‘ zu denken und so die eigenen (professionellen) Erfahrungen auf gesellschaftliche Zusammenhänge zu beziehen. Zwischen Involvierung und Distanzierung, im Spannungsraum zwischen eigener (erinnerter und aktueller) Erfahrung und abstrahierten Aussagen, sind Bildungsprozesse im Sinne der Bearbeitung von Welt- und Selbstverhältnissen möglich, in denen alle Beteiligten ihre Verstrickung in machtvolle Prozesse (vgl. Messerschmidt 2009) bearbeiten können.

Differenzen und Widersprüche in den Blick nehmen

In pädagogischen Diskursen wird oft dafür plädiert, Differenzen zu *erkennen*, um dann auf sie eingehen und mit ihnen umgehen zu können: Angesprochen werden etwa Unterschiede bzgl. Lerntempi und Lerntyp oder Unterschiede aufgrund der sozialen und kulturellen Herkunft.

Der methodologische Ansatz des Research Studios Kollektive Erinnerungsarbeit liegt nicht darin zu erkennen, was scheinbar immer schon da war, sondern kreist um die Frage, wie Differenzen hergestellt werden, welche Differenzen in einer Situation relevant gemacht werden und welche Konsequenzen das für alle Beteiligten hat. Wir fragen danach, *wie* – durch welche Handlungen und vor allem mit welchen sprachlichen Mitteln – etwa Buben in einem bestimmten Zusammenhang als wild und für eine weibliche Praktikantin als bedrohlich erscheinen und welche Handlungsmöglichkeiten dadurch für diese entstehen bzw. auch verstellt werden.

Die Analyse im Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit konzentrierte sich also auf die Frage der Subjektkonstruktionen in den Geschichten, also darauf, wie die Figuren in der Geschichte erzählt werden und welchen Differenzen dabei implizit oder explizit verwendet werden. Dabei handelt es sich aber nicht um individuelle Konstruktionen der Autor_innen der Geschichten, sondern diese greifen auch auf Normen zurück. Diese Normen

sind in Körper und materielle Verhältnisse eingeschrieben und zugleich auch performativ und in ständiger Verhandlung, werden permanent wiederholt und auch verändert (vgl. Butler 1991; Plößer 2005, 2010).

Durch diese Perspektive wird ein kritischer Zugang möglich, der Unterschiede nicht vor allem zum Problem erklärt oder als Bereicherung bejubelt, sondern sie als wirkmächtige Konstruktionen sichtbar macht, in deren Herstellung wir involviert sind. Eingenommene und zugeschriebene Subjektpositionen werden dabei auch als veränderlich gedacht. Andere Weisen, sich selbst und andere zu denken und Alternativen des Handelns werden möglich.

Damit eine derartige Analyse zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten beitragen kann, braucht es auch den Blick auf Widersprüche: Wie von Frigga Haug vorgeschlagen, werden Widersprüche, Brüche und Leerstellen in den Geschichten herausgearbeitet. Diese verweisen auf widersprüchliche Anforderungen im pädagogischen Alltag (und damit auch auf gesellschaftliche Widersprüche): Pädagog_innen sind etwa mit der Anforderung konfrontiert, Kooperation in einem System von Konkurrenz zu fördern oder auf die individuellen Bedürfnisse von Schüler_innen einzugehen und sie gleichzeitig nach gleichen Maßstäben zu bewerten.

Widersprüche, Brüche und Leerstellen in den Geschichten verweisen auch auf Widersprüche in den Subjektkonstruktionen, die jedoch zugunsten eines in sich stimmigen, zusammenhängenden und widerspruchslosen Bild von sich selbst zumeist nicht explizit erzählt werden. Eine Geschichte erzählt etwa von einer Pädagogin, die sich ihres Handelns sehr sicher ist und weiß, dass sie „so handeln musste“. Es findet sich in der Geschichte aber auch eine Spur von leisem Zweifel, von dem aber nicht weiter erzählt wird.

Roland Reichenbach (2001) geht davon aus, dass die Anerkennung von Differenzen und Widersprüchen im Selbst die Voraussetzung für einen demokratischen Umgang mit Differenzen und Widersprüchen im Gegenüber und in pädagogischen Situationen ist. Professionalität zu denken ohne ein autonomes kohärentes Subjekt vorauszusetzen, wird – wenn wir an Reichenbachs

These anschließen – zentral für kritische Bildung, die an Demokratisierung orientiert ist.

Ein solcher Blick auf Differenzen und Widersprüche ist sinnvoll für kritische pädagogische Praxis und pädagogische Professionalisierung: Mit der vorgestellten Perspektive auf Differenzen wird nicht erst bei der Frage angesetzt, wie mit Unterschieden umgegangen werden soll, sondern bereits davor bei der Frage, welche Differenzen in einer Situation als relevant für das eigene Handeln wahrgenommen werden – und welche Alternativen es dazu gibt, die den eigenen Handlungsspielraum und den anderer erweitern. Dazu ein Beispiel: Als Trainer_in für Deutsch als Zweitsprache stelle ich meine Subjektposition als professionelles Subjekt auch über die Differenz zu den Teilnehmer_innen her. Diese kann mit diversen Themen gefüllt werden und „Othering“-Prozesse (vgl. Said 1978) beinhalten; z.B. patriarchal unterdrückte Muslimin – westlich-emanzipierte Frau oder zu integrierende, bedürftige Migrantin – zugehörige, hilfsbereite Österreicherin. Solche Differenzierungen reproduzieren auch unbewusst gesellschaftliche Hierarchien und Zuteilungen von Sprechpositionen. Wenn pädagogisch Tätige von Differenzen und Widersprüchen in sich selbst ausgehen und eine flexiblere Differenzierung vorgenommen werden kann, wird es allen Beteiligten ermöglicht, ihre Sprechpositionen zu erweitern.

Das Wissen um die Widersprüche, in die pädagogisch Tätige verstrickt sind, kann pädagogischen Allmachtsphantasien vorbeugen und entlasten. Gleichzeitig fordert es auch auf, die Widersprüche situativ zu bearbeiten, was etwa heißen kann, sie in einer Gruppe besprechbar zu machen.

Heterogene Kollektive initiieren

Wie oben schon angesprochen, wird pädagogisches Handeln oft als individualisiertes Handeln gedacht, als Anforderung, alleine souverän sein zu müssen. Dieses individualisierte Denken und Handeln wird durch Bedingungen wie prekäre Arbeitsverhältnisse in der Erwachsenenbildung oder fehlende institutionelle Möglichkeiten für kollektive Reflexion in der Schule noch zusätzlich befördert. Kollektive Erinnerungsarbeit stellt im Gegensatz

dazu einen Raum für kollegialen Austausch dar. Kollektivität ist in der Kollektiven Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug darüber hinaus zentral für das methodische Vorgehen: Zum einen wurde die geteilte Betroffenheit von patriarchalen Sozialisationsbedingungen als die Grundlage des Kollektivs konzipiert. Zum anderen fungiert das Kollektiv als Korrektiv im Analyseprozess: Aushandeln von Interpretationen und eine Vielfalt der Lesarten sind wesentlich. Dazu ist eine gewisse Heterogenität, aber zugleich auch ein Klima der Gleichberechtigung notwendig.

Im Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit hatten die Beteiligten nicht die Gender-Zuordnung (als Frau), sondern ihre Zugehörigkeit zur pädagogischen Profession gemeinsam. Sie brachten jedoch unterschiedliche Voraussetzungen und Motivationen mit, etwa was Vorwissen, Abstraktionsgewohntheit, abstrakte Sprache, Alter/Erfahrung oder Art der Bezahlung im Projekt betrifft. Und sie waren an unterschiedlichen Positionen in die formellen und informellen Hierarchien der Ausbildungsinstitutionen und professionellen Kontexte involviert (Anfänger_in – Erfahrene_r, Schüler_in – Lehrer_in ...).⁶ Erinnerungsarbeit stellte hier somit ein Experiment dar, in hierarchisch strukturierten Bildungsinstitutionen und im Bewusstsein dieser Hierarchien mit einem – dem Anspruch nach hierarchiekritischen – Begriff von Kollektivität zu operieren.⁷

Dies führte dazu, dass die Forschungsgruppe von Beginn an als ‚heterogen‘ benannt wurde, zugleich aber die Beteiligten (kontrafaktisch) als gleichberechtigt Forschende angesprochen wurden. Diese Anrede war bisweilen widersprüchlich. Allerdings eröffnete sie gerade dadurch einen Aushandlungsraum für Reflexion und Umarbeitung von machtvollen Praktiken und von machtvollem Umgang mit Differenzen im Miteinander, die päd-

6 In Aktionsforschung und partizipativer Forschung werden solche unterschiedliche Zugänge zum Forschungsprozess ausführlich in ihrer Ambivalenz bearbeitet, vgl. Berghold/Thomas 2010.

7 Mit dem Begriff Kollektiv wollen wir dabei verschiedene Aspekte ansprechen: gemeinsam Wissen generieren, Begegnen auf Augenhöhe, transparente Entscheidungen mit möglichst weitgehender Beteiligung aller, kollegiale pädagogische Zusammenarbeit unter Bedingungen von Differenzen und Hierarchie.

agogisches Handeln und professionelle Selbstverständnisse in spezifischer Weise prägen: Zum Beispiel irritierte in einem solchen Kontext jedes sonst so alltägliche Sprechen über ‚die Anderen‘, weil die ‚Anderen‘ immer anwesend waren. Schüler_innen sprechen über Lehrer_innen, Lehrende über Studierende, Leiter_innen über Teilnehmer_innen und umgekehrt und so weiter. Sind diese aber anwesend, werden Aussagen zurückgewiesen oder die Sprecher_in selber stockt, weil das Verletzungspotenzial einer Aussage angesichts der ‚Anderen‘ augenscheinlich wird. Aufgefallen und ambivalent geworden ist dabei, dass dieses Sprechen über ‚die Anderen‘ Teil pädagogischen Alltags und oft urteilend und homogenisierend ist.

Weiters wurde durch die Ansprache als gleichberechtigt Forschende bei gleichzeitiger nicht ganz freiwilliger Teilnahme der Schüler_innen besprechbar, dass Entscheidungen für andere zu treffen zum ambivalenten Geschäft von Pädagog_innen dazu gehört.

Es geht bei einem solchen Versuch nicht um Gelingen oder Scheitern von Kollektivität unter hierarchischen Bedingungen, sondern darum, dass wir im Wissen um die Unmöglichkeit machtfreier Räume die Involviertheit in Machtstrukturen des professionellen Feldes bewusst und wie im Brennglas erleben, indem wir versuchen, sie zu durchkreuzen. In der Reflexion entsteht Sensibilität für Machtstrukturen als Rahmen des eigenen pädagogischen Handelns, das es zu verantworten gilt. Auch für die Erwachsenenbildung bietet das Spannungsfeld Kollektiv und Hierarchie diese Reflexion auf die Machtstrukturen des Feldes.

Fazit: Kollektive Forschungs-Bildungsprozesse für demokratisierende Professionalisierung nutzen

In ihrem Artikel zu Professionalisierung und Professionalität in der Pädagogik kommen Catrin Heite und Fabian Kessl (2009) zu dem Schluss, dass in der deutschsprachigen Debatte eine machtanalytische Perspektive fehle. Dabei müsste es zum einen darum gehen, die politische Einbettung der Profession in post-wohlfahrtsstaatliche Transformationen (vgl. ebd.: 687) zu hinterfragen. Aber zum anderen auch darüber hinaus um „die systema-

tische Reflexion der Machtanteile individueller professioneller Akteure im pädagogischen Handlungsvollzug“ (ebd.: 691), also die Verstrickung professioneller Pädagog_innen (in ihrem Selbstverständnis und ihrem Handeln) in diese Machtverhältnisse. Die drei vorgestellten Elemente der Kollektiven Erinnerungsarbeit, nämlich Forschungs- und Bildungsprozesse zu verschränken, Differenzen und Widersprüche in den Blick zu nehmen und heterogene Kollektive zu initiieren, verstehen wir als Anregungen, kritische Methoden in der Erwachsenenbildung zu entwickeln und zu adaptieren. Darüber hinaus aber bieten unsere Überlegungen besonders auch im Hinblick auf einen machtanalytischen Zugang zu pädagogischer Professionalisierung kritisches Potenzial. Wir schlagen vor, pädagogische Professionalisierung in Anlehnung an Kollektive Erinnerungsarbeit als demokratisierenden Prozess anzulegen. Mit einem Selbstbeforschungssetting, das gleichberechtigte Teilhabe unterschiedlicher, professioneller Akteur_innen am Forschungsprozess verlangt, können Professionalitätsdiskurse der Erwachsenenbildung beforscht und zugleich die individuelle Involviertheit – Verstrickungen und Gestaltungsspielräume – reflektiert werden.

Literatur

- Berghold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Meyer, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 333–344.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christof, Eveline (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Wien: Löcker.
- Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures. Berlin u.a.: Argument Verlag.
- Hipfl, Brigitte (1997): Vom Text zu seinen Lesarten. Analyse von Medienverfahren mit Erinnerungsarbeit. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 5. Jg, Heft 19. Wien: bm:ukk, S. 47–58.
- Kessl, Fabian/Heite, Catrin (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 682–697.

-
- Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Muhr, Mikki (2012): *SICH VERZEICHNEN – mit Karten sich im Zwischenraum orientieren. Eine künstlerische Methode für reflexive Bildungsprozesse*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 2012/15. Wien. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/> [Stand 09/2012].
- Ortner, Rosemarie (2012) (Hrsg.): *Exploring Differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis*. In der Reihe *Arts & Culture & Education*, Sonderband. Wien: Löcker.
- Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (2012a): *In Widersprüche und Differenzen involvieren. Anregungen aus der kritischen Forschungs-Bildungsmethode der Kollektiven Erinnerungsarbeit*. In: *Die österreichische Volkshochschule*, Nr. 243, Jg. 63, S. 6–9.
- Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (2012b): *In Differenzen schreiben – Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen*. In: Ortner, Rosemarie (Hrsg.): *Exploring Differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis*. In der Reihe *Arts & Culture & Education*, Sonderband. Wien: Löcker, S. 65–82.
- Plößler, Melanie (2005): *Dekonstruktion ~ Feminismus ~ Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Königstein: Helmer.
- Plößler, Melanie (2010): *Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen*. In: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: V&S, S. 218–232.
- Reichenbach, Roland (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt*. Münster: Waxmann.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon.

Beschäftigung statt Erwerbstätigkeit

Karin Scherschel, Peter Streckeisen, Manfred Krenn (Hrsg.) 2012: *Neue Prekarität. Die Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik – europäische Länder im Vergleich*. Campus Verlag, Frankfurt/Main, 313 Seiten, € 30,80.

„Die Prekarität ist Teil einer neuartigen Herrschaftsform, die auf der Errichtung einer zum allgemeinen Dauerzustand gewordenen Unsicherheit fußt und das Ziel hat, die Arbeitnehmer zu Unterwerfung, zur Hinnahme ihrer Ausbeutung zu zwingen“ (Bourdieu, Pierre 1998: „Prekarität ist überall“. In: Pierre Bourdieu: Gegenfeuer. UVK Konstanz: 100).

Wenn Zumutbarkeitsgrenzen für Erwerbslose nach unten nivelliert werden und nicht der Arbeitsmarkt, sondern die Erwerbsarbeitslosen als Problem gesehen werden, führt dies zwangsläufig zu einer Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse und sozialer Verwerfungen. Ein gerade erschienenes Buch geht der Frage nach, welche Rolle in diesem Zusammenhang die „aktivierende Arbeitsmarktpolitik“ gespielt hat. Dazu haben die HerausgeberInnen Karin Scherschel, Peter Streckeisen und Manfred Krenn Beispiele aus mehreren europäischen Ländern gesammelt, um den Trend in der Arbeitsmarktpolitik nachzuzeichnen.

In den Nachkriegsjahren wurde die Bearbeitung wirtschaftlicher Schadensfälle und Krisen als kollektive und politische Aufgabe gesehen. So fand in den späten 1960er Jahren ein Wandel von der eher passiven zu einer „aktiven Arbeitsmarktpolitik“ statt. Erwerbslose sollten nicht mehr rein monetär abgesichert werden, sondern Arbeitsmarktpolitik sollte vor allem präventiv wirken. Dazu gehörte es, die Qualifikationen der Beschäftigten zu verbessern und mit wirtschaftspolitischen Maßnahmen den Beschäftigungsstand zu sichern. Aus dieser Periode stammt bekanntlich auch das legendäre Bruno Kreisky-Zitat: „Mir sind ein paar Milliarden Schilling Schulden lieber als ein paar hundert-

tausend Arbeitslose.“ Seit den 1980er/90er Jahren und der Zunahme an Erwerbslosen wurde die „aktive“ von der „aktivierenden“ Arbeitsmarktpolitik abgelöst: „Ziel praktisch aller arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen ist es, Arbeitslose zu aktivieren und ihre Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit unter sich verändernden Rahmenbedingungen durch geeignete Maßnahmen zu sichern und auszubauen und so zur Flexibilität der Arbeitsmärkte beizutragen“ (Atzmüller/Krenn/Papoušek 2012: 8). Die Stoßrichtung ist dabei in allen Ländern gleich, auch wenn sich die Konzepte unterscheiden: „Erwerbslosigkeit wird [...] nicht mehr zuerst auf strukturelle Faktoren, sondern vorrangig auf individuelle Defizite zurückgeführt“ (Scherschel/Booth 2012: 28)

Trotz aller Aktivierung zeigt sich: Die Zahl an Erwerbslosen nimmt dadurch kaum ab, dafür nimmt die Anzahl an SozialhilfebezieherInnen sowie Personen in Leiharbeit, Working Poor und anderen prekären Beschäftigungsformen deutlich zu. Was dabei der Statistik dient, ist für die Menschen oftmals schwer erträglich: „Für die Betroffenen ist es eine ‚Sisyphus-Arbeit‘ (Robert Castel): Trotz permanenter ‚Wiedereingliederung‘ gelingt den meisten der Sprung in ein dauerhaftes, existenzsicherndes Beschäftigungsverhältnis nicht.“ (Scherschel/Streckeisen/Krenn 2012: 8)

Das Buch teilt sich in „Länderberichte“ zu Deutschland, Schweiz, Österreich, Großbritannien und Polen sowie in „qualitative Studien“ auf. Letztere behandeln die Themen Working Poor, Leiharbeit, Mehrfachproblematiken von Erwerbslosen, Gefährdung der sozialen Netzwerke, Sozialhilfebezug und das Verhältnis von Arbeitsmarktpolitik zur Marktorientierung.

Ländervergleich

In allen fünf miteinander verglichenen Ländern lässt sich Expansion prekärer Beschäftigungsformen und eine arbeitsmarktpolitische Wende in Richtung „Aktivierung“ feststellen. So beschreiben Karin Scherschel und Melanie Booth am Beispiel Deutschland, wie mit den sogenannten Hartz-Reformen die bisherige Arbeitsmarktpolitik schlagartig umgestellt wurde. Das neue Motto lautet „Fördern und Fordern“. Die Arbeitslosenhilfe

und Sozialhilfe wurden zusammengelegt, die Zumutbarkeitsbestimmungen verschärft. Die sinkende Zahl Erwerbsloser wurde durch zunehmende Prekarisierung, Leiharbeit und Expansion des Niedriglohnssektors erreicht. Über sogenannte „Bedarfsgemeinschaften“ werden Familienangehörige zur Finanzierung der Erwerbslosigkeit ihrer Angehörigen angehalten. Am Beispiel Schweiz führt Peter Streckeisen vor, wie das Problem von Armut und Prekarisierung aus den offiziellen Statistiken hinausgerechnet wird. Damit kann sich das Land seinen Mythos einer relativ hohen Erwerbsquote bei hohen Löhnen und geringer Arbeitslosigkeit, bei gleichzeitig schwachem Kündigungsschutz aufrechterhalten.

Für Roland Atzmüller, Manfred Krenn und Ulrike Papoušek zeigt das österreichische Modell eine „innere Aushöhlung und Fragmentierung“. Die stabile Sozialpartnerschaft, hohe Tarifbindung über Kollektivverträge und geringe Arbeitslosigkeit haben Österreich einen abrupten Systemwechsel wie in Deutschland erspart. Dennoch hat die steigende Arbeitslosigkeit zu einer noch stärkeren Segmentierung und Ungleichheit zwischen Branchen, Geschlechtern, MigrantInnen und Niedrigqualifizierten geführt. Auch prekäre Beschäftigung, Leiharbeit, „neue Selbstständige“, „working poor“, aber auch Sozialhilfeempfänger haben deutlich zugenommen.

Großbritannien, seit Margaret Thatcher Vorbild aller neoliberalen Umstrukturierungen, hat, so Ian Geer, auch mit „New Labour“ keinen fundamental anderen Weg eingeschlagen. Aus Thatchers „stricter benefits regime“ (restriktiverem Leistungssystem) wurde Blairs Grundsatz, dass „jeder Job besser als kein Job“ sei. Zwar wurde ein Mindestlohn eingeführt und Familien mit Kindern Steuergutschriften gegeben, dennoch ist die soziale Ungleichheit in Großbritannien immer noch an der Spitze der westlichen Industrieländer. Polen ist dasjenige Land, das die stärksten Umwälzungen hinter sich hat. Vera Trappmann zeigt die Auswirkungen der Transformation vom Staatssozialismus, in dem Arbeitslosigkeit offiziell nicht vorhanden war, zum neoliberalen Vorzeigeland: „Heute gehört Polen zu den Ländern mit der höchsten Arbeitslosenquote und der niedrigsten Beschäftigungsrate in der EU“ (Trappmann 2012: 139.) Ein Drittel der Er-

werbstätigen arbeitet in einem befristeten Verhältnis, ein Drittel ist Solo-Selbständig. JedeR achte Erwerbstätige ist „Working Poor“ und verdient weniger als 60% des Durchschnittslohns. Besonders stark trifft es dabei Ältere und Jugendliche. Etwas Entspannung am Arbeitsmarkt brachte zumindest seit dem EU-Beitritt die Arbeitsmigration von geschätzten 2,5 Millionen PolInnen. Gleichzeitig dominiert in der Politik nach wie vor ein neoliberaler Konsens im Glauben daran, dass der Markt den Wohlstand für alle ermöglichen wird.

Qualitative Analysen

Im zweiten Teil des Buches werden qualitative Studien zum Thema präsentiert. Ueli Mäder beschreibt die Situation von Working Poor in der Schweiz und vertieft noch einmal das statistische Erfassungsproblem. Über Interviews schildert er die Situation von Armen in der Schweiz und zeigt die enge Verflechtung von Sozialhilfe und Working-Poor.

Hajo Horst widmet sich unter „Du musst dich jeden Tag aufs Neue bewerben“ der Situation von LeiharbeiterInnen. Er zeigt, wie Unternehmen über Leiharbeit ihre unternehmerischen Risiken auf die ArbeiterInnen abwälzen. Die Leiharbeit treibt den flexiblen Menschen auf die Spitze: „Sich schnell auf wechselnde Arbeitsplätze einzustellen und dabei geräuschlos in neue Belegschaften zu integrieren, Arbeitsorte wie auf Zuruf zu wechseln und nicht zuletzt das Risiko schwankender Einkommen zu tragen, gehört zu den wichtigsten Tugenden prototypischer LeiharbeiterInnen und Leiharbeiter“ (Holst 2012: 217). Trotz schlechter Arbeitsbedingungen führt die ständige Spannung zwischen der Angst vor Arbeitslosigkeit und der Hoffnung auf eine Fixanstellung dazu, dass sich die LeiharbeiterInnen besonders darum bemühen, als leistungsfähig für das Unternehmen anerkannt zu werden. Gleichzeitig nimmt Leiharbeit den Betroffenen „die Möglichkeiten für einen eigenverantwortlichen Umgang mit dem eigenen Arbeitsvermögen“ und schafft „Zukunftsangewissheit“ (ebd.: 218).

Die schwierige Situation von SchweizerInnen bei der Bewilligung der Invaliditätsrente beschreiben Martina Koch und Alan

Canonica. Während einer oft mehrjährigen Wartezeit werden die Betroffenen der Arbeitslosenversicherung zugeordnet und müssen dem Amt weiter Bewerbungen vorlegen, mit der Gewissheit, aufgrund ihrer physischen Handicaps keine realistische Möglichkeit auf eine Stelle im ersten Arbeitsmarkt zu haben. Welche Auswirkungen Erwerbslosigkeit in der „aktivierenden Arbeitsmarktpolitik“ auf soziale Netzwerke hat, analysiert Kai Marquardsen. Entgegen der Annahme, dass Erwerbslosigkeit die sozialen Netzwerke erodieren lässt, zeigt der Autor, dass sie vielmehr zu einer Verschiebung führt. Aufgrund der finanziell angespannten Situation können viele ihre bisherigen Sozialkontakte nicht mehr aufrechterhalten, zum Teil ziehen sie sich aus Scham zurück.

Manfred Krenn zeigt anhand österreichischer SozialhilfebezieherInnen, welche Formen symbolischer Gewalt Schulungsmaßnahmen bewirken können, wenn sie ohne Einbeziehung des sozialen Hintergrunds vergeben werden. Während gerade Niedrigqualifizierte konkrete Qualifizierungskurse befürworten würden, fühlen sie sich in selbstreflexiven, therapienahen Formen der Persönlichkeitsbildung infantilisiert – sie können darin keinen konkreten Sinn erkennen. Neben einem Einbezug des Themas funktionaler Analphabetismus widmet sich Krenn auch der Frage, wie „Deaktivierung“, also die Bescheinigung der Beschäftigungsunfähigkeit und entsprechender „Überstellung“ in die Berufsunfähigkeitspension, für Betroffene als Abschieben ins Abseits und in die Armut wahrgenommen wird. Schließlich zeigt er am Beispiel von „Jobchance“, einer mittlerweile eingestellten Maßnahme des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff), welche Form der Beratung von den Betroffenen selbst gewünscht werde. Während die Interviewten beim Arbeitmarktservice (AMS) vor allem ihre inferiore Position thematisieren, fühlten sie sich in der „Jobchance“ wahr- und ernstgenommen.

Im abschließenden Beitrag analysieren Ian Greer, Mark Stuart und Ian Greenwood im Vergleich zwischen Leeds in Großbritannien und Köln in Deutschland die Situation der Beschäftigten in der Arbeitsmarktverwaltung und „Aktivierungsindustrie“. Auch hier führen Einsparungen und Auslagerungen von Leis-

tungen an gewinnorientierte Unternehmen zu geringen Löhnen, unsicheren Arbeitsverhältnissen und Scheinselbstständigkeit. Zynisch gesagt, kennen viele Berater- und TrainerInnen die Situation ihrer KlientInnen aus eigener Erfahrung.

Das Buch „Neue Prekarität“ gibt einen profunden Einblick in die europäische Arbeitsmarktpolitik. Oftmals sind dabei wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen versteckte Subventionen für Unternehmen, die dadurch ihren MitarbeiterInnen Niedrigstlöhne zahlen können. Doch auch kleine Hoffnungsschimmer leuchten aus den 313 Seiten hervor. Beispielsweise die Beobachtung aus der Schweiz, dass viele von Armut Betroffene mittlerweile nicht mehr alleine die Schuld bei sich suchen und resignieren, sondern dass sich dieses Schuldgefühl angesichts der Erfahrung sozialer Ungleichheit in Empörung zu wandeln beginnt (Mäder 2012: 208).

Ingolf Erler

AutorInnen

Florian Bergmaier, BSc, Bautechniker und Studierender an der Pädagogischen Hochschule Wien, Hauptschullehramt für Deutsch und Geschichte

Ingolf Erler, Mag., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung

Elke Gruber, Univ.-Prof. Dr., Professorin für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt

Marianne Gronemeyer, Prof. Dr., bis 2006 Professorin für Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Wiesbaden

Kornelia Hauser, Univ.-Prof. Dr., Professorin für Feministische Gesellschafts- und Kulturwissenschaften an der Universität Innsbruck

Daniela Holzer, Dr., Assistenzprofessorin im Fachbereich Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz

Initiative Kritische Erwachsenenbildung: Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber, Elisabeth Mayerhofer, Erich Ribolits, Walter Schuster, Stefan Vater

Christian Kloyber, Dr., wissenschaftlich-pädagogischer Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang

Peter Kossack, Dipl.Päd. Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam und Dozent und Berater in der Weiterbildung

Petra Neuhold, Mag.^a, Studierende an der Pädagogischen Hochschule Wien, Hauptschullehramt für Deutsch und Geschichte, Dissertantin am Institut für Soziologie an der Universität Wien

Rosemarie Ortner, Mag., wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für pädagogische Professionalisierung der Universität Graz und Lehrbeauftragte an der Universität Wien

Ludwig A. Pongratz, Prof. Dr., 1992 bis 2009 Professor für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Darmstadt

Erich, Ribolits, Univ.-Prof. Dr., Privatdozent an den Universitäten Wien, Graz und Klagenfurt, bis 2008 Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien

Marion Thuswald, Mag., Universitätsassistentin im Fachbereich Kunst- und Kulturpädagogik am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien

Christine Zeuner, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

LIEFERBARE TITEL

Nr. Titel	Preis	
67 Lernwidersprüche	€ 7,20	111 Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung € 11,60
68 Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20	112 Schwarz-blaues Reformsparen € 8,70
69 Was Lehrer lesen	€ 7,20	113 Wa(h)re Bildung € 14,00
70 Behindertenintegration	€ 10,90	114 Integration? € 14,00
71 Sexuelle Gewalt	€ 7,20	115 Roma und Sinti € 14,00
72 Friedenserziehung	€ 8,70	116 Pädagogisierung € 14,00
74 Projektunterricht	€ 7,20	117 Aufrüstung u. Sozialabbau € 14,00
76 Noten und Alternativen II	€ 7,20	118 Kontrollgesellschaft und Schule € 14,00
77 Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	119 Religiöser Fundamentalismus € 14,00
78 Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	120 2005 Revisited € 14,00
79 Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	121 Erinnerungskultur – Mauthausen € 14,00
80 Reformpädagogik	€ 8,70	122 Gendermainstreaming € 14,00
81 Lust auf Kunst?	€ 8,70	123 Soziale Ungleichheit € 14,00
82 Umweltwahrnehmung	€ 8,70	124 Biologismus – Rassismus € 14,00
84 Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	125 Verfrühpädagogisierung € 14,00
85 Misere Lehre	€ 8,70	126 Leben am Rand € 14,00
86 Erinnerungskultur	€ 8,70	127 Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
87 Umwelterziehung	€ 8,70	128 Technik-weiblich! € 14,00
88 Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	129 Eine andere Erste Republik € 14,00
89 Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	130 Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
90 Macht in der Schule	€ 8,70	131 Alphabetisierung € 14,00
92 Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	132 Sozialarbeit € 14,00
93 Ethikunterricht	€ 8,70	133 Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
94 Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	134 Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
95 Lebensfach Musik	€ 10,90	135 Dazugehören oder nicht? € 14,00
96 Schulentwicklung	€ 10,90	136 Bildungsqualität € 14,00
97 Leibeseziehung	€ 12,40	137 Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
98 Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	138 Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
99 Neue Medien I	€ 11,60	139 Uniland ist abgebrannt € 14,00
100 Neue Medien II	€ 10,90	140 Krisen und Kriege € 14,00
101 Friedenskultur	€ 10,90	141 Methodische Leckerbissen € 14,00
102 Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	142 Bourdieu € 14,00
103 Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	143 Schriftspracherwerb € 14,00
104 Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	144 LehrerInnenbildung € 14,00
105 Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	145 EU und Bildungspolitik € 14,00
106 Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	146 Problem Rechtschreibung € 14,00
107 Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	147 Jugendkultur € 14,00
108 LehrerInnenbildung	€ 11,60	148 Lebenslanges Lernen € 14,00
109 Begabung	€ 11,60	
110 leben – lesen – erzählen	€ 11,60	In Vorbereitung
		149 Basisbildung € 14,00
		150 Technische Bildung € 14,00