

Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber,
Walter Schuster, Stefan Vater

**Wenn Weiterbildung
die Antwort ist,
was war die Frage?**

Schulheft 156/2014

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 39. Jahrgang 2014

© 2014 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5364-3

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

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

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, 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.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber,
Walter Schuster, Stefan Vater

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: € 34,00/41,78 sfr

Einzelheft: € 15,00/18,43 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)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

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
Peter McLaren Eine marxistische Epistel an die transnationale kapitalistische Klasse	9
Wilhelm Filla Kritische Erwachsenenbildung – Kritik in der Erwachsenenbildung	28
Daniela Holzer Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen	37
Ingolf Erler Erwachsenenbildung in Zeiten der Unsicherheiten	49
Astrid Messerschmidt Heterogenität statt Ungleichheit?	61
Daniela Rothe Diskursive Strategien in der Etablierung „Lebenslangen Lernens“	71
Ulla Klingovsky/Susanne Pawlewicz Untiefen im Diskurs um das Lebenslange Lernen	85
<i>maiz*</i> Frauen Universität der Ignorant_innen	98
Erich Ribolits Das zunehmende Umsichgreifen der Esoterik in der Erwachsenenbildung	104
Rezension: Einendes und Trennendes	113
AutorInnenverzeichnis	121

Editorial

Auf gesellschaftliche, ökonomische, soziale und individuelle Problemstellungen wird derzeit gebetsmühlenhaft als Antwort mit Aufträgen an Erwachsenenbildung und Weiterbildung reagiert. Von Arbeitslosigkeit, unternehmerischem Wettbewerb, subjektivem Leiden an gesellschaftlichen Verhältnissen bis hin zu gesundheitlichen oder ökologischen Fragen wird als ein zentrales und von den Individuen selbst zu verantwortendes Szenario der Problembeseitigung Erwachsenen- und Weiterbildung entworfen. Diese Antwort „automatik“ gilt es kritisch in den Blick zu nehmen. Die leitende Frage dazu gibt dieser Ausgabe des schulheftes den Titel: „Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?“

In dieser Ausgabe des schulheftes wird in den Beiträgen kritisch analysiert und reflektiert, inwiefern Erwachsenen- und Weiterbildung zu einer (unpassenden) Antwort auf gesellschaftliche Fragen gemacht werden. In vielfältigen Facetten wird danach gefragt, mit welchen Begründungen Erwachsenen- und Weiterbildung in der derzeitigen vorrangig systemstabilisierenden und nutzenorientierten Form vorangetrieben wird. Neoliberale Wurzeln aktueller Weiterbildungsforderungen werden dabei ebenso thematisiert wie aktuelle Entwicklungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, schließlich wird auch nach kritischen Alternativen Ausschau gehalten.

Diese Ausgabe des schulheftes wird von einem Beitrag von *Peter McLaren* eröffnet. Peter McLaren, einer der wichtigsten Vertreter_innen kritischer Pädagogik in den USA, umreißt in seinem Beitrag eine radikal kritische Analyse kapitalistischer Gesellschaften, und er formuliert mit seiner revolutionären kritischen Pädagogik einen Weg, diese Verhältnisse zu überwinden. Dieser Beitrag macht nun einige Ansätze der Arbeiten von Peter McLaren auch in deutscher Übersetzung zugänglich.¹

1 Diese Übersetzung wurde unterstützt von Knowledgebase Erwachsenenbildung www.adulteducation.at

Wilhelm Filla führt in seinem Beitrag aus, dass kritische Erwachsenenbildung als Bildungstätigkeit und ihre Wissenschaft, die sich zu den gesellschaftlichen Verhältnissen kritisch verhält und diese in ihrem Werden und in den Veränderungs- und Aufhebungsmöglichkeiten thematisiert, nicht auf „politische Bildung“ begrenzt bleibt. Kritische Erwachsenenbildung thematisiert überdies gesellschaftliche Kräfte, die in der Lage sind, Alternativen zu formulieren und Kritik in gesellschaftliche Praxis umzusetzen.

Die Streitschrift von *Daniela Holzer* nähert sich einer grundlegenden Diskussion von Fragen und Antworten im Kontext von Erwachsenenbildung. Wenn von einer kritischen Haltung ausgegangen wird, so sind gestellte, nicht gestellte und vergessene Fragen und Antworten daraufhin zu befragen, inwiefern sie an kritischen Kriterien gemessen als richtig oder falsch beurteilt werden können. Im Beitrag wird nachgespürt, welche falschen Fragen und Antworten rund um die Weiterbildung hervorgebracht werden.

Ingolf Erler widmet sich in seinem Beitrag der Betrachtung gesellschaftlicher Umbrüche, die nicht nur zu neuen Lebensverläufen führen, sondern insbesondere neue Unsicherheiten hervorbringen. Unter veränderten Produktions- und Arbeitsbedingungen werden in neuer Form Anforderungen an die Menschen herangetragen, und als scheinbare Lösungen werden unter anderem Weiterbildung und lebenslanges Lernen angeboten. Misserfolge werden dabei individualisiert und die Dynamik von Unsicherheiten, Bildungsnachfrage und Entwertungen ständig neu befeuert.

In ihrem Beitrag wirft *Astrid Messerschmidt*, ausgehend von der Feststellung, dass Weiterbildungspflicht zu einer Antwort auf nicht mehr gestellte Fragen der Legitimität organisierter Bildung wurde, ihren Blick auf einige dafür eingesetzte Mechanismen. Im Beitrag thematisiert die Autorin, wie Subjekte zur Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle aktiviert werden und wie zwar Fragen der Heterogenität in die Weiterbildung Einzug gehalten haben, aber die Anerkennung von Differenz dennoch unterentwickelt bleibt und Diskriminierungen verstärkt oder neue hervorbringt. Kritische Blicke auf diese Vorgänge sieht die Auto-

rin als einen ersten Weg, neoliberalen Strategien entgegenzutreten.

Daniela Rothe gibt in ihrem Beitrag einen kleinen Einblick in ihre umfassende Erforschung von (bildungspolitischen) Strategien, mit denen das nutzen- und brauchbarkeitsorientierte Konzept des lebenslangen Lernens in den öffentlichen Diskursen und den Köpfen der Menschen verankert wurde. Neben europäischen und deutschen Strategien erweitert die Autorin in diesem Beitrag ihren Blick auf österreichische Entwicklungen. Der Beitrag zeigt auf, inwiefern durch bildungspolitische Dokumente, öffentliche Sprache und Themen und spezifische Begriffe lebenslanges Lernen zu einer umfassend akzeptierten Antwort avancieren konnte.

Ebenfalls um das lebenslange Lernen aus diskursanalytischer Perspektive dreht sich der Beitrag von *Ulla Klingovsky* und *Susanne Pawlewicz*. Hier wird herausgearbeitet, in welchem Ausmaß lebenslanges Lernen eine bildungspolitische Strategie repräsentiert und nicht bildungstheoretischen Reflexionen entspringt. Die Entwicklungslinien des lebenslangen Lernens nachzeichnend umreißen die Autorinnen, inwiefern lebenslanges Lernen als bildungspolitische Antwort auf bestimmte Problembeschreibungen gelesen werden kann, die empirisch z.B. auf die Machteffekte oder auf Risse und Brüche zu untersuchen wären. Die Autorinnen entwerfen Ansätze, die versteckte Funktionen lebenslangen Lernens aufschlüsseln und ihnen bildungstheoretische und -wissenschaftliche Reflexionen entgegensetzen.

Der nächste Beitrag wurde von einer Gruppe von Frauen des Vereins „*maiz*“ gemeinsam verfasst. Sie stellen dabei die von ihnen initiierte „Universität der Ignorant_innen“ vor, die als Strategie gegen eine „Vernutzung“ von Bildung und als Widerstand gegen das lebenslange Lernen konzipiert ist. Es geht um neue Formen der Produktion und Vermittlung von Wissen, die nicht exklusiv und elitär sein sollen. Die Tätigkeiten des autonomen Vereins der letzten zwanzig Jahre werden im Beitrag gestreift und Aktivitäten konzipiert, die zur Utopie einer gemeinsamen Produktion gegenhegemonialen Wissens beitragen sollen.

Die Wahrnehmung zunehmender esoterischer Inhalte und Kursformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung nimmt

Erich Ribolits zum Anlass, diese Tendenzen nicht nur aufzuzeigen, sondern auch nach Begründungen zu suchen, die er in erster Linie in gesellschaftlich hervorgebrachten, zunehmenden Unsicherheiten verortet. Ansätze, die sich auf eine nicht begründbare, nicht sichtbare höhere Macht berufen, sieht der Autor in eklatantem Widerspruch zu Grundgedanken und einem Bildungsbegriff der Aufklärung, wodurch Bildung systematisch untergraben wird.

In der abschließenden Besprechung des Buches „Bourdieu und die Frankfurter Schule“ beschreibt *Ingolf Erler* die von den Autor_innen formulierten vielfältigen Abgrenzungen, Übergänge, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zwei kritischen Theorierichtungen in Frankreich und Deutschland.

Die kommende Ausgabe der schulhefte Nr. 157 widmet sich dem Thema „Bildungsdünkel“ und damit den Formen von Beschämung und Diskriminierung in Bildungsprozessen, aber auch den Bewältigungsstrategien der Betroffenen dagegen.

Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber, Walter Schuster, Stefan Vater

Peter McLaren

Eine marxistische Epistel an die transnationale kapitalistische Klasse¹

Es sollte augenscheinlich sein, dass heute in den USA ein fort-dauernder Zustand des Widerspruchs herrscht, in einem Land, das dermaßen von kapitalistischer Warenproduktion überlagert ist, dass wir als Verkäufer_innen unserer Arbeitskraft die Fähigkeit verloren haben zu erkennen, wie wir nur in vom Kapital beherrschte Objekte verwandelt wurden und wie das Kapital sich selbst die prometheische Aufgabe anmaßt, die Rolle als Subjekt der Geschichte zu übernehmen. Seit dem Urteil des obersten Gerichtshofs der Vereinigten Staaten im Fall *Citizens United* gegen die *Federal Election Commission* im Jahr 2010, in dem dieses die Unternehmen in ihren Rechten bestärkt, politische Ausgaben gemäß dem Ersten Zusatzartikel tätigen zu dürfen², hat sich das Konzept der „corporate personhood“ gleichermaßen in unsere Alltagssprache eingefunden wie der Begriff des Apfelkuchens.

Solange der Erhalt und die Selbstexpansion des Kapitalwerts auf der Enteignung und Ausbeutung der Arbeiter_innenklasse – den direkten Produzent_innen – fußt, geben wir uns nicht zur Gänze der Zerstörung und den Verlockungen dieser neoliberalen

-
- 1 Bei diesem Artikel handelt es sich um eine gekürzte und überarbeitete Version, die das erste Mal in „Policy Futures in Education“, Band 12, Nr. 4, 2014 veröffentlicht wurde. Übersetzung: Andrea Kraus und Daniela Holzer
 - 2 Vor diesem Urteil war es Unternehmen untersagt, Bücher, Filme, Broschüren etc. zu veröffentlichen, die einen Einfluss auf Wahlen nehmen könnten. Mit diesem Urteil sind nun unter Berufung auf die Meinungsfreiheit (im Ersten Zusatzartikel) solche Aktivitäten zugelassen, da nun nicht mehr zwischen der Meinungsfreiheit von einzelnen Individuen und der Meinungsfreiheit für juristische Personen (corporate personhood) und damit für Unternehmen, NGOs etc. unterschieden wird. Dadurch ist es derzeit möglich, dass mit entsprechenden Finanzmitteln politische Verhältnisse massiv beeinflusst werden können (Anm. d. Übers.).

Ära geschlagen: dem Aufkommen von Mammut-Trusts, grimmig dreinblickenden Spekulant_innen und Arten von Arbeitsplatzsklaverei, die proportional zur Entwicklung des Verelendungskapitalismus an Schärfe zugenommen haben; der Reproduktion unserer Identitäten in virtuellen Netzwerken, welche jegliche lose Verbundenheit, die vor der Digitalisierung der Lebenswelt existiert hat, weiter untergräbt; der instrumentellen und technokratischen Rationalität unseres Lernens; dem bequemen Individualismus sowie den Mythen über Eigenverantwortlichkeit, die sich in die Schichten unserer Erfahrungswelten eingenistet und verborgene Inhalte unserer Psyche aktiviert haben, die Grazie der Armut unseres Alltags zusammenheftend, die durch die verwundeten und entstellten Städte und Orte der Nation schwebt. Und genauso wenig haben wir uns zur Gänze der Idee der amerikanischen Einzigartigkeit und der günstigen Geschichte hingegeben, die den Horror unserer Außenpolitik lenken.

Wir beginnen unseren Widerstand zögernd und mager, werden aber Stück für Stück stärker, indem wir mit der kritischen Pädagogik in den Kampfplatz um den Aufbau des Sozialismus eindringen. Wir können den institutionellen Knoten, geknüpft aus den bestehenden Widersprüchen der Wertproduktion innerhalb einer kapitalistischen Demokratie, nicht alleine entwirren. Wir brauchen eine transnationale Reichweite, und aus diesem Grund ist es heute wichtig, die kritische Pädagogik nicht nur als einen Zugang zum Unterricht im Klassenzimmer zu verstehen, sondern als eine Disposition, eine Einführung in eine Lebensweise, die ich „Philosophie der Praxis“ nenne.

Der Kampf zur Erschaffung eines gesellschaftlichen Universums außerhalb der kapitalistischen Wertproduktion kommt nicht vornehmlich von den Bergleuten in den Kohlegruben, den Arbeiter_innen in den Papierfabriken, die ihre Kocher, Dampferzeuger, Hackmaschinen und Messinstrumente für einen Streiktag verlassen, sondern auch von den Studierenden auf unseren Hochschulen, den arbeitslosen Universitätsabsolvent_innen, den Büroangestellten, Reinigungskräften, Geistlichen, Feuerwehrfrauen und -männern und sogar von einigen Mitgliedern des Militärs, die durch das Dickicht des städtischen Lebens hindurch sehen und aufzeigen, wie dieses wächst.

Dies ist ein entscheidender Moment für die Menschlichkeit, da sich Bedeutungen, Werte und Normen des Alltags in Richtung Vergessenheit wölben, der trümmerübersäten Spur von Benjamins „Engel der Geschichte“ folgend; da Menschen ungleich über den Planeten verteilt werden, lediglich in Eigentumsverhältnissen gesehen, als „Bevölkerungsüberschüsse“; da eine Sklav_innenarbeitskultur zunehmend den Arbeitsalltag in amerikanischen Städten bestimmt; da die strukturell hervorgebrachte Fähigkeit des Kapitals – nämlich unsere Arbeit zu überwachen, unsere Investitionen zu kontrollieren und unsere Arbeitskraft zu kaufen – neue Stufen von Schande und Schmach erreicht; da jene, die für gewöhnlich in untergeordnete Positionen innerhalb der strukturierten Kapitalhierarchie verbannt werden, in ständiger Angst vor Arbeitslosigkeit und Hunger leben; und da die Massen der Menschheit Gefahr laufen, von den genagelten Stiefeln des Stormtrooper-Kapitalismus zertreten zu werden. Der Wind des kritischen Bewusstseins, entnervt davon, sich über den verschwenderischen Gebrauch von Lügen und Täuschungen durch die kapitalistische Klasse entrüsten zu müssen – einer Klasse, die die Öffentlichkeit durch einen „winner-takes-all“-Fundamentalismus und unternehmensgesteuerte Medienspektakel lähmt – wühlt den giftigen Schutt unserer von Entbehrung beherrschten und gebrochenen Menschlichkeit auf. Der Fortsetzung des Kapitalismus scheint sich nichts in den Weg zu stellen, außer ein paar Nervensägen in den alternativen Medien, die hin und wieder gedankenlos weggescheucht werden, wie Fliegen auf dem Hinterteil einer Hausziege. Die heutige ungebremste Dringlichkeit, das Leben von den aggressiven Kräften der gesellschaftlichen Reproduktion zu befreien – das intern differenzierte und sich ausdehnende Ganze der Wertproduktion, in dessen Inneren sich ein Dämon windet – markiert einen Wendepunkt in der Geschichte dieses Planeten.

Stimmen der Verzweiflung und Resignation

Die paradigmatische Innovation der antikolonialen Analyse in Nordamerika wurde entscheidend von den Geschehnissen beeinflusst, die mit der Antwort des Kapitals auf die Krise des

fordistisch-keynesianistischen Kapitalismus in den 1970er Jahren einhergingen – eine Veränderung, die ein neues transnationales Akkumulationsmodell sichtbar machte, in dem transnationale Kapitalfraktionen vorherrschend wurden. Die neuen Akkumulationsmechanismen beinhalten die Verbilligung von Arbeit und den Anstieg flexibler, deregulierter und gewerkschaftlicher Organisation entledigte Arbeit, bei der Frauen im Verhältnis zu Männern immer einer Überausbeutung ausgesetzt sind; die dramatische Expansion des Kapitals selbst; die Herstellung einer globalen und ordnungspolitischen Struktur, um die entstehenden globalen Akkumulationskreisläufe zu begünstigen; und schließlich neoliberale strukturelle Anpassungsprogramme, die die Rahmenbedingungen für uneingeschränkte Transaktionen des aufkommenden transnationalen Kapitals über alle Grenzen und Länder hinweg schaffen sollen (Robinson, 2000, 2004, 2008). In meiner Arbeit mit Lehrer_innen, Bildungswissenschaftler_innen, politischen Aktivist_innen und Revolutionär_innen auf der ganzen Welt habe ich immer wieder schäbige und einsame Straßen besucht, die sich über zahllose Bezirke, Länder und Kontinente erstrecken. Ob es sich nun um den Bezirk der Roma in Budapest handelte, die Barrios am Rande von Medellín, die vom Kartell kontrollierten Wohnviertel von Morelia oder Juarez, die Favelas von Rio oder São Paulo, die überfüllten Gassen von Delhi, die Gässchen von Harbin (nahe der sibirischen Grenze) oder die Straßen von South Central Los Angeles – mir begegnete das Leid und die Verzweiflung der Vielen als Ergebnis der Ausbeutung durch Wenige. Ob ich nun mit Anhalter_innen sprach, die von einem Schneesturm überrascht wurden, mit Vietnamveteranen in überfüllten Obdachlosenunterkünften, älteren Arbeiter_innen in Notwärmestuben, deren Essensmarken gerade durch republikanische Gesetze gekürzt wurden, mit arbeitslosen Männern und Frauen, die auf Wolken von Kanalisationsdämpfen ruhten, die durch die schmiedeeisernen Bodenroste der müllbedeckten Straßen wehten, mit einer Gruppe von Teenagern, die in Einkaufszentren herumlungerten, die mit ausgebleichten und fleckigen Schildern geschmückt sind, auf denen verbilligtes Starkbier angepriesen wird, oder mit Tagelöhner_innen, die sich um ein Fenster scharen, aus dem im Gassenverkauf Billigpizza

angeboten wird – ich höre dieselben Stimmen der Verzweiflung und Resignation. Selbst in solch konkreten Situationen, die nach ökonomischer Katastrophe stinken, möchte ich die Bedeutung der Philosophie hervorheben. Das heißt, Klassenkampf als Kultivierung einer „Philosophie der Praxis“.

Die Geschädigten, die Unterdrückten und die Verelendeten, die sich den bestehenden gesellschaftlichen Systemen und deren Entwicklungsterrorismus untergeordnet haben, erwachen sporadisch aus ihrer sozialen Amnesie und erinnern jene, die ihren schlaftrunkenen Zustand vor dem Aufwachen weiter hinziehen wollen, daran, dass sie in ihrem tatenlosen Stillstand von ihrer eigenen Vergangenheit erstickt werden könnten. Das Gelegenheitsfenster, um die Welt vor grauenhaften Ausblicken auf kommende Katastrophen zu schützen, wird immer kleiner: zunehmende Megadürren und Erderwärmung, das wachsende Ozonloch, die voranschreitende Zerstörung von Tropenwäldern und Meeren, die permanente und systematische Zerstörung der Biosphäre, Pandemien, Massensterben (darunter die Möglichkeit der Auslöschung der Menschheit) und eine mögliche, ungebremste Erderwärmung über 1000 Jahre hinweg, auch bekannt als „Venuseffekt“, in der alles Leben auf der Erde vollkommen zerstört würde. Daher der deutliche Appell der First-Nations-Völker weltweit: „Idle No More!“³

Der Kapitalismus ist mehr als der Rettungsanker der institutionalisierten Habsucht und Gier, mehr als verspritzte Exkremamente auf den Frackschößen parfümierter Banker_innen und betuchter Spekulant_innen – er ist ein „Weltenfresser“ mit unersättlichem Appetit. Das Kapital hat uns auf die Schlachtbank der Geschichte geschnallt, von der wir uns befreien müssen, um unseren Klassenkampf und kulturellen Kampf fortzusetzen und eine Solidarität der Arbeiter_innenklassen, ein integrierendes Wertesystem und eine interne Klassenlogik zu schaffen, die imstande ist, die Hegemonie der Bourgeoisie zu bekämpfen und gleichzeitig den Klassenkonsens und die Unterstützung durch

3 „Idle No More“ – „Nicht länger tatenlos“ – ist eine 2012 entstandene Protestbewegung, die von kanadischen indigenen Personen ausging und inzwischen weltweite Unterstützung erfährt (Anm. d. Übers.)

die Bevölkerung zu erhöhen. Den kapitalistischen Gesellschaften, gekennzeichnet durch einen fortwährenden Klassenkampf und die kapitalistische Produktionsweise, wohnt eine strukturelle Gewalt inne, die dermaßen heftig ist, dass sie nur als struktureller Genozid verstanden werden kann. Garry Leech (2012) argumentiert überzeugend und mit schonungsloser Souveränität, dass kapitalistisch herbeigeführte Gewalt von struktureller Natur ist und in der Tat einen Genozid hervorbringt.

Die Ungleichheitsbedingungen – von der herrschenden Klasse durch die ideologische Staatsapparate Ausbildung, Religion und Medien stur rationalisiert – betören die Menschen mit alltäglichen Ablenkungen und Unwahrheiten und führen sie hinsichtlich ihrer Hoffnungen, Loyalitäten und Absichten hinters Licht. Weil neue Formen der Produktivkraftentwicklung auftauchen, werden bestehende wirtschaftliche Verhältnisse für das neue ökonomische Produktionssystem zu einer Belastung und, als Resultat des inneren Konflikts des Kapitals, reorganisiert sich die Gesellschaft, um sich diesen neuen Verhältnissen anzupassen, während die herrschende Klasse ihre rechtlichen und politischen Ansprüche steigert (Pozo, 2003; McLaren, 2005). Diese wesentlichen Kommissar_innen der Wissensproduktion, diese Wächter_innen des gesunden Menschenverstandes können die Kräfte der Arbeiter_innenklasse, sich gegen die Verelendung zu wehren, nicht einfach beseitigen, indem sie diese einfach wegwünschen (Hill, 2012). Sie müssen die Ideologieproduktion durch Diskurse kontrollieren: durch Diskurse, die allgemeingültige Wertigkeit erlagen, indem kapitalistischen Intellektuellen eine hohe Stellung eingeräumt wird, und durch die ständige Wiederholung von nervtötenden Kulturprodukten, die entworfen werden, um die Menschen von ihren Sorgen abzulenken und um die Forderungen der Unterdrückten als unvernünftig, unpraktisch und unpatriotisch abzutun (Best et al., 2011).

John Bellamy Foster (2013a,b) argumentiert, dass wir in einer „epochalen Krise“ leben – ein von Jason Moore entlehnter Begriff –, in einer ängstlich zitternden Zeit, in der düstere ökonomische und ökologische Krisen auftauchen, die untrennbar ineinander verwoben sind. Er zitiert aus der aufdeckenden Arbeit des Systemökologen Howard Odum, dass insbesondere Latein-

amerikaner_innen systematisch ihrer Umweltressourcen beraubt werden durch einen ungleichen Tausch in Handel und Produktion, bei dem der „Energiegehalt“ (embodied energy) vom globalen Süden zugunsten des globalen Nordens abgezogen wird – eine Situation, die García Linera als „extraterritorialem Mehrwert“ bezeichnet (zit.n. Foster, 2013b). Wir werden mit dem konfrontiert, was Foster (2013a) als die unbegrenzte Expansion eines kapitalistischen Systems bezeichnet, das auf eine abstrakte Vermögensbildung ausgerichtet ist. Wir sind Zeug_innen der Verdrängung eines Gebrauchswerts, der auf einer natürlichen und materiellen Grundlage beruht, durch einen spezifisch kapitalistischen Gebrauchswert, der nichts weiter bewirkt, als die Tauschwerte für die Kapitalist_innen zu steigern. Dadurch lässt die Produktion von Gebrauchswerten nach und Geld erzeugt Geld, ohne Produktion von natürlich-materiellen Gebrauchswerten (Foster, 2013a). Die Realwirtschaft wird von der irrationalen Logik des Monopol- und Finanzkapitalismus gekapert, der sich rund um Wertsteigerungen von Finanzanlagen organisiert, die auf einer endlosen Serie von Finanzblasen gegründet ist. Große Unternehmen und vermögende Investor_innen haben laut Foster (2013a) „vermehrt ihr überschüssiges Kapital in den Finanzsektor investiert, um sich hohe Spekulationserträge zu sichern“. Und all dies geschieht inmitten von menschlichem Leid, dessen Ausmaß wir uns kaum vorstellen können.

Die revolutionäre kritische Pädagogik

Inmitten der momentanen epochalen Krise lenken uns das US-Bildungsministerium und seine Sprecher_innen in den von Unternehmen dominierten Medien („corporate media“) vom zentralen Thema der Kapitalismus- und ökologischen Krise ab, indem sie unsere Aufmerksamkeit auf das Versagen der öffentlichen Schulen lenken (McLaren, 2006, 2012). Sie beabsichtigen nun, als Lösung, die öffentlichen Schulen und Gemeingüter („commons“) zu zerschmettern, indem sie den Hurrikan der Privatisierung entfesseln (der Begriff Hurrikan ist hier metaphorisch in doppeltem Sinn treffend, da New Orleans nach dem Hurrikan Katrina die gesamte Stadt von einem öffentlichen

Schulsystem auf ein Charter-School-System⁴ umstellte [siehe Democracy Now, 2007], woraufhin die Zahl der gewerkschaftlich organisierten Lehrkräfte von 4700 auf 500 sank). Selbstverständlich ist das nicht nur für die USA symptomatisch. Wir sehen uns mit den Forderungen einer transnationalen kapitalistischen Klasse konfrontiert und somit treten auch die Herausforderungen für die öffentliche Bildung in transnationalem Maßstab auf.

Ich möchte ein paar Anmerkungen zur kritischen Pädagogik als eine Art Magnet machen, der uns bei unseren Überlegungen hilft, wie wir die gesellschaftliche Aufteilung von Arbeit und das Reich der Notwendigkeit organisieren können, um die Menschen in die Lage zu versetzen, ihre sozialen und individuellen Bedürfnisse befriedigen zu können. Es ist eine entmutigende Herausforderung angesichts dessen, dass die öffentliche Bildung heutzutage schon beinahe tot ist, sich jedoch weigert, ihren eigenen Untergang einzusehen. Und ihre einst so stolzen Koryphäen sehen nicht, wie der Kapitalismus als einer der Hauptfaktoren zu einem großen Teil dafür verantwortlich ist. Die Begriffe in der Debatte darüber, was mit dem verrottenden Kadaver der Bildung zu tun sei, werden von Blue Chip-Broker_innen⁵ in mit Blumen vollgestopften und mit gestärkten Tischtüchern versehenen Frühstücksräumen der teuren Hotels bestimmt, um die Öffentlichkeit auf opulent ausweichende („elusive“) Art denken zu lassen, dass in der Bildung heute vor allem wichtig ist, die Auswahl an verfügbaren schulischen Angeboten durch die Privatisierung der Bildung zu erhöhen. Infolgedessen verfügt diese Debatte – die man nur als vom Tode heimgesucht und exkrementell bezeichnen kann – heute über ein extrem beschränktes und ungenügendes begriffliches Vokabular, das aus markigen, jedoch vergleichsweise schwer zu fassenden Begriffen besteht, wie „freie Wahl“, „common core“⁶, „kompetenzbasierte Bildung“

4 Charter schools sind Schulen, die zwar in erster Linie über öffentliche Gelder gefördert werden, aber von staatlichen und gesetzlichen Regelungen sonst weitgehend unabhängig agieren können.

5 Blue Chip ist eine ursprünglich US-amerikanische, heute weltweit gebräuchliche Bezeichnung für Unternehmen oder Kunden mit besonders hohem Wert.

6 In den USA wird mit der „Common Core State Standards Initiative“

und „Verantwortlichkeit“, alle verbunden mit einer übergebüh-
rlichen Umarmung von Demokratie. Kompetenzen, die klar defi-
nieren, was Schüler_innen erreichen werden und damit nachwei-
sen können, was für die arbeitsmarktbezogene Nachfrage gelernt
wurde, sind in gewisser Hinsicht eine Verbesserung – d.h., die
Schüler_innen können sich ihre Kräfte besser einteilen –, aber
letztendlich müssen diese Kompetenzen messbar gemacht wer-
den. All diese Begriffe können selbstverständlich endlos umge-
schrieben werden, je nachdem, welche Bildungskrise gerade „in“
ist. Standardisierte Tests nehmen eine Welt in Besitz, in der die
Menschlichkeit der Schüler_innen in eine bestimmte analytische
Struktur verklavt wird, die instrumentelle Vernunft, Positivismus
sowie eindimensionale Objektivität vereint. Ihr fremdbestimm-
tes Dogma dreht sich einzig und allein um eine gesteigerte
Kontrolle unserer äußeren und inneren Natur und sie erschafft
ein verdinglichtes Bewusstsein, in dem die Wunden unserer Ju-
gend hinter dem Panzer der Instrumentalität versteckt sind. Ver-
nunft ist irrational geworden, wenn das Belebte mit dem Unbe-
lebten verwechselt wird; Schüler_innen werden in Objekte ver-
wandelt, auf denen der Stempel des Nicht-Seins auf dem Sein
hinterlassen wird.

In früheren Zeitaltern hatte die Bildung viele Namen – sie
wurde einmal Paideia, ein anderes Mal kritische Bürger_innen-
schaft genannt, sie war gegenhegemonial, sie war transformativ,
sie war eine Vielzahl an Dingen. Mit der Zeit veränderten sich
ihre Gegenstände und mit ihnen die Bezeichnungen und nun
wird sie durch eine spezielle Nomenklatur charakterisiert, die
wir am häufigsten in der Management- und Wirtschaftswelt fin-
den. Während kritische Pädagog_innen danach strebten, ihre Ar-
beit klar zu formulieren und ihre Argumente mit den formida-
blen Waffen des dialektischen Denkens zu verteidigten, rufen ei-
nige Marxist_innen und Ökopädagog_innen neuerdings dazu
auf, den Kampf auf einen antikapitalistischen Aufruhr auszuwei-

versucht festzulegen, welche Mindestkompetenzen sich Schüler_in-
nen in den Unterrichtsfächern Englisch und Mathematik aneignen
sollen. In der deutschen Diskussion wären annähernde Äquivalen-
te am ehesten die Begriffe „Kernkompetenz“ und „Kerncurricula“
(Anm. d. Übers.)

ten. Dies ist unbedingt zu begrüßen, aber Bildung als revolutionärer Prozess wird für die meisten Leser_innen vermutlich nicht altherwürdig genug erscheinen, um ernst genommen zu werden – vielleicht mit Ausnahme der Arbeiten von Paulo Freire, dessen geschichtenumwobene Schriften („storied corpus“) einen andauernden unterirdischen Druck auf die kritische Tradition ausüben und ihre besten Eigenschaften großzügig und brillant zur Schau stellen.

Einige würden jedoch einwenden, dass Freires Werk ebenso so viel mit der Frage zu tun habe, wie Bildung nach der Revolution sein sollte, wie mit dem Schmieden der Revolution durch eine „Pädagogik der Praxis“. Werden aber Revolutionäre wie Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Che Guevara und Hugo Chávez, Subcomandante Marcos, Martin Luther King und Malcolm X als Pädagogen betrachtet, dann hätte eine sozialistische Bildung einige maßgebliche Vorfahren aufzuweisen und könnte weniger leicht in die Finsternis verstoßen werden. Wenn wir die genannten Pädagogen als Vorgänger betrachten, können wir damit beginnen, uns selbst als Teil einer bedeutenden Tradition von Krieger_innen zu sehen, die für die Möglichkeitsbedingungen einer sozial und ökonomisch gerechten Gesellschaft kämpfen. Eine weitere langfristige Aufgabe erwartet die kritischen Pädagog_innen, die ihre Kompetenzen als politische Historiker_innen mit Kenntnissen der dialektischen Theorie verbinden und zudem die Nachhaltigkeitsforschung im Blick haben. Aber die Hervorbringung einer subalternistischen Historiografie der kritischen Bildung und die Entwicklung von Bildungsinitiativen, welche demokratische nationale Rechte und das kollektive Wohlergehen aller Völker in den Vordergrund stellen, setzen voraus, dass unser Planet die unipolare Welt der US-amerikanischen Hegemonie überdauern wird.

Obwohl die revolutionäre kritische Pädagogik an einigen Nebenschauplätzen der etablierten Bildungsforschung ungewohnte Wirkung erzielt hat, bleibt sie doch kaum gewürdigt – nicht so sehr wegen des pamphletischen Überschwangs in ihrem Ton, sondern weil sie sich noch nicht erfolgreich in der öffentlichen Bildung etablieren konnte. Jedoch ist dieses Scheitern nicht auf die Tatsache zurückzuführen, dass die kritische Pädagogik ihrer

Haltung als „Außenseiterin“ treu geblieben ist, die sich weigert, mit den angrenzenden begrifflichen und pädagogischen Systemen zusammenzuarbeiten, die in den Sozial- und Geisteswissenschaften ihre geeignetsten Nachbarn wären. Es ist eher darauf zurückzuführen, dass sie nicht *in situ* im öffentlichen Bildungssystem existieren und ihren Prinzipien dennoch treu bleiben kann. Und zwar deshalb, weil sie grundsätzlich eine Pädagogik des Klassenkampfes ist, der auf vielfältige Art und Weise geführt wird: als Anti-Rassismus, als Anti-Sexismus, als anti-homophobe Bildung, als kritische Disability Studies etc. Und die Tatsache, dass jede Hervorbringung der kritischen Pädagogik von den Vorlieben ihrer Vertreter_innen durchzogen ist, lässt sie zudem eher eklektisch denn systematisch erscheinen. In ihrer aktuellen Phase theoretischer Reifung mangelt es an eindeutiger, verlässlicher Terminologie. Vorerst bleibt sie eine Pädagogik der Hoffnung, was nicht bedeutet, dass sie sich strikt abseits vom alltäglichen Kampf um Schulreformen halten muss. Kritische Pädagogik liegt noch immer in den frühen Geburtswehen und die Tatsache, dass sie stärker wird, je öfter ihre Defizite benannt werden, zeigt nur, dass ihr Langlebigkeit bestimmt ist und dass solche Langlebigkeit nicht dazu verurteilt ist, ihre ursprüngliche Stärke zu verlieren.

Wir tun mehr als nur den Geist⁷ der Solidarität zu begrüßen; in unserem Streben nach Wahrheit arbeiten wir auf dessen welthistorische Verwirklichung hin. Ein Bekenntnis zur Wahrheit ist niemals unproduktiv, da kein transformativer Akt ohne Bekenntnis bewerkstelligt werden kann. Kein wahrhafter Akt des Bekenntnisses ist ein Ausstieg aus der Wahrheit, sondern ein Wandern entlang jenes Pfades, auf dem Wahrheit gewonnen wird (Fischman & McLaren, 2005). Ich möchte meine politische Vorstellungskraft nicht dafür verwenden, aus den Trümmern des Alten etwas Neues zu erschaffen. Dies führt uns nämlich dazu, unsere revolutionäre Arbeit an etwas anzupassen, das bereits existiert. Mein Anliegen ist es, für die Veränderung der Bedingungen des bereits Existierenden zu kämpfen und Handlungsfähigkeiten freizusetzen, die dann eigene Möglichkeitsbe-

7 Im Original in Deutsch

dingungen schaffen, um etwas hervorzubringen, das bislang als unmöglich gedacht wurde.

Die asymmetrischen Machtverhältnisse, welche die eng gekoppelte, ungleichmäßige Entwicklung des globalen Südens im Verhältnis zum globalen Norden durchzieht eingestehend – ein Verhältnis geprägt von extremer Gewalt, das für uns westliche Konsument_innen schier unerlässlich ist, um unseren relativen Mittelklassen-Lebensstil genießen zu können – kämpfen wir nichtsdestotrotz für etwas, das mit Agambens „Nicht-Staat“ oder seinem Humanen verwandt ist, mittels eines gramscianischen Versuchs eines Stellungskrieges, Freies Praxis der Bewusstseinsbildung oder einer permanenten Revolution, wie man sie in Raya Dunayevskayas auf „absoluter Negativität“ fundierten Philosophie der Praxis findet, sowie mittels eines ökologischen Generalstreiks, von dem der Umweltausschuss der „Industrial Workers of the World“ spricht.

Wir blicken auf das Potential der Kommunalräte der Bolivari-schen Revolution mit ihrer Funktion als öffentliche pädagogische Stellen für Sozialismus und endogene Entwicklung und darauf, was Michael Lebowitz (2013) als „Vehikel zur Änderung sowohl der Umstände als auch der Protagonist_innen selbst“ bezeichnet und als den Kampf für einen Sozialismus des 21. Jahrhunderts verstärkend. Ein solcher Kampf ist auf revolutionärer Praxis errichtet, die Lebowitz (2013) trefflich als „die gleichzeitige Veränderung der Umstände und der Selbstveränderung“ beschreibt. Die neue sozialistische Gesellschaft beansprucht, dass die Kontrolle über die Produktion bei den produzierenden Individuen selbst liegt. Produktionsverhältnisse sind als Ergebnis einer bewussten Entscheidung gesellschaftlich und nicht einfach aufgrund von Tatsachen. Sie sind gesellschaftlich, weil – wie Lebowitz (2013) scharfsinnig anmerkt – wir uns als Volk bewusst dazu entscheiden, für Menschen zu produzieren, die das brauchen, was wir produzieren.

Eine neue epistemologische Alternative

Hauptsächlich auf die europäische soziale Tradition als Orientierungshilfe zu schauen, und zwar in dem Glauben, dass der

Kampf für eine sozialistische Alternative zum Kapitalismus das Monopol des Westens ist, wäre ein Ausdruck primitivster Provinzialität und eines beschränkten Ethnozentrismus. Thomas Fatheuer (2011) untersuchte kürzlich innovative Aspekte in den Verfassungen Ecuadors und Boliviens. In Ecuador wird z.B. das Recht auf ein „gutes Leben“ – *buen vivir* – zu einer unverzichtbaren und zentralen Zielsetzung. Einer der Absätze in der Verfassung beschreibt zum Beispiel die Rechte auf Ernährung, Gesundheit, Bildung und Wasser. Das Konzept vom guten Leben umfasst hier mehr als ökonomische, soziale und kulturelle Rechte. Es handelt sich um ein Grundprinzip, „das ein neues Entwicklungsmodell (*régimen de desarrollo*) begründet“ (Fatheuer, 2011, S. 16). Artikel 275 besagt: „Das Buen Vivir erfordert, dass Personen, Gemeinschaften, Völker und Nationen tatsächlich im Besitz ihrer Rechte sind und ihre Verantwortlichkeiten im Kontext der Interkulturalität, des Respekts ihrer Diversität und des harmonischen Zusammenlebens mit der Natur ausüben“ (zit.n. Fatheuer, 2011, S. 16). Fatheuer unterscheidet das Konzept des *buen vivir* von der westlichen Auffassung von Wohlstand wie folgt:

Buen Vivir zielt nicht auf „mehr haben“, auf Akkumulation und Wachstum, sondern auf einen Gleichgewichtszustand. Zentral ist also der Bezug auf die indigene Weltvorstellung: Nicht Fortschritt oder Wachstum als lineares Denkmodell sind der Ausgangspunkt, sondern die Produktion und Reproduktion eines Gleichgewichtszustandes des *Sumak Kausay*. (Fatheuer, 2011, S. 16f)

Anstatt Bürger_innen und Nicht-Bürger_innen gleichermaßen auf ihre rassifizierte und geschlechtsspezifische Arbeitsproduktivität zu reduzieren, wie das beim neoliberalen Staatsapparat der Fall ist, möchten wir den Begriff *buen vivir* als eine der Art und Weise, wie wir an die/unsere Formierung als staatsbürgerliche Subjekte herangehen, entgegengesetzte Logik einbringen. Wir möchten den Wächter_innen des neoliberalen Staates – und speziell jenen, die nun im „Geschäft“ der Bildung tätig sind – raten, in *Las Américas* nach neuen Ideen für eine demokratische Lebensweise zu suchen. Diese könnten als Mittel zur Befreiung aus der lähmenden Logik des Neoliberalismus dienen, die derzeit den Planeten einhüllt – eine neue Epistemologie vom Leben, die bis-

lang noch nicht dem „Epistemizid“⁸ der vergangenen und heutigen Conquistadores zum Opfer gefallen ist. Wir halten immer noch an der These fest, dass der menschliche Verstand in einer größtenteils selbstkreierten Welt von Illusionen und Irrtümern lebt, in einem fehlerhaften System falscher Realität, aus dem wir nur durch die Herausbildung einer kritischen, selbstreflexiven Subjektivität und durch handelnde Akteur_innen gerettet werden können. Wir möchten aber hinzufügen, dass solche Selbstwertung unter Bedingungen stattfindet, die wir selbst nicht gestaltet haben. Viele dieser Bedingungen wurden durch gesellschaftliche Produktionsverhältnisse hervorgebracht und dadurch, wie der neoliberale Kapitalismus das Natur-Mensch-Verhältnis als totale Weltökologie kreiert, die eng mit einer rassifizierten gesellschaftlichen Aufteilung von Arbeit und mit einem Hypernationalismus verknüpft ist. Kritisches Bewusstsein wird hier zum umgekehrten Äquivalent der Ignoranz unseres falschen Bewusstseins unter kapitalistischen gesellschaftlichen Ausbeutungs- und Entfremdungsverhältnissen. Daher suchen wir ein gesellschaftliches Universum außerhalb der Kommodifizierung der menschlichen Arbeit, ein Universum, das durch direkte und partizipatorische Demokratie und dem Streben nach *buen vivir* vertieft wird.

Die revolutionäre kritische Pädagogik ist nicht sektiererisch und legt Wert auf ökumenische Herangehensweisen. Sie bemüht sich, eine marxistisch-humanistische Kritik der Entfremdung im Kapitalismus in die Doxa der kritischen Pädagogik einzubeziehen – ein Schritt, der das Bewusstsein und die äußere Realität als sich gegenseitig bestimmend anerkennt und dafür eintritt, dass es eine ethische Dimension geben muss, die Unterdrückten Priorität einräumt und dabei viele Tendenzen des dialektischen Materialismus ablehnt, die in der ehemaligen Sowjetunion und den Ostblockstaaten vorherrschten. Solche Tendenzen behalten bei, die transparenten Reflexionen der Realität freilegen zu können und betonen, dass ein Fokus auf Bewusstsein, Selbstverwaltung und Handlungsfähigkeit in sozialen Bewegungen unwissenschaftlich sei und legen das Hauptaugenmerk stattdessen auf ge-

8 Peter McLaren spricht in anderen Zusammenhängen von den drei „cides“: genocide, ecocide und epistemicide (Anm. d. Übers.).

sellschaftliche Produktionsverhältnisse. Demgegenüber fassen die marxistischen Humanist_innen die Handlungsfähigkeit und Bedürfnisse des Menschen nicht als zweitrangig oder lediglich als Begleiterscheinung zu objektiven gesellschaftlichen Kräften auf. Demzufolge stehen sich Reform und Revolution nicht antagonistisch gegenüber, sondern müssen in einem dialektischen Verhältnis zueinander gesehen werden. Dialektik stellt Reform und Revolution nicht einander gegenüber, sondern sieht sie vermittelt – mehr im Sinne einer „Sowohl-als-auch“-Beziehung als einer „Entweder-oder“-Beziehung. Dasselbe gilt auch für die Ökologie und den grundlegenden Antagonismus zwischen Kapital und Arbeit: Der Klassenkampf ist zugleich ein ökologischer Kampf und Anderson (2010) stellt zu Recht fest, dass wir nicht zwischen Immanenz und Transzendenz wählen müssen.

Kritische Transformation

Das Suchen nach einer Alternative zum Kapitalismus bedeutet, die latent vorhandenen, aber unverwirklichten dynamischen Möglichkeiten im Lebensalltag auszugraben und in dieser Hinsicht erinnert die Suche stark an eine spirituelle Suche im Sinne von Robert M. Torrance (1994). Lehrenden und deren Ausbilder_innen werden wohlüberlegte und nachdrückliche Bemühungen abverlangt, um die Grenzen der Alltagsrealität und des Menschseins im Kapitalismus mit Hilfe von Selbsttransformation zu überwinden, sowie die Bereitschaft, diese grenzenlosen Möglichkeiten in Richtung sozialer Gerechtigkeit zu führen. Dies bedeutet, das erweiternde und transformative Potential des Gegebenen durch das Streben nach der Befreiung unserer kollektiven Menschlichkeit zu erkennen, einer Menschlichkeit, die das individuelle Selbst nicht durch Zuflucht in eine unabänderliche Vergangenheit oder eine träge Gegenwart transzendiert, sondern das subjektive Wissen zu einem unabhängigen und objektiven Realen entwickelt, das sich immer an der bestimmbaren, lebendigen Zukunft orientiert – ein Wissen, das das Produkt des menschlichen Geistes ist und diesen dennoch transzendiert; ein Wissen, das aus dem Besonderen im Verhältnis zum Allgemeinen zusammengetragen wird; ein Wissen, das niemals vollends

begriffen werden kann; ein Wissen, das seinen Ursprung im Suchenden hat und den Suchenden gleichzeitig transzendiert.

Wir müssen unsere Sprache der Kritik und Transformation für eine sich wandelnde Welt öffnen. Sicherlich liegt der übergeordnete Zweck dieser kritischen Transformation darin, sich von der Wertform der Arbeit zu emanzipieren. Wir können nicht wissen, wie die Alternative zur kapitalistischen Wertproduktion aussieht, bis der Kampf voranschreitet und wir einige entscheidende Siege vorweisen können. Erst dann wissen wir, wie wir beim Schmieden einer neuen Alternative zur kapitalistischen Warenproduktion vorgehen werden. Klar ist, dass wir die selbstreferentielle Abkapselung des kapitalistischen Trancezustands, in dem wir hoffnungslos gefangen sind, demontieren müssen. Durch unser den elektronischen Medien gegenüber passives Ausgesetztsein unterwerfen wir uns willentlich den Ritualen der alltäglichen kapitalistischen Warenproduktion, ihrer formelhafte und gewohnten Wiederholbarkeit und Beständigkeit, ihrer untätigen Duldung und dem ermüdenden Wiederauftreten von Stillstand – all das zwingt uns unvermeidlich und fatalerweise dazu, unkritisch in unsere Trägheit und Erstarrung einzuwilligen. Der einzige Ausweg aus dieser Sackgasse liegt darin, nach einem alternativen gesellschaftlichen Universum anstelle der Wertproduktion zu suchen.

Dies umfasst ein Streben, das der Tatsache trotzt, dass das Ziel niemals gänzlich vorausgesehen oder letztendlich erreicht werden kann. Beim Befreiungsbankett ist Platz für alle: Gewerkschafter_innen, bürgerliche Liberalist_innen, Anarchist_innen, Studierende, Anti-Kriegs-Aktivist_innen, Marxist_innen, Aktivist_innen für die Anliegen der Schwarzen und Latinos, Lehrende, Ökosozialist_innen, Arbeiter_innen in Fast-Food-Läden, Fabrikarbeiter_innen und Tierschützer_innen. Wir bemühen uns, instrumentelle Vernunft durch kritische Rationalität zu ersetzen, indem wir den Widerspruch im Volk schüren und Betriebs- und Kommunalräte sowie gemeinschaftliche Entscheidungsstrukturen schaffen.

Wir kämpfen in unseren Bildungsprojekten weiter darum, die rentenökonomische und gewinnorientierte Finanzindustrie zu beseitigen; wir streben danach, Einkommen nicht nach individu-

eller Produktivität, sondern vielmehr nach Bedarf zu verteilen; und wir wollen Arbeitsstunden deutlich verringern und durch sozialistische Allgemeinbildung den Jugendlichen eine umfangreiche, wissenschaftliche und interkulturelle Entwicklung ermöglichen (Reitz, 2013). Dies schließt einen umfangreicheren epistemologischen Kampf gegen den neoliberalen und imperialen Alltagsverstand ein sowie eine Verankerung unserer kritischen Pädagogik in einem konkreten Universellen, welches im Klassenkampf vereinte, unterschiedliche und besondere gesellschaftliche Formationen willkommen heißen kann (San Juan, 2007). Es ist ein Kampf, der nicht aus der fernen Vergangenheit über uns gekommen ist, sondern durch Gedanken, die auf uns aus der Zukunft zurückgeschleudert wurden.

Hiermit verkünde ich ausdrücklich, dass wir unverschämte Sozialist_innen sind, die die Grenzen unserer eigenen Subjektivität zu transzendieren versuchen, nicht nur, indem wir den Einimpfungen des kapitalistischen Schulsystems und den gesellschaftlichen Verhältnissen von Ausbeutung und eschatologischem Träumen widerstehen, sondern indem wir das Anderssein der Unterdrückten anerkennen, welche in unseren Pädagogiken eine echte Befreiung von unnötigem Leid suchen. Wir arbeiten für einen strukturellen Wandel als notwendige Bedingung für persönlichen Wandel und jene, die dieses Bedürfnis nicht als absolute Priorität in der kritischen Bildung anerkennen, beweisen dadurch, dass ihr gerühmtes – ja vehementes – Anliegen, das Leben der in unserer Gesellschaft am stärksten Marginalisierten und Verachteten zu verändern, so leer ist wie ein Bierkrug am Oktoberfest. Wir müssen die Bürde auf uns nehmen, an der die konventionelle, neoliberale Bildung verzweifelt ist und der sie zwangsläufig nicht gewachsen war, da sie den wichtigsten Punkt der kritischen Pädagogik missachtet – nämlich die greifbaren und moralisch entscheidenden Situationen, in denen Lernen stattfindet, zu gestalten und somit den qualvollen Schreien der Unterdrückten zu folgen indem wir uns verpflichten, die Welt vom Grab der kapitalistischen Sklaverei in eine Welt der Direkt-erzeug-er_innen zu verwandeln, die die Früchte von frei assozii-erter Arbeit genießen können, die den Quellen einer neuen Gesellschaft entspringen.

Referenzen

- Anderson, K. (2010) Overcoming Some Current Challenges to Dialectical Thought, *International Marxist-Humanist*, 18 August. <http://www.internationalmarxisthumanist.org/articles/overcoming-some-current-challenges-to-dialectical-thought>
- Best, S., Kahn, R., Nocella, A. & McLaren, P. (2011) *The Global Industrial Complex: systems of domination*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Democracy Now (2007) The Privatization of Education: how New Orleans went from a public school system to a charter school city, Thursday, August 30. http://www.democracynow.org/2007/8/30/the_privatization_of_education_how_new#
- Dunayevskaya, R. (1965) Marx's Humanism Today, in Erich Fromm (Ed.) *Socialist Humanism*, pp. 63–76. New York: Doubleday.
- Fatheuer, T. (2011) *Buen Vivir: a brief introduction to Latin America's new concepts for the good life and the rights of nature*. Heinrich Böll Foundation Publication Series on Ecology, vol. 17. Berlin: Heinrich Böll Foundation. Dt. Ausgabe: ders. Buen Vivir: Eine kurze Einführung in Lateinamerikas neue Konzepte zum guten Leben und zu den Rechten der Natur. Heinrich Böll Stiftung Schriftenreihe Ökologie Band 17. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.
- Fischman, G.E. & McLaren, P. (2005) Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: from organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis, *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 5(4), 425–446. <https://amadlandawonye.wikispaces.com/2005,+McLaren+and+Fischman,+Gramsci,+Freire,+Organic+Intellectuals>
- Foster, J.B. (2013a) The Epochal Crisis, *Monthly Review*, 65(5). <http://monthlyreview.org/2013/10/01/epochal-crisis>
- Foster, J.B. (2013b) The Epochal Crisis, Unequal Ecological Exchange, and Exit Strategies, *MRZine*, 14 November. <http://mrzine.monthlyreview.org/2013/foster141113.html>
- Hill, D. (2012) Immiseration Capitalism, Activism and Education: resistance, revolt and revenge, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2). <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=259>
- Hudis, P. (2012) *Marx's Concept of the Alternative to Capitalism*. Chicago: Haymarket Books. <http://dx.doi.org/10.1163/9789004229860>
- Lebowitz, M. (2013) Socialism for the 21st Century: re-inventing and renewing the struggle, *Links*, 9 January. <http://links.org.au/node/3178>
- Leech, G. (2012) *Capitalism: a structural genocide*. London: Zed Books.
- McLaren, P. (2005) Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: notes from history's underside, *International Journal of Inclusive Democracy*, 2(1). <http://www.inclusivedemocracy.org/journal/pdf%20files/pdf%20vol2/Critical%20Pedagogy%20and%20Class%20Struggle.pdf>

-
- McLaren, P. (2006) *Rage and Hope: interviews with Peter McLaren on war, imperialism, and critical pedagogy*. New York: Peter Lang.
- McLaren, P. (2012) Objection Sustained: revolutionary pedagogical praxis as an occupying force, *Policy Futures in Education*, 10(4), 487–495. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2012.10.4.487>
- Pozo, M. (2003) Towards a Critical Revolutionary Pedagogy: an interview with Peter McLaren, *St. John's University Humanities Review*, 2(1). <http://facpub.stjohns.edu/~ganterg/sjreview/vol2-1/mclaren.html>
- Reitz, C. (2013) Conclusion: the Commonwealth counter-offensive, in Charles Reitz (Ed.) *Crisis and Commonwealth: Marcuse, Marx, McLaren*, pp. 269–286. Lanham, MD: Lexington Books.
- Robinson, W.I. (2000) Social Theory and Globalization: the rise of a transnational state, *Theory and Society*, 30(2), 157–200. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1011077330455>
- Robinson, W.I. (2004) *A Theory of Global Capitalism: production, class, and state in a transnational world*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, W.I. (2008) *Latin America and Global Capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- San Juan, E. (2007) *In the Wake of Terror: class, race, nation, ethnicity in the postmodern world*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Torrance, R.M. (1994) *The Spiritual Quest: transcendence in myth, religion, and science*. Berkeley, CA: University of California Press.

Kritische Erwachsenenbildung – Kritik in der Erwachsenenbildung

Nach einem Höhepunkt „kritischer Erwachsenenbildung“ in den 1970er Jahren ist ihre Bedeutung seither rückläufig – beinahe bis zur Bedeutungslosigkeit am Beginn dieses Jahrhunderts. Es mehren sich die Zeichen, dass sie zwar keine Renaissance erfährt, aber wieder an Bedeutung gewinnt – wenigstens in der Fachliteratur (vgl. für Österreich Ribolits 2013). Der Hauptgrund dafür liegt in der Finanz- und Wirtschaftskrise, die sich zu einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Krise ausgeweitet hat und Kritik unumgänglich macht.

Wird von kritischer Erwachsenenbildung gesprochen, dann ist darzulegen, was darunter zu verstehen ist. Wie in der Erwachsenenbildung häufig, handelt es sich um einen diffusen Begriff, hinter dem sich Unterschiedliches verbirgt. Mit kritischer Erwachsenenbildung ist hier eine Bildungstätigkeit und ihre Wissenschaft gemeint, die sich zu den jeweils konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen kritisch verhält und diese in ihrem Werden und in den Veränderungs- und Aufhebungsmöglichkeiten thematisiert. Das setzt einerseits die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse und andererseits das Aufzeigen von Alternativen voraus. Beides kann nicht auf „politische Bildung“ begrenzt bleiben. Kritische Erwachsenenbildung thematisiert darüber hinaus, und das unterbleibt zumeist, gesellschaftliche Kräfte, mit denen Kritik in gesellschaftliche Praxis umgesetzt werden kann und die auf Alternativen zu den bestehenden Verhältnissen ausgerichtet sind (vgl. für Deutschland Allespach u.a. 2009; Ahlheim, Mathes 2011). Kritische Erwachsenenbildung hat jedoch derzeit weder eine breite gesellschaftliche Basis noch wird sie in der Weiterbildungswissenschaft aufgegriffen und vorangetrieben. Für die kritische Weiterbildungswissenschaft hat Max Horkheimer bereits 1937 mit seinem berühmten Aufsatz „Traditionelle und kritische Theo-

rie“ bedenkenswerte Grundlagen geschaffen (vgl. Horkheimer 1937, 1970).

Elke Gruber stellt lapidar und treffend fest, „dass ohne die Kritik, den Diskurs, die (lustvolle) Auseinandersetzung Erwachsenenbildung in ihrer öffentlichen und halb-öffentlichen Form nicht überleben wird“ (Gruber 2012, S. 116), zumal die qualifikationsorientierte Anpassungsbildung von privaten Anbietern ebenso durchgeführt werden kann. An anderer Stelle bemerkt Gruber, Bildung ist „ein zutiefst politischer Begriff, über den sich vortrefflich streiten lässt, der aber auch ohne ein Wort der Begründung von den unterschiedlichsten Interessen in Dienst genommen wird“ (Gruber 2004, S. 5). Damit sind Rahmenbedingungen für die folgenden Ausführungen angesprochen. Sie beziehen sich vorwiegend auf die Absurdität des in Politik und Wissenschaft weit verbreiteten Begriffs „Alternativlosigkeit“ und die Notwendigkeit, den sich damit aufdrängenden Begriff „Alternative“ inhaltlich zu füllen (vgl. Filla, 2013). Es geht um die politische Dimension der Bildung, die mit Kritik am Neutralitätsverständnis und dem Vermeiden von Normativität in der Erwachsenenbildungswissenschaft einhergeht. Normativität wird vielfach mit Unwissenschaftlichkeit gleichgesetzt, als ob Wissenschaft sich nicht am Möglichen orientieren kann. Da daraus notwendig ein aufklärerischer Anspruch resultiert, sei noch der dritte, zumeist nicht zitierte Satz aus Kants berühmter Aufklärungsdefinition angefügt, der gleichfalls richtungsweisend ist: „Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen, dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben“ (Kant, zit. n. Weigl 1977, S. 157).

Demokratie lernen

Oskar Negt wird nicht müde, zu betonen, Demokratie sei die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsform, die zu lernen ist (vgl. ausführlich Negt 2010 und kurz Negt 2011). Wird diese Feststellung ernst genommen und nicht als frommer Kalenderspruch gesehen, hat das gravierende politische und bildungspraktische Konsequenzen. Ersten lässt sich so gesehen Demokratie nicht

mit Waffengewalt exportieren, wofür es gerade aus jüngster Vergangenheit gescheiterte Beispiele gibt. Zweitens bedarf Lernen in diesem Kontext einer Vielzahl von Anstrengungen sowie institutioneller Voraussetzungen. Damit kommt Erwachsenenbildung in ihren informellen und institutionellen Formen ins Spiel. Wenn es bei Demokratie um Lernprozesse geht, hat Demokratie immer auch mit Alternativen zu tun, denn anders bräuchte man sie nicht lernen. Das bedeutet, das weitverbreitete und auf jeweils konkrete Probleme zielende Gerede von der Alternativlosigkeit steht im Widerspruch zu Demokratie. Alternativlosigkeit zu postulieren heißt in letzter Konsequenz, Demokratie eine Absage zu erteilen. Drittens erfordert „Demokratie lernen“ und Alternativen eröffnen, spezifische bildungs- und lerntheoretische Grundlagen, wie sie u.a. von Theodor W. Adorno (2006), Oskar Negt und Klaus Holzkamp formuliert wurden.

Wenn es um Alternativen geht, ist zu fragen, Alternative wozu? Gesamtgesellschaftlich haben wir es – wie immer im Einzelnen verstanden – mit kapitalistischen Verhältnissen und eben Alternativen dazu zu tun. In der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft wird überwiegend so getan, als ob es weder das eine noch das andere gäbe. Vom Kapitalismus und Kapitalverwertungszwang mit allen seinen Folgen wird, besonders unter konstruktivistischem Einfluss, kaum gesprochen, sodass Alternativen dazu nicht mehr diskutiert werden. Genau darum geht es aber in der kritischen Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft (vgl. u. v. a. Hawel, Kalmring (Hg.) 2014). Es geht überdies um die Kritik der in ganz spezifischer Weise politisch verfassten Erwachsenenbildung selbst und ihrer besonderen parteipolitisch getönten Rekrutierungsmechanismen (vgl. Bisovsky 1993).

Probleme und Grenzen kritischer Erwachsenenbildung

„Kritische Erwachsenenbildung“ im hier verstandenen Sinn kann nicht losgelöst von der gegenwärtigen gesellschaftlichen und erwachsenenbildnerischen Realität analysiert werden, um nicht zur reinen Postulatspädagogik zu verkommen. Sie hat mit einer Reihe von Problemen und (gesellschaftlichen) Grenzen zu rechnen, die konkret zu bestimmen sind, um daraus Strategien ab-

zuleiten, wie mit ihnen unter Aufrechterhaltung des Anspruchs, kritische Bildungsarbeit in Verbindung mit dementsprechender Wissenschaft zu leisten, umzugehen ist. Dabei handelt es sich um gesellschaftlich vermittelte erwachsenenbildungsinterne sowie um gesellschaftspolitische und gesamtgesellschaftliche Probleme und Grenzen. Sie können von Erwachsenenbildung allein nicht beliebig überwunden beziehungsweise gedehnt werden. Im Einzelnen geht es bei kritischer Erwachsenenbildung – demonstrativ und zugespitzt – um folgende Probleme:

1. Schaffung von Voraussetzungen in Institutionen der Erwachsenenbildung und entsprechende Motivierung und inhaltliche Qualifizierung von Mitarbeiter/innen in allen Bereichen der Einrichtungen.
2. Methodisch-didaktische und inhaltliche Konzeptionen, für die sich als Lern- und Bildungstheorien besonders die von Holzkamp (1995) und Negt (1971, 2010, 2011) anbieten.
3. Finanzierung, um nicht auf der Basis von Ehrenamtlichkeit und Selbstaussbeutung zu agieren.
4. Den Umgang mit politischer und pädagogischer Kritik – Missionierung, bevormundende Aufklärung, Ideologieträchtigkeit, Indoktrinierung (vgl. Sander 2008) –, die sich vielfach auf politisch-gesellschaftliche Mehrheitsverhältnisse beruft.
5. Die Auflösung des Widerspruchs der Orientierung auf Teilnehmende, die in der Erwachsenenbildung nach geistigen „Sicherheiten und -Haltegriffen“ verlangen, und einer gerade diese in Fragestellenden kritischen Bildungstätigkeit.
6. Überwindung des Widerspruchs von Individualisierung durch Bildung und kollektiver Bewusstseinsbildung als Voraussetzung für kollektive Interessenvertretung und die Entwicklung gesamtgesellschaftlicher Veränderungsperspektiven.
7. Quellenbasierte Anknüpfung an neu durchdachte historische Konzepte und Modelle der Denkschulung und des „Emporbildens“ als Elemente kritischer und gegen den Mainstream gerichteter Erwachsenenbildung.
8. Differenzierte Verortung kritischer Erwachsenenbildung in einer segmentierten „Erwachsenenbildungs-landschaft“ bei parteipolitisch ausgerichteten Einrichtungen (Parteiakade-

mien in Österreich, Stiftungen in Deutschland), im Kontext gewerkschaftlicher Bildung und im Rahmen allgemeiner Erwachsenenbildung, wie sie insbesondere durch Volkshochschulen, aber auch durch Bildungshäuser und andere Einrichtungen repräsentiert wird sowie in unterschiedlichsten, zumeist lokalen und regionalen Initiativen.

9. Absage an das Neutralitätskonzept in der Bildung zugunsten einer Orientierung am gesellschaftlich Möglichen.
10. Ausmachen eines „Subjekts“ der gesellschaftlichen Veränderung, auf das sich kritische Erwachsenenbildung unter der Bedingung erodierender Klassenbindungen und der Auflösung kritischen Bewusstseins vorrangig bezieht (vgl. für die Schwierigkeiten Lieberam 2014).
11. Vernetzung mit verschiedensten Initiativen und Projekten sowie Kooperation mit netzbasierten Initiativen und Bewegungen unterschiedlichster Art (vgl. Voigt, Kreiml (Hg.) 2011).
12. Entwicklung von Erwachsenenbildungseinrichtungen zu Stätten des Dialogs und perspektivischen Denkens, in denen gesellschaftliche Alternativen unter Einbeziehung gesellschaftskritischer Inhalte und Theorieansätze diskutiert werden – in Verbindung mit der Stimulierung einer erwachsenenbildungsinternen kritischen Diskussionskultur.

Probleme und Perspektiven gesellschaftskritischer Bildungstätigkeit

Probleme, die sich kritischer Bildungstätigkeit im hier verstandenen Sinn stellen, sind durch Bildungstätigkeit allein nicht zu überwinden. Besonders gravierend ist die jahrzehntelange Entpolitisierung weiter Teile der Bevölkerung im Hinblick auf die Wahrnehmung gesamtgesellschaftlicher Widersprüche und deren Überwindung. Wenn in Wien nicht Armutsbekämpfung ein zentrales politisches Problem darstellt, sondern die Schaffung einer Fußgängerzone, ist das ebenso Ausdruck von Entpolitisierung wie eine Kampagne zur Freigabe von Cannabis durch die einst als „politische Speerspitze“ agierende Sozialistische Jugend. Umfassende Entpolitisierung geht Hand in Hand mit dem

Abbau innerparteilicher Demokratie in einst auf Veränderungen zielenden politischen Parteien sowie der komplementären Boulevardisierung des öffentlichen Lebens. Der sozialdemokratische Journalist Jacques Hannak hat bereits in den 1960er Jahren von der „Verwüstung der Hirne durch den Boulevard“ gesprochen, der heute mit öffentlichen Mitteln, die anderswo fehlen, massiv gefördert wird. Mit der Boulevardisierung steht die Entintellektualisierung in engem Zusammenhang, die Oskar Negt einmal zu den stabilsten Elementen des konservativen Bewusstseins zählte. Als Folge wird Politik auf politische Kommunikation reduziert, wie dies öffentlichkeitswirksam agierende Protagonisten der Politikwissenschaft massiv betreiben. Politische Kommunikation wird durch die Politik auf Propaganda reduziert, für die vielfach handwerkliche und rhetorische Voraussetzungen fehlen. Politik wird insgesamt auf bloßes Sachzwangmanagement verkürzt, mit dem Probleme „gelöst“ werden sollen, ohne gesellschaftliche Ursachen, wie Konkurrenz (statt Solidarität) und Kapitalverwertungsinteressen auch nur zu diskutieren. Aus einem Problem der politischen Eliten wird ein gesamtgesellschaftliches.

Das zweite besonders schwer zu lösende Problem besteht darin, dass kritische Erwachsenenbildung abstrakt-begriffliches Denken erfordert und die Verbreitung von kritischen Inhalten enorme didaktisch-methodische Anforderungen stellen, denen sich gerade kritische Wissenschaftler und Erwachsenenbildner/innen selten stellen (vgl. Werner 2013). So sind selbst Einführungen in das Denken von Marx, wie sie in den letzten Jahren in großer Zahl erschienen sind, nicht nur für ungeübte Leser/innen, sondern auch für mit der Materie unvertraute formal hoch Ausgebildete schwer zu lesen und zu rezipieren. Man kann aber gerade Theorien und Begriffe von Marx und anderen Theoretiker/innen nicht auf Boulevardkolumnen reduzieren, ohne sie zu beseitigen. Hier handelt es sich um ein Dilemma, das linke Bewegungen seit Beginn ihrer Existenz durchzieht.

Die Chance von kritischer Erwachsenenbildung liegt trotz der angedeuteten Probleme in der Entwicklung von Erwachsenenbildungseinrichtungen zu Stätten des kritischen Dialogs und dialogischen Lernens in Verbindung mit vielfältigen Bildungs-

aktivitäten. Auch dafür gilt das Diktum von Negt: „Nur noch Utopien sind realistisch“ (Negt 2012).

Konkretisierende Hinweise

Den aufgezeigten Problemen und Schranken für kritische Erwachsenenbildung zu entrinnen ist aufgrund der objektiven Bedingungen schwer. Ein erster Schritt bestünde in der Verzahnung von Theoriearbeit mit konkreten Perspektiven und praktischen Modellen, wie dies jüngst Negt für die Schule exemplarisch demonstriert hat (vgl. Negt 2014). Dazu kurze Hinweise.

Ähnlich wie in der Schule wäre es auch für die Erwachsenenbildung denkbar, Modelleinrichtungen zu schaffen, in denen an unterschiedlichsten Inhalten kritisches Denken praktiziert, zur Diskussion gestellt und auf Praxis hin orientiert wird. Das setzt die Kooperation mit politischen und sozialen Initiativen voraus, um für dialogisches Lernen Interessierte und Teilnehmer/innen zu gewinnen. Das setzt ebenso die Kooperation mit den anderen Bildungssektoren, insbesondere der Universität und bereichsübergreifend, mit alternativen Medien voraus, wie dies die „Wiener Vorlesungen“ mit dem Fernsehsender OKTO seit geraumer Zeit praktizieren. Auf der theoretischen Ebene hat sich kritische Erwachsenenbildung mit der neoliberalen und konstruktivistischen Umdeutung einer emanzipatorischen Begrifflichkeit ebenso auseinander zu setzen wie mit gesellschaftlich unspezifischer Partizipation als Bildungsziel. Dazu bedarf es der geeigneten Lerntheorien, die auch in der Mitarbeiter/innenweiterbildung verwendet werden. Letztlich geht es pragmatisch darum, dass sich Einrichtungen, die sich kritischer Erwachsenenbildung – nicht ausschließlich, aber zu einem guten Teil – verschreiben, ein entsprechendes Image aufbauen und dieses auf vielfältige Weise, auch unter Verwendung digitaler Medien, kommunizieren und sich darüber hinaus in der Öffentlichkeit politisch artikulieren. Letztlich kann kritische Erwachsenenbildung nur von „kritischen Erwachsenenbildner/innen“ geleistet werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2006): *Theorie der Halbbildung*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Ahlheim, Klaus, Mathes, Horst (Hrsg.) (2011): *Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften. Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft*, Bd. 4, hrsg. v. Klaus Ahlheim. Offizin, Hannover.
- Allespach, Martin, Meyer, Hilbert, Wentzel, Lothar (2009): *Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften*. Schüren, Marburg 2009.
- Bisovsky, Gerhard (1993): *Ohne den Bezirksparteiobmann geht gar nichts. Beobachtungen zur politischen Kultur der österreichischen Erwachsenenbildung*. In: Bettelheim, Peter, Harauer, Robert (Hg.): *Ostcharme mit Westkomfort*. Promedia, Wien S. 164–173.
- Filla, Wilhelm (2013): *Die Alternative politische Bildung*. Offizin, Hannover.
- Gruber, Elke (2004): *Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener*. In: *Die Österreichische Volkshochschule*. H. 211, März, S. 2–11.
- Gruber, Elke (2012): *Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik?* In: *Schulheft 148*. Studienverlag, Innsbruck, S. 108–119.
- Hawel, Marcus, Kalmring, Stefan (Hg.) (2014): *Bildung mit links! Gesellschaftskritik und emanzipatorische Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus*. VSA, Hamburg.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus, Frankfurt/M.-New York.
- Horkheimer, Max (1937): *Traditionelle und kritische Theorie*. Hier ders. (1970): *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*. Fischer, Frankfurt/M.-Hamburg, S. 12–56.
- Kant, Immanuel (1912): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: *Kant's gesammelte Schriften*. Hrsg. v. d. Königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin. Hier n. Weigl, Engelhard (1977): *Schauplätze der deutschen Aufklärung. Ein Städterundgang*. Rowohlt, Reinbek.
- Lieberam, Ekkehard (2014): *Die Wiederentdeckung der Klassengesellschaft. Klassenohnmacht, Klassenmobilisierung und Klassenkampf von oben*. pad, Bergkamen.
- Negt, Oskar (1971): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. EVA, Frankfurt/M.
- Negt, Oskar (2010): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Steidl, Göttingen.
- Negt, Oskar (2011): *Erwachsenenbildung und der politische Mensch. Die Österreichische Volkshochschule*. 62. Jg., H. 239, S. 12–16.

- Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Steidl, Göttingen.
- Negt, Oskar (2014): Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Steidl, Göttingen.
- Ribolits, Erich (2013): Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution. Löcker, Wien.
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Wochenschau Schwalbach/Ts.
- Voigt, Hans Christian, Kreiml, Thomas (Hrsg.) (2011): Soziale Bewegungen und Social Media. Handbuch für den Einsatz von Web 2.0. ÖGB Verlag, Wien.
- Werner, Harald (2013): Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen. Dialektik und Didaktik der politischen Bildung. PapyRossa, Köln.

Daniela Holzer

Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen

Eine angedeutete Streitschrift

In diesem schulheft stellen wir die Aufgabe, über eine Frage nachzudenken: Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage? Daran lassen sich weitere vielfältige Fragen anschließen. Was sind falsche Antworten? Was sind falsche Fragen? Wann werden Antworten gegeben und die Fragestellung zugleich „vergessen“? Welche Fragen werden nicht gestellt? Was könnten die richtigen Fragen und Antworten sein? Statt in eine konkrete inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema einzutreten – die anderen Beiträge machen das in vielfältiger Art und Weise – möchte ich mich darin versuchen, streitlustig meine Gedanken ein wenig durch das Fragen und Antworten selbst streifen zu lassen.

Falsche Antworten

Richtig und falsch sind aufgeladene Begriffe. Sie bergen eine Ahnung von wahr und unwahr, von gut und schlecht, von positiv und negativ. Ich will nicht die große Diskussion um Wahrheit eröffnen, zu umfassend wären die nötigen Bezüge. Nur so viel: Weder halte ich eine absolute Wahrheit für existent, noch knüpfe ich an den Denkweisen der Logik an, die sich unter anderem wahren und unwahren Schlüssen und Ergebnissen widmet. Als kritische Theoretikerin kann ich Wahrheit nur als historisch veränderlich und gesellschaftlich hervorgebracht verstehen und dialektisch – entgegen der klassischen formalen Logik – kann etwas wahr und unwahr, wahr und falsch zugleich sein. Die Gesellschaft ist in sich widersprüchlich verfasst, und diese Widersprüche sind nicht einfach auflösbar (vgl. Adorno 1966/2003; Messerschmidt 2007). Die kritische Haltung verunmöglicht außerdem eine di-

stanzierter, scheinobjektive Beschreibung. Kritik ist Position, ist Urteil, ist Bewertung. Kritik gibt dem Inhalt vorrangige Bedeutung vor formalen Überlegungen und sie sucht danach, Verborgenes, Hintergründe, Ursachen, auch Lügen und Täuschungen sichtbar und beurteilbar zu machen. In diesem Sinn sind falsche Antworten jene, die nicht den gesamten Hintergrund mitberücksichtigen, die Täuschungen hervorbringen (wollen). Falsch sind auch jene Antworten, die Menschen instrumentalisieren statt zu emanzipieren. Die Beurteilung als falsch oder richtig folgt hier normativen, ethischen Grundhaltungen, die unter anderem eine freie Gesellschaft unter anderen Produktionsverhältnissen, eine von Herrschaft emanzipierte Gesellschaft als möglich und erstrebenswert betrachtet.

„Weiterbildung“ ist nun aus dieser Sicht eine falsche Antwort. Unter dem Stichwort der „Pädagogisierung“ wird gefasst, dass weite, bis nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und Geschehens mit erzieherischen und lernenden Aufforderungen versehen werden. Ob nun Umweltproblematiken, Gesundheitsanforderungen, alternde Bevölkerung, betriebliche Reibungen, marktwirtschaftliches Noch-nicht-ausreichend-Profit-Abwerfendes oder was auch immer. Die Antwort – oder zumindest immer auch *eine* Antwort – lautet: Lernen, Schulung, Weiterbildung. Bei Reklamationen von Produkten wird den Kund_innen, die sich beschwerten, versprochen, das Personal nun entsprechend zu schulen, damit so etwas nicht mehr vorkomme, die Probleme lägen in menschlichem Versagen. Um das Müllproblem in den Griff zu bekommen, sei es erforderlich, dass die Menschen endlich die Mülltrennung oder Müllvermeidung lernen und um Privatpersonen zu Energiesparer_innen zu erziehen, läuft derzeit eine große Kampagne. Und einer der Hauptsprüche des Arbeitsmarktservice lautet weiterhin: Höhere Bildung und Weiterbildung verringere das Arbeitslosigkeitsrisiko. Um nur einige Beispiele zu nennen.

Auf all diese Fragen ist also Weiterbildung, Schulung, Lernen die Antwort, nicht jedoch richtet sich der Blick auf dahinterliegende Systematiken, die diese Probleme erst hervorbringen: Produkte gehen kaputt, weil sie mit geringer (da billiger) Qualität produziert werden, weil eine geplante Obsoleszenz bereits mit-

entwickelt und -produziert wird oder Menschen unter prekären leistungsüberbordenden Bedingungen in der Produktion arbeiten müssen und dadurch bedingt Fehler auftreten – sie sind daher nicht zufällig oder mangelnder Schulung geschuldet. Müllberge sind nicht mit steigendem Bewusstsein der Konsument_innen zu beseitigen. Die angebliche Macht, über Käufe die Produktion zu beeinflussen ist sehr gering. Die „Müllbildung“ – eine nette Doppeldeutigkeit – wälzt das Problem lediglich auf die Einzelnen ab und ignoriert eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten aufgrund von Einkommen oder Angebot. Müll wird aber vor allem systematisch produziert, weil Produkte um den ganzen Globus transportiert werden und dafür sicher verpackt werden müssen oder weil mit bunten, überbordenden Verpackungen versucht wird, die Konkurrenzprodukte auszustechen. Mit der derzeit allgegenwärtigen Aufforderung zu energiesparenden Waschmaschinen, Kühlschränken und Leuchtmitteln wird der Eindruck erweckt, durch diese neuen Produkte könne die einzelne Privatperson direkt dazu beitragen, den Energie- und damit CO₂-Ausstoß zu verringern. Nicht erwähnt wird, dass Industrien die größten Energieverbrauchenden sind – das Konsumverhalten müsste also nicht „ökologischer“, sondern radikal weniger werden – und dass durch diese Umstellung auf energiesparende Geräte eine große Zahl neuer Produkte verkauft werden kann und noch funktionierende Geräte zum Müll wandern. Und noch als letztes Beispiel: Arbeitslosigkeit ist ein Problem des Arbeitsmarktes und nicht der Aus- und Weiterbildung. Schon tausendmal wurde geschrieben und gesagt, was noch immer aktuell ist: Wenn alle höher und besser ausgebildet sind, verschiebt sich nur die Qualifikationsstufe der Arbeitslosen. So lange die anfallende und erforderliche Erwerbsarbeit nicht gerecht und gleichmäßig verteilt ist, wird es Arbeitslose geben. Dass ein reichhaltiges, sinnvolles und gutes Leben mit deutlich weniger und nur auf notwendige Produkte gerichteter Arbeit bewältigbar wäre und nicht in Form von Lohnarbeit organisiert sein müsste, darauf sei hier nur hingewiesen (vgl. z.B. Marcuse 1967, Gorz 2000 u.a.). Bereits diese wenigen Beispiele zeigen: Weiterbildung, Lernen, Schulungen sind insofern falsche Antworten, als sie von den wirklichen Ursachen ablenken.

Falsche Fragen

Weiterbildung ist dann eine falsche Antwort, wenn die Frage dazu falsch ist. Falsch ist hier wieder im Sinne kritischer Haltung inhaltlich definiert und muss von formal Falschem abgegrenzt werden. Auf eine inhaltlich falsche Frage kann eine formal richtige Antwort gegeben werden. Sie ist dann zwar formal richtig, indem sie die gestellte Frage logisch folgerichtig beantwortet, aber wieder insofern – inhaltlich beurteilt – falsch, als ja die Frage inhaltlich falsch war. Die formal richtige Antwort auf die inhaltlich falsche Frage bleibt dann inhaltlich falsch, weil sie von einer falschen Grundlage aus Antwort gibt. Können Sie mir noch folgen? Ein Beispiel: Nico Stehr argumentiert, dass wir aktuell in einer Wissensgesellschaft leben, weil neben die beiden zentralen Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit als dritter Faktor nun das Wissen trete und damit ganz neue Produktionsbedingungen eintreten, in denen Wissen nun zumindest eine gleichwertige, wenn nicht sogar herausragende Bedeutung in Produktionsprozessen einnehme (vgl. Stehr 1994). Dass lebenslanges Lernen daher notwendig und sinnvoll sei, ist in dieser Denkart einer verwirklichten Wissensgesellschaft dann folgerichtig. Aus meiner Sicht ist allerdings die Anfangsprämisse falsch. Selbst wenn wir bei den beiden – näher an Marx als an der klassischen Volkswirtschaftslehre orientierten – zentral gesetzten Hauptfaktoren Kapital und Arbeit bleiben, so ließe sich gerade mit Bezug auf Marx keinesfalls argumentieren, dass Wissen neben diese beiden Faktoren als gleichwertig gesetzt werden kann. Vielmehr ist bei Marx der Kapitalismus insbesondere durch die Produktions*verhältnisse* zwischen Kapital und Arbeit gekennzeichnet und Wissen kann lediglich als Produktionsmittel innerhalb dieser Verhältnisse fungieren. Wissen fließt zwar vermehrt in die Produktion ein, kommt allerdings nur als Kapital oder Eigentum – Stichwort Patentierung – oder als Teil der Lohnarbeit zur Geltung. Wissen allein ist völlig irrelevant – so erhalten viel wissende Personen nicht ihre Lebensgrundlage aufgrund des Wissens selbst, sondern nur indem sie dieses Wissen in Erwerbstätigkeiten zur Geltung bringen und damit zu einem Einkommen machen. Hier ist also nach meiner Ansicht die Ausgangsfrage und Diagnose falsch.

Aus meiner Perspektive könnte Weiterbildung eventuell eine richtige Antwort sein, wenn die richtige Frage dazu z.B. lauten würde: Was könnte unter anderem einen Beitrag dazu leisten, die einzelnen Menschen und die solidarische Gemeinschaft insgesamt widerstandsfähig gegen herrschaftliche Übergriffe zu machen und Potenziale für Befreiung zu wecken? Hier könnte Weiterbildung – dann verstanden als kritisch-emanzipatorische Bildung von Erwachsenen – *ein* Beitrag unter anderen sein. Weiterbildung wird derzeit im öffentlichen und fachlichen Diskurs allerdings in erster Linie anpassungsorientiert, beruflich, nützlich verstanden und so für neoliberale Zwecke instrumentalisiert. So wird Weiterbildung zu einer Antwort auf aus meiner Sicht gesellschaftlich falsche Fragen. Diese falschen Fragen sind z.B.: Mit welchen Mitteln lässt sich die Mehrwertproduktion angesichts ausgereizter Technisierungs- und Rationalisierungsmaßnahmen noch steigern? Wie kann der kurzfristige Extraprofit generiert werden, indem die Konkurrenz durch eine Innovation zumindest kurzfristig überholt wird? Mit welchen Mitteln lassen sich die – systematisch erzeugten – vielen Arbeitslosen als optimal bereitstehende Ressource erhalten, auf die jederzeit ohne Verluste oder Leerläufe zurückgegriffen werden kann? Wie gelingt es, das Arbeitsethos aufrechtzuerhalten trotz hoher Anteile an Erwerbslosen?

Auch wenn auf solche Fragen Weiterbildung formal die richtige Antwort sein kann, so sind aus meiner Sicht die Fragen insofern falsch, als sie einer kapitalistischen Verwertungs- und Ausbeutungslogik entspringen, die zum Ziel haben, die Profite Weniger auf Kosten Vieler zu steigern. In der Logik des Kapitals sind die Fragen und auch die zugehörigen Antworten von Weiterbildung, Humankapital etc. richtig, aber gerade diese Logik ist aus meiner Sicht falsch. Denn sie steht im Interesse des Kapitals, sie dient nicht einer Gesellschaft, gleicher und freier Menschen, sie steht einer emanzipierten Gesellschaft mit neuen ökonomischen Produktionsverhältnissen entgegen, die aber aus meiner Sicht den einzig richtigen Weg darstellen würde, auch wenn die Umsetzung und Vorstellung der konkreten Ausformung derzeit noch undeutlich ist. In der kapitalistischen Logik wird hingegen versucht, Weiterbildung ihres letzten „Bildungs“-

gehalts zu berauben und sie wird dadurch zu einer erzieherischen Maßnahme. Weiterbildung dient dann nicht nur der Wissenserweiterung oder dem Neulernen, sondern vielmehr wird mit der Aufforderung zum lebenslangen Lernen angestrebt, die Vorstellung ständigen Dazu- und Umlernens, ständiger Veränderungsbereitschaft, permanenter Lernanstrengungen im Denken und Fühlen zu verankern. Damit wird das Defizit betont und die persönliche Gefährdung wird als Damoklesschwert über sich schwebend bewusst wahrgenommen oder erahnt. Menschen werden dazu erzogen, selbst für den jeweiligen Lern- und Passungserfolg und eventuelles Scheitern verantwortlich zu sein. Damit werden „überschüssige“ – allein der Begriff ist menschenunwürdig – Arbeitskräfte dazu angehalten, sich lernend darum zu bemühen, auch weiterhin nichts erreichen zu können. Solches Lernen ist sinnlos (vgl. Ribolits 2009, S. 51ff.), eine Gängelung, ein Disziplinierungsinstrument, das möglichst fein verpackt wird, wie ein Geschenk aussieht und sich als erstrebenswert in unser Denken, unsere Gefühle und unsere Ahnungen einschleicht. „Die Menschen sollen wollen, was sie müssen“, wie Ludwig Pongratz schonungslos analysiert (Pongratz 2010, S. 163).

„Vergessene“ Fragen

Neben falschen Antworten und falschen Fragen gibt es aber noch eine dritte Dimension: die „vergessenen“ Fragen. Die Antwort „Weiterbildung“ hat sich zu einer Art Reflex entwickelt, hinter dem die Frage selbst zuweilen verloren geht. Wenn die Antwort „Weiterbildung“ oft genug gegeben und wie ein Mantra ständig wiederholt und damit langsam und stetig tief im Denken und Fühlen verwurzelt wird, kann sie als Antwortautomatik auf jede Problemstellung angewendet werden. Unzureichende, unpassende, unzeitige „Bildung“ wird zur Ursache erklärt. (Dass hier der Bildungsbegriff weit von seinem Ursprung und einer kritisch-emanzipatorischen Bedeutung entfernt ist, liegt kritisch betrachtet auf der Hand.) Ein Beispiel dafür ist der insbesondere von Vertreter_innen kapitalistischer Interessen formulierte „Fachkräftemangel“, womit eine unzureichende

Menge und Qualität entsprechender Humanressourcen beklagt wird. Die im Problem bereits mitformulierte Antwort bezieht sich „selbstverständlich“ auf Aus- und Weiterbildungsproblematiken. „Natürlich“ müsse dem entgegengewirkt werden, ob durch verstärkte Aus- und Weiterbildung in bestimmten Fachbereichen oder durch Anwerbung von Fachkräften aus anderen Regionen und Ländern. Wo versteckt sich nun die „vergessene“ Frage? Nun, „vergessen“ wird zu erwähnen, dass „Fachkraft“ einen eng definierten Typus von Arbeitskraft umreißt: Jung, flexibel, anpassungsbereit (ein anderer Begriff für „unterwürfig“) und vor allem – billig! Weshalb hat ein laut den Anforderungen für „Fachkräfte“ technisch hochqualifizierter Freund seit langem keine Chance auf eine Beschäftigung? Er ist halt „leider“ schon etwas älter und in seinem Spezialgebiet gibt es halt nun auch Junge, die das Feld studiert haben, während er noch zu einer Generation zählt, die sich in einem neuen, erst entstehenden Feld das Notwendige selbst angeeignet haben. Pech gehabt? Wie aber die ebenfalls kolportierte Pensionierung erst in höherem Lebensalter erreichen, wenn bereits ab fünfzig kaum noch Anstellungschancen bestehen? Fünfzehn oder mehr Jahre Arbeitslosigkeit wären zwar eine Möglichkeit, das Arbeitsethos zu untergraben, aber wovon sollen die Menschen ihr Leben bestreiten? Und selbst wenn die Notstandshilfe über die Zeit rettet, so bleibt doch die ständige Gängelung des Arbeitsmarktservice, regelmäßig in Schulungen antanzen zu müssen, um weiterhin sinnlos zu lernen. Da bleibt wenig übrig vom sozialschmarotzerisch unterstellten oder utopisch erträumten schönen Müßiggang. Als Randnotiz: Als „Fachkräfte“, die angeblich Mangelware sind (hier zeigt sich die richtige Analyse von Marx, dass Preise nicht in erster Linie von Angebot und Nachfrage bestimmt sind, denn bei einem Mangel müsste entsprechende Zahlungsbereitschaft für diese „Ware“ bestehen, was hier selten der Fall ist). Als diese mangelnden Fachkräfte werden zudem in erster Linie ganz bestimmte Leistungsbereiche benannt, die vornehmlich im technischen Feld angesiedelt sind. Es gibt – das weiß ich aus meinem ureigensten Bereich der (Aus-)Bildung von Studierenden der Pädagogik – eine Vielzahl an pädagogischen Fachkräften. Weil nicht geeignet für den kapitalistischen Fortschritt und vielfach in

Handlungsfeldern gebraucht, die „leider“ von öffentlicher Hand bezahlt werden müssen und daher unrentabel, notwendiges Übel, humanen Mindestanforderungen geschuldete Tätigkeitsbereiche sind, sind diese Fachkräfte keine Fachkräfte im oben genannten Sinn? Sie dienen der Abfederung von Härten, die die kapitalistischen Gesellschaftsverhältnisse hervorbringen, aber als relevante „Fachkräfte“ werden sie – vielleicht ausgenommen im Altenpflegebereich – im Diskurs um den Mangel nicht wahrgenommen. Interessant? Verheerend!

Aber nun endlich zurück zu den „vergessenen“ Antworten. Wenn Fragen vergessen werden, liegt das nicht zuletzt daran, dass dahinterliegende Interessen verschleiert und unsichtbar gemacht werden. Vergessen wird zum Teil absichtlich, indem – da sind wir schon fast, aber nur fast, wieder bei den zuvor besprochenen falschen Fragen – zwar Antworten gegeben werden, nicht aber werden die dazugehörigen Fragen offengelegt. Mein Hinweis auf die „Verschleierung“ entspringt vor allem den Überzeugungen, die in der Ideologiekritik ihren Ausdruck finden. Ideologiekritik ist nicht am alltäglich gängigen Ideologiebegriff im Sinne einer Überzeugung, einer bestimmten, meist politisch gedachten „Glaubensrichtung“ orientiert. Ideologie bedeutet hier, dass hinter einer scheinbar naturwüchsigen, selbstverständlichen Beschaffenheit des Denkens und der gesellschaftlichen Beschaffenheit kaum wahrnehmbare spezifische Interessen liegen. Ideologiekritik sucht also nach jenen Systemlogiken, die angeblich selbstverständlich, natürlich und unveränderlich sind, aber als Herrschafts- und Interessensstrategien sichtbar und erkennbar und damit auch veränderbar gemacht werden können. Es gilt, den Schleier zu lüften, hinter Fassaden zu blicken, unbemerkte Strukturen und ihre Interessensabhängigkeit sichtbar zu machen, auch wenn dem – weil es unmenschlich, ungerecht ist, Leid erzeugt – als falsch Beurteilten nicht einfach etwas eindeutig Richtiges gegenübergestellt werden kann. Ideologiekritik ist vor allem der Versuch, jene Strukturen als gesellschaftlich hervorgebracht und damit veränderbar sichtbar zu machen, die scheinbar naturgesetzlich schalten und walten und ideologiekritisch kapitalistische Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse vom Dunkeln in das Licht zu zerren. Verges-

sene Fragen also wieder sichtbar zu machen. Einer der Mechanismen von Ideologie ist, dass zwar Antworten gegeben, die Fragen und Interessen dazu aber nicht offengelegt werden. Statt dessen wird vermittelt, die Frage stelle sich logisch, naturgesetzlich, unumstößlich. Aber in einer kritischen Weltsicht, in einer Überzeugung, dass gesellschaftlich Hervorgebrachtes auch veränderbar und damit ganz anders sein könnte, ist zu entschleiern, welche Fragen „vergessen“ werden. Eine vergessene Frage ist zum Beispiel, weshalb Weiterbildung überhaupt eine Antwort sein soll? Oder: Ob nicht überhaupt andere Fragen gestellt werden müssten?

Ein aus kritischer Sicht nochmals anderer Zugang ist, danach zu fragen, welche Fragen nicht verschleiern vergessen werden, sondern vergessen werden, um keine „blöden“, anderen Gedanken aufkommen zu lassen. Zum Beispiel die Frage, ob die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und die dazugehörige Ökonomie richtig sind? Ob Weiterbildung überhaupt jenen Stellenwert einnehmen kann oder soll, der ihr derzeit zugeschrieben wird? Oder: Wie müsste eine Gesellschaft verfasst sein, um Menschen eine Zusammenleben ohne Leid, ohne Unterwerfung, ohne Herrschaft zu ermöglichen? „Vergessene“ Fragen deuten also in zweifacher Hinsicht auf sichtbar zu machende und bekämpfbare Ideologie hin: Indem vergessend konkrete Herrschaftsinteressen gefestigt werden und indem – damit parallel gehend – andere Entwürfe möglichst unmöglich erscheinen sollen.

Was aber, wenn ...

Was aber, wenn richtige Fragen im hier vertretenen Sinn gestellt und richtige Antworten gegeben würden? Wie schon zu Beginn festgehalten: „Richtig“ ist hier weder einer bestimmten Logik verpflichtet, sondern begründet sich auf einen Anspruch, Gegebenes unter einer bestimmten normativen Voraussetzung zu beurteilen. Die Beurteilungsgrundlage ist dabei kein abstraktes, idealistisches, allzeitgültiges Wahres, sondern vielmehr die unter aktuellen Denk-, Fühl- und Handlungsmöglichkeiten vorstellbar bessere Welt, ohne all ihre Dimensionen jetzt bereits erkennen und

denken zu können. Eine kritische Haltung, kritische Theorie und auch kritische Erwachsenenbildung folgt dem Ansatz „making the road as we walk“ (McLaren 2000, S. 193). Aber es wäre eine neue Straße, die beschriftet wird, wenn wir neue Fragen stellen würden und (Weiter-)Bildung damit die Chance hätte, eine neue, andere Antwort zu werden. Die gestellten Fragen sind derzeit ebenso falsch wie die darauf gegebenen Antworten. Es gilt, diese Falschheit offenzulegen und für andere Verhältnisse einzutreten. Es gilt, die noch vorhandenen richtigen Antworten zu suchen und weiterzutreiben. Adorno formulierte – häufig missverstanden und missbraucht: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1951/1980, 18. Aphorismus, S. 42). Damit wollte er uns darauf hinweisen, wie jedes Denken, jedes Tun, jede alltägliche Feinheit von den gegebenen Verhältnissen durchdrungen, ja kontaminiert ist, und das Richtige noch gar nicht vollständig denkbar ist. Aber es gibt Risse im Gewebe, Ahnungen eines anderen. Dialektisch gedacht wohnt jedem Element auch das jeweilige Gegenteil inne. Gut gemeinte Versuche enden so – dialektisch umschlagend – im Gegenteil dessen, was intendiert war. Adorno und Horkheimer haben das in der „Dialektik der Aufklärung“ (1947/1988) deutlich vor Augen geführt: Auch noch so gut gemeinte Entwicklungen bergen den Umschlag in das Gegenteil in sich. Für eine selbstkritische Erwachsenenbildung heißt dies, dass jeder der beschrittenen und vorgeschlagenen Wege zum Besseren wieder im Desaster landen könnte. Werkzeuge zur Inklusion durch die Anerkennung von Fähigkeiten schlagen um in neue Ausschlüsse und in Instrumente, die ständigen „Beweis“ und „Überprüfbarkeit“ von Kenntnissen und Fähigkeiten erfordern. Oder, größer gedacht, Bildung Erwachsener schlug um von einem prinzipiell emanzipatorisch gedachten und erkenntniserweiternden und gesellschaftsverändernden Kraft zu einer anpassungs- und brauchbarkeitsorientierten Weiterbildung und sinnlosem Lernen. Aber dialektisch bleiben im Vorhandenen, als schlecht und falsch Beurteilten Anklänge des Richtigen und Guten aufbewahrt. Koneffke (1969) macht dies am Beispiel der Subversion deutlich: Mündigkeit und Selbstbestimmung, die in der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft zunächst der Zerstörung (feudaler) Herrschaft diente, wurde sogleich dieses Elements be-

raubt, um die neue bürgerliche Herrschaft nicht zu gefährden. Da an Mündigkeit und Selbstbestimmung aber zum Funktionieren des Systems festgehalten werden muss, bleibt die Subversion untilgbar aufbewahrt. D.h. subversive Elemente sind nicht *trotz* der kapitalistischen Verhältnisse aufbewahrt, sondern bleiben erhalten, gerade *weil* sie konstitutiv für diese Verhältnisse sind und könnten somit auch als starke, transformative Kraft reaktiviert werden.

In solcher dialektischer Denkart bleibt auch in der nützlichkeitsorientierten und erzieherischen Weiterbildung ein kritisch-emanzipatorisches Element bewahrt: Gerade *weil* Weiterbildung in aktuellen Verhältnissen Menschen zu (zwar aktuell überfordernder und unverhältnismäßiger) Selbstverantwortlichkeit zwingt, ist darin die Möglichkeit aufbewahrt, dass sich diese Selbstverantwortlichkeit auch gegen die herrschenden Verhältnisse richten könnte. Gerade *weil* Weiterbildung falsche Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen gibt, besteht das Potenzial, aus dieser Falschheit Wege zu beschreiten, die zu richtigen Fragen führen. Gerade *weil* Weiterbildung eine Antwort auf falsche Fragen gibt, besteht die Möglichkeit, die „vergessenen“ falschen Antworten zu entlarven und andere bislang „vergessene“ Fragen zu entdecken. Wie Astrid Messerschmidt auf das Denken von Gernot Koneffke verweisend festhält: „Beunruhigend bleiben Fragen, die nicht mit einer Antwort aufgelöst werden können und Kritik, die unabschließbar bleibt“ (Messerschmidt 2007, S. 145). Diese bestehende innere Zwiespältigkeit gilt es wahrzunehmen und auszuhalten. Aber Potenziale für Auswege sind vorhanden. Die Fragen und offenen Antworten sind, ob es uns gelingt, diese zu entwickeln und für Richtigeres, Wichtigeres einzusetzen. Nicht einzeln, sondern nur gemeinsam den Weg pflasternd, auf dem wir kritisch voranschreiten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951/1980): *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1966/2003): *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gorz, André (2000): *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1988): *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Koneffke, Gernot (1969): *Integration und Subversion*. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: *Das Argument*, Heft 54, S. 389–430.
- Marcuse, Herbert (1967): *Das Ende der Utopie*. Vorträge und Diskussionen in Berlin. Frankfurt: Verlag Neue Kritik.
- McLaren, Peter (2000): *Che Guevara, Paolo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Roman & Littlefield.
- Messerschmidt, Astrid (2007): *Immanente Gegensätze*. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Nachdenken in Widersprüchen*. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 145–154.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): *Kritische Erwachsenenbildung*. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ribolits, Erich (2009): *Bildung ohne Wert*. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker.
- Stehr, Nico (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen: zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ingolf Erler

Erwachsenenbildung in Zeiten der Unsicherheiten

Menschliche Gesellschaften unterlaufen regelmäßig umfassenden gesellschaftlichen Umbrüchen. Darauf folgen mehr oder weniger lange Phasen der Konsolidierung über neu geschaffene Strukturen, Institutionen und Werthaltungen. Gegenwärtig findet eine solche Umbruchphase statt, von der noch nicht endgültig antizipiert werden kann, welche Konsequenzen sich daraus ergeben werden. Es ist aber offensichtlich, dass die Durchsetzung der Idee lebenslangen Lernens sehr eng mit diesem gesellschaftlichen Umbruch zu tun hat. Lebenslanges Lernen verspricht eine Sicherheit und Orientierung in Zeiten, in denen die Individuen immer mehr auf sich selbst zurückgeworfen sind und nach solchen festen Punkten suchen.

Modern Times

Die letzte große Umbruchphase, die noch heute unser Denken, unsere Vorstellungen und vor allem unsere Institutionen nachhaltig prägt, war vor rund 200 Jahren der Übergang in die gesellschaftliche Moderne, mit der sich wechselseitig determinierenden Trias aus Industrialisierung (Großbritannien), Demokratisierung (Frankreich) und philosophischer Aufklärung (Deutschland). Bis dahin war die Gesellschaft ständisch geprägt. Wirtschaftliches Denken bedeutete Denken in Zirkulation. Grundsätzlich sollte nur so viel am Feld geerntet und in Manufakturen produziert werden, was für das Leben benötigt wurde (vgl. Bourdieu 2000). Fragen von Akkumulation von Eigentum und investives Verhalten waren den Menschen tendenziell fremd. Fragen individueller Bildungslaufbahnen stellten sich damals alleine schon deshalb nicht, weil sich gar nicht die Frage nach Wahl eines Berufes stellte. Einmal in einen Stand geboren, blieb man – vereinfacht gesagt – darin und übernahm als Mann

den Beruf des Vaters. Als Frau heiratete man standesgemäß – so weit es erlaubt war zu heiraten – und arbeitete im gemeinsamen Haushalt – im Oikos – mit.

Mit dem Übergang in die modernen Zeiten änderte sich dieses Bild grundlegend. Berufsgruppen und gesellschaftliche Aufgaben differenzierten sich funktional aus¹. Entscheidungen wurden nicht mehr aus traditionellen oder transzendentalen Gründen getroffen, sondern zunehmend aus rational begründeten. Herrschaftliche Willkür wurde daher durch bürokratische Prozesse ersetzt². Schließlich wandelte sich die Ständegesellschaft in eine Klassengesellschaft und später in eine Schichtgesellschaft.

In letzterer befinden sich die Menschen in einem, wie der französische Arbeitssoziologe Robert Castel beschreibt, „Kontinuum von Einkommenspositionen (...) die sich unterscheiden und gleichzeitig einen Zusammenhang bilden“ (Castel 2011: 13). Man ist Teil einer „korporatistisch organisierten Berufsgruppe“ und „(...) vergleicht sich mit den anderen, um den Status der nächsthöheren zu erreichen und sich von der unter ihr rangierenden abzusetzen“ (ebd. 14). Der Einzelne steht nicht mehr für sich alleine. Gehälter und Löhne sowie betriebliche Regelungen werden gemeinsam für die Berufsgruppen durch Sozialpartner im *Kollektiv*-vertrag ausverhandelt.

Daher führte dies auch zur Hoch-Zeit der Gewerkschaften, der Sozialpartnerschaft und des Prinzips der „aufgeschobenen Befriedigung“³. Letzteres, die Grundlage investitiven Verhaltens, entstand im kollektiven Glauben an eine bessere Zukunft. Dadurch wurde es den neu aufkommenden breiten Mittelschichten möglich, in ihrem Konsum zu sparen, um damit in die Bildung und Zukunft ihrer Kinder zu investieren. Nirgendwo wird diese kollektive Werthaltung so gut beschrieben, wie in Pierre Bourdieus Analyse in „Die feinen Unterschiede“: „Die gesamte Existenz des aufsteigenden Kleinbürgers ist Vorgriff auf eine Zukunft, die er meist nur in Gestalt seiner Kinder wird erleben können, auf die er, wie man so sagt, ‚seine ganze Hoff-

1 Vgl. dazu die Arbeiten von Émile Durkheim, Talcott Parson, Niklas Luhmann

2 Vgl. dazu die Arbeiten von Max Weber, Jürgen Habermas

3 „Deferred Gratification Pattern“, vgl. Dahrendorf 1965

nung setzt'." So verschiebt er „Freude und Gegenwart auf später, ‚wenn wir Zeit haben‘, ‚wenn wir nichts mehr abzuzahlen brauchen‘, ‚wenn wir fertig sind mit dem Studium‘, ‚wenn die Kinder größer sind‘, oder ‚wenn wir in Pension gegangen sind‘. Und das heißt oft genug: wenn es zu spät sein wird, wenn man sein Leben als Kredit verwirtschaftet und keine Zeit mehr haben wird, den Ertrag einzustreichen, und wenn es dann, wie es heißt, gilt, ‚seine Ansprüche zurückzuschrauben‘, oder besser noch, ‚sie aufzugeben‘. Für eine vertane Gegenwart gibt es keinen Ersatz“ (Bourdieu 1987: 553).

In dieser „schweren Moderne“, so Zygmunt Bauman (2007), herrschte die Logik der räumlichen Ausdehnung: je größer, desto effizienter. Macht und Reichtum wurzelten im Boden, in Rohstoffen und Imperien. Fabriken waren so groß, dass sie alle Arbeitsschritte an einem Ort ermöglichten. Ein Symbol dafür war die Willow-Run-Fabrik (erbaut 1941) von General Motors in Michigan, deren Größe zwei Kilometer Länge und einen Kilometer Breite betrug. Dadurch waren auch die Unternehmer an den Ort und die dort ansässigen ArbeiterInnen gebunden: „Jede Seite hatte ihr je eigenes Interesse daran, die andere Seite in gutem Zustand zu erhalten.“ (ebd. 171) So musste Henry Ford eines Tages die Löhne verdoppeln, um seine ArbeiterInnen in den eigenen Fabriken zu halten (vgl. Bauman 2007: 72f.).

Die gesellschaftliche Dialektik zwischen Sicherheit und Freiheit verlagerte sich entsprechend auf die Seite der Sicherheit (vgl. Bauman 2009). Indem das Berufs- als auch das Privatleben routinisierten Mustern entsprach, waren die Menschen zwar in ihrer persönlichen Freiheit eingeschränkt. Die Verantwortung über mögliche Konsequenzen und Risiken von Handlungen war innerhalb des „stahlharten Gehäuses“ (Weber 2010) der gesellschaftlichen Ordnung aufgehoben. Daher begründete sich der optimistische Blick auf die Zukunft auf einer Sicherheit durch stabile Arbeitsverhältnisse, die in ihrer Kehrseite auch entfremdend wahrgenommen wurden, wie Richard Sennett feststellt: „Routine kann erniedrigend sein, sie kann aber auch beschützen. Routine kann die Arbeit zersetzen, aber auch ein Leben zusammenhalten“ (Sennett 1998: 54).

Übergang in die leichte Moderne

Mittlerweile befinden sich unsere Gesellschaften in einem neuen Übergang, den man je nach theoretischem Standpunkt mit vielen Namen benennen kann: Für Adorno war es der Spätkapitalismus, für Daniel Bell die Wissensgesellschaft. Beliebte Bezeichnungen sind auch Spätmoderne, Postmoderne oder für Ulrich Beck die reflexive Moderne in Zeiten der Risikogesellschaft. Zygmunt Bauman nennt es die „leichte Moderne“ in „flüchtigen Zeiten“ („Liquid Times“). Den Benennungen unterliegen teilweise konträre gesellschaftliche Modelle. Sie alle diagnostizieren jedoch einen umfassenden gesellschaftlichen Wandel.

Als Zeitpunkt des Übergangs gelten die 1970er Jahre, als die sozialen Errungenschaften der Moderne ihre Hoch-Zeit erlebten, um sich von da an schließlich zu wandeln. Margaret Thatcher hat dies in ihrer berühmten selffulfilling prophecy einmal so beschrieben: „There is no such thing as society!“ (Thatcher 1987): Das heißt Gesellschaft als Sozialstaat wird reduziert, soziale Restriktionen werden verleugnet, was zählt ist das Individuum in seiner Selbstverwirklichung: „Jeder ist seines Glückes Schmied“. „Lebensführung wird unter diesen Bedingungen zur biographischen Auflösung von Systemwidersprüchen“, so Ulrich Beck (1986: 219). Was das bedeuten kann, fasst Bauman folgendermaßen zusammen: „(...), wer heute krank wird, dem wird unterstellt, er habe sich nicht konsequent an die Regeln gesunden Lebens gehalten; wer arbeitslos ist, von dem nimmt man an, er habe es versäumt, sich richtig auf das Vorstellungsgespräch vorzubereiten, habe sich nicht ausreichend um Arbeit bemüht oder sei einfach arbeitsscheu: wer Zweifel an der eigenen beruflichen Karriere hat oder Zukunftssängste äußert, von dem sagt man, es mangle ihm an sozialer Kompetenz, er könne weder Freunde gewinnen noch andere beeinflussen, sei eine Niete im Hinblick auf die Kunst des Selbstmanagements“ (ebd., 45f).

Diese „Leichte Moderne“ ist vielschichtig, komplex und vor allem schnell. Sie unterliegt der Logik der zeitlichen Beschleunigung: Es herrschen diejenigen, die schneller sind. Der Raum

ist nebensächlich: Durch das Internet lassen sich Daten im Raum fast ohne Zeitverlust übertragen. Während die ArbeitnehmerInnen vor Ort bleiben, wandern die Arbeitsplätze. Unternehmen, so Bauman, funktionieren wie ein Heißluftballon: Der Auftrieb steigt mit abgeworfenem Ballast. Menschen und Unternehmen müssen sich dünner machen um für den globalen Wettbewerb fit zu sein. Dabei ist „Fit zu sein“, im Gegensatz zu „gesund sein“, ein Prozess, der niemals sein Ende findet (vgl. Schmidt 2012: 84ff.).

Im Unternehmensbereich zeigt sich der paradoxe Effekt, dass große Firmen fusionieren um MitarbeiterInnen „abzubauen“ und die Produktion „schlanker“ zu machen (vgl. Bauman 2007: 146). Das Verhältnis zu Produkten wie zu MitarbeiterInnen ist von einem Überfluss gekennzeichnet. Wurden Produkte früher ausgemustert, wenn sie nicht mehr zu reparieren waren, werden sie jetzt mit jeder Produktverbesserung ausgewechselt.

Auch Arbeitsverhältnisse sind kurzlebig geworden. Sie werden prekärer, unsicherer und ungewisser. Unternehmen wollen MitarbeiterInnen nicht lebenslänglich binden sondern verlangen nach flexiblen Menschen (vgl. Sennett 1998). In den Worten des Philosophen Byung-Chul Han: „Der Neoliberalismus formt aus dem unterdrückten Arbeiter einen freien Unternehmer, einen Unternehmer seiner selbst. Jeder ist heute ein selbstausbeutender Arbeiter seines eigenen Unternehmers. Jeder ist Herr und Knecht in einer Person. Auch der Klassenkampf verwandelt sich in einen inneren Kampf mit sich selbst. Wer heute scheitert, beschuldigt sich selbst und schämt sich.“ (Han 2014).

Auch im Bildungsbereich wandelt sich das moderne Bild des Aufstiegs durch Bildung in Prozesse der Bildungsinflation und der „geprellten Generation“ (Bourdieu 1987: 241ff.). Damit beschreibt Bourdieu die Generation, die auf sozialen Aufstieg durch Bildung setzte und aufgrund der Verschiebungen durch die Titelinflation am Ende erkennen muss, dass sie trotz höherer Bildungsabschlüsse im besten Fall dort gelandet sind, wo schon ihre Eltern waren. Es erinnert an die Herzkönigin in „Alice im Wunderland“, wenn sie feststellt: „Now, HERE, you see, it takes all the running YOU can do, to keep in the same place.“

If you want to get somewhere else, you must run at least twice as fast as that!" (Carroll 1991: Chapter II)⁴

Auswirkungen

Diese Änderungen in den sozialen Strukturen haben entsprechende Auswirkungen auf die Einstellungen, Werte und Lebensstile der Menschen. David Riesman hat dies bereits in den 1950er Jahren am Beispiel der USA beschrieben: In der Vormoderne dominierten traditions-geleitete Verhaltensweisen: Es gibt sehr konkrete soziale Werte, die durch Sitte, Brauchtum, Zeremoniell langfristig gleichbleibende Situationen reproduzieren. Der Mensch hat nur mit einer kleinen Gruppe anderer Menschen zu tun und fürchtet nichts mehr als *Schande*.

In der frühen Moderne kam der *innengeleitete Mensch*, der heute wieder im Schwinden begriffen ist. Er hat während seiner Sozialisation Werte und Normen prinzipieller Art internalisiert, die bis an sein Lebensende seinen Handlungen und Entscheidungen zu Grunde liegen. Neuen Gegebenheiten näherte er sich wie ein „Kreiselkompass“, der alle Entscheidungen aufgrund dieser bestehenden Wertebasis ausrichtet. Es gilt die *Etikette* (Riesman 1958: 87). Weicht er vom Kurs ab, beschleichen ihn *Schuldgefühle*.

Heute dominiert demnach der *außengeleitete Mensch*, der in einem Meer an Optionen wie ein Radar nach Orientierung und festen Punkten sucht. Er wünscht sich *Anerkennung* und richtet sich nach der öffentlichen Meinung und ihren „Signalen“. Damit einher geht auch ein gesellschaftlicher Perspektivenwechsel von ProduzentInnen zu KonsumentInnen. Statt Etikette geht es ihnen um den *legitimen Geschmack* (ebd. 87). Statt von Schande und Schuldgefühlen werden sie von einer *diffusen Angst* bemächtigt.

Damit ist die gesellschaftliche Dialektik zwischen Sicherheit und Freiheit mittlerweile eindeutig auf die Ebene der Freiheit gekippt. Die meisten Personen verfügen hierzulande über größere biographische, örtliche und soziale Mobilität und individuelle Verantwortlichkeiten als die Generationen vor ihnen. Es stehen

4 „Nun, hier muß man nämlich so schnell rennen, wie man kann, um auf der Stelle zu bleiben. Wenn man irgendwo anders hin will, muß man mindestens doppelt so schnell rennen!“ (Carroll o.J.).

ihnen viele Freiheiten zu, die zuvor undenkbar waren. Die Gesellschaft ist insgesamt liberaler und in ihrer Konfliktbewältigung ziviler geworden (vgl. Pinker 2011).

Für Riesman hat die gesellschaftliche Entwicklung auch eine interessante Auswirkung auf die Berufsbiographien (Riesman 1958: 151): „Der außen-geleitete Jugendliche erwartet heute oftmals mehr von seiner Stellung als lediglich die Befriedigung herkömmlicher Prestige- und Einkommensansprüche; er gibt sich mit der autoritären Rangordnung der früheren Epoche nicht mehr zufrieden. Das Zeitalter der Außen-Lenkung eröffnet Berufsmöglichkeiten, die weit individueller und befriedigender sein könnten als in der vorangegangenen Epoche“. Riesman schließt den Absatz mit einer Forderung, die in Zeiten der allgemeinen Beschleunigung (vgl. Rosa 2005) besonders bemerkenswert ist: „Dies setzt allerdings voraus, daß man aufhört, gesellschaftlichen Druck auf jene auszuüben, die sich bei ihrer Entscheidung Zeit lassen, oder gar jenem die zu keiner Entscheidung kommen, in Panikstimmung zu versetzen“.

Die beschriebenen Entwicklungen führen jedenfalls zu mehr Unsicherheit. Die leichte Moderne hat eine große Optionenvielfalt, die zwangsläufig zu einem „decision dilemma“ führt: Wenn ich mich für einen Weg entscheide, verzichte ich zwangsläufig auf eine Vielzahl an Alternativen, die möglicherweise die richtige Antwort gewesen wären. „Die Welt der unbegrenzten Möglichkeiten ist wie ein kaltes Büfett, dessen überladene Platten die Kapazität der stärksten Esser übersteigt. (...) Was sollte man weglassen? Das Problem ist nicht der Mangel, sondern das Überangebot der Auswahl. (...) Habe ich wirklich das Beste herausgeholt?“ (Bauman 2007: 78)

Lebenslanges Suchen nach Halt

In diesem Kontext wird nachvollziehbar, weshalb lebenslanges Lernen eine solche Bedeutung erlangt hat. Die Biographien werden unsicherer, früher selbstverständliche Orientierungspunkte gehen verloren, um die sozialen Lage zu behalten gilt der Imperativ, sich permanent zu verändern. August Chassé zeigt das sehr eindringlich in seiner Studie zu „Unterschieden

in Deutschland“. Der ganze Diskurs dient demzufolge vor allem dazu, die Mittelschichten zu mahnen, wenn sie sich nicht genug anstrengen würde, werde sie eines Tages dort landen, wo sich heute die „Unterschicht“ befindet (vgl. Chassé 2010). Ähnlich der Bildungs- und Wissensgesellschaftsdiskurs: Das Hamsterad ständiger Höherqualifizierung wurde in Ganz gesetzt und führt letztlich nicht zu einem höheren sozialen Status oder größerer Sicherheit, sondern im Endeffekt zum Bedarf, sich weiterzubilden um „den Anschluss nicht zu verlieren“. Was Bourdieu in den 1970er Jahren noch am Beispiel der Schulen und Universitäten gezeigt hat, hat sich mittlerweile auf das ganze Leben ausgeweitet. Während Maturabschlüsse schon lange entwertet sind, zeigen die zahlreichen postgraduellen Angebote, dass selbst der akademische Abschluss nicht mehr zu genügen scheint.

Wer nicht genügend hohe Bildungsabschlüsse hat oder zu wenig in Weiterbildung investiert, wird mit der Klassifikationsmetapher (vgl. Neckel/Sütterlüty 2005) „Bildungsferne“ tituiert. Er oder sie hat sich demnach zu wenig angestrengt, um in der Wissensgesellschaft reüssieren zu können. Damit liegt die Schuld an der Misere beim Einzelnen und nicht an der Situation des Arbeitsmarkts, der Gesellschaftsstruktur oder den spezifischen Möglichkeiten. Durch diese Individualisierung gelingt es auch, Strukturen sozialer Ungleichheit diskursiv auszublenden. Denn, auch wenn wir in einer „Multioptionsgesellschaft“ leben, bedeutet das nicht, dass jedeR über alle Optionen verfügen kann.

So finden sich alleine bei der Frage nach dem Zugang zur Weiterbildung eine Reihe an strukturellen und sozial bedingten Zugangsbarrieren:

- sozialer Bildungshintergrund und familiäre Bildungsstrategien (Bildungsaspiration)
- einschränkende soziale Strukturen, physische oder psychische Behinderungen
- zeitliche, räumliche, monetäre Restriktionen (Infrastruktur vor Ort, Zeitmangel, Geldmangel)
- einschränkende berufliche oder private Rahmenbedingungen
- mangelnde Information (vgl. Faulstich 2006: 20; Brüning/Kuwan 2002; Kanelutti-Chilas/Kral 2012)

Es ist sozial bedingt, ob jemand Weiterbildung als potentielle Lösung für ein Handlungsproblem sieht oder nicht. Für viele Menschen ist es keine vernünftige Option, solche Handlungsprobleme über das Einziehen einer „Lernschleife“ (Holzkamp 1993: 183) zu lösen. Selbst dann, wenn uns Außenstehenden diese Entscheidung nicht nachvollziehbar erscheint. Durch den uns allen innewohnenden „praktischen Sinn“ (Bourdieu 1993) werden die erwarteten Kosten und Nutzen für die Teilnahme abgewogen und entsprechend für oder gegen Weiterbildung entschieden. Dabei sind Kosten und Nutzen nicht rein monetär zu betrachten, sondern umfassen auch Dimensionen der Psyche (z.B. Ängste), des sozialen Umfelds („Betreuungspflichten“), des Kulturellen („Das ist nicht meines“) oder des Symbolischen („Lernen ist etwas für die anderen“) u.v.a.m. Dieser subjektiven Logik unterliegen strukturelle Voraussetzungen und damit Möglichkeiten und Restriktionen, denen man sich bewusst werden muss, um die Nachfrage nach Weiterbildung verstehen zu können. So sind die Möglichkeiten durch Bildung zu Handlungserweiterungen im Alltag und Beruf zu kommen, sozial ungleich. Wer früh aus dem formalen System ausgeschieden ist und seinen/ihren Selbstwert auf biographische Ressourcen aufbaut, die nichts mit dem kognitiven Bildungskanon zu tun haben (handwerkliches Können, soziale Kompetenzen, ...), wird vermutlich klassische Erwachsenenbildungsformate meiden.

Wesentliche Einflussfaktoren stellen auch das Alter und Geschlecht dar. Frauen müssen weitaus häufiger mit biographischen Umbrüchen in ihrem Leben umgehen als Männer.

Das hat Auswirkungen, so schreibt Friebl (2014: 12f.): „Das Geschlecht Frau erfährt mit dem biografischen Einstieg in die Elternschaft eine ‚Soll-Bruchstelle‘ (...) in der Erwerbsarbeit und der Weiterbildung“. Männer sind dagegen weitaus stärker in den Betrieb eingebunden und erleben solche Umbrüche weniger stark.

Zunahme atypischer Beschäftigung

Diese stärkere Einbindung könnte jedoch zunehmend verloren gehen. So nimmt in der Beschäftigtenstruktur Österreichs die Gruppe der atypisch Beschäftigten seit mehreren Jahren deut-

lich zu (vgl. Knittler/Stadler 2012). Im Jahresdurchschnitt 2011 waren bereits 31% der unselbständig Erwerbstätigen atypisch beschäftigt. Darin ist noch nicht die steigende Zahl an sogenannten „neuen Selbstständigen“ erhalten. Sie hatten also keine unbefristete Vollzeitstelle als Teil des Stammpersonals in einem Unternehmen: Sie arbeiteten Teilzeit, geringfügig, befristet und/oder als LeiharbeiterInnen bzw. freie DienstnehmerInnen. Diese Arbeitsverhältnisse müssen noch nicht prekär sein, die Wahrscheinlichkeit, dass sie es sind, ist aber hoch. Besonders deutlich ist dabei der Anteil der Frauen an den Teilzeitarbeitskräften: 44,5% der unselbständig erwerbstätigen Frauen arbeiten, gegenüber 7,6% bei Männern, Teilzeit. Männer haben eine Dominanz von 86% bei Normalarbeitsverhältnissen, bei leicht sinkender Tendenz (2005 88,2%). Nach Alter sind es vor allem die Ränder des Erwerbslebens, in denen atypische Beschäftigungsformen zunehmen, wobei Ältere meist Altersteilzeit in Anspruch nehmen. Besonders betroffen von atypischen Arbeitsverhältnissen sind auch Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (Männer 42% atypisch, Frauen 71%).

Schluss

Wir befinden uns in einer Phase gesellschaftlichen Umbruchs, von dem wir noch nicht wissen können, inwiefern sich unsere Einstellungen, Institutionen und Handlungsweisen letztlich verändern werden. Jedenfalls kommt es zu einem Umbau der beruflichen Karrierewege: weg von traditionellen Arbeitsverhältnisse und relativ festen Strukturen hin zu mehr Freiheiten und mehr Vielfalt, aber auch mehr Eigenverantwortlichkeit und mehr Unsicherheiten. Durch den Diskurs, der Weiterbildung als Orientierung und Hilfe für den sozialen Aufstieg suggeriert, steigt die Nachfrage nach Lebensbegleitendem Lernen. Dabei steht jedoch in erster Linie der konkrete berufliche Nutzen im Vordergrund und nicht so sehr das, in der deutschsprachigen Bildungsdiskussion immer noch beschworene intrinsische Motiv. Gleichzeitig führt die größere Nachfrage nach Weiterbildung jedoch nicht unbedingt zu einem sozialen Aufstieg, sondern insgesamt zu einer „Titelinflation“ und damit zu einer Nivellierung von Bil-

dungsabschlüssen nach unten. Die Spirale ist in Gang gesetzt, weil bei entwerteten Titeln wiederum die Nachfrage der TitelinhaberInnen nach mehr Weiterbildung steigt. Letztlich führt die Dynamik von Unsicherheit im Berufs- und Alltagsleben, Nachfrage nach Bildung, Entwertung der Bildungszertifikate zu ihrem Ausgangspunkt zurück.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (2007): *Leben in der flüchtigen Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (2009): *Gemeinschaften: Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Die zwei Gesichter der Arbeit: Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Caroll, Lewis (1991): *Through the Looking-Glass*. In: *The Project Gutenberg eBook*. Release Date: February, 1991 [EBook #12], Last Updated: January 8, 2013. Online: <http://www.gutenberg.org/files/12/12-h/12-h.htm>.
- Caroll, Lewis (o.J.): *Alices Abenteuer im Wunderland / Hinter den Spiegel und was Alice dort fand*. Deutsch von Jörg Karau. Online: <http://www.joergkarau-texte.de/PDF/Alices%20Abenteuer%20im%20Wunderland.pdf>.
- Castel, Robert (2011): *Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums*. Aus dem Französischen übersetzt von Thomas Laugstien. Hamburg: Hamburger Institut für Sozialforschung.
- Chassé, Karl August (2010): *Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Faulstich, Peter (2006): *Lernen und Widerstände*. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA, S.7–25.

- Friebel, Harry (2014): Wer hat, dem wird gegeben. In: *Weiterbildung*, 1/2014, S. 10–15.
- Han, Byung-Chul (2014): „Warum heute keine Revolution möglich ist“, Gastbeitrag in *Süddeutscher Zeitung*, 2. Spetember 2014. Online unter: [http:// www.sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de)
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kanelutti-Chilas, Erika/Kral, Alexandra (2012): „Niederschwellige Bildungsberatung – Herausforderung auf allen Ebenen“, Wien. Online unter: [http:// www.in-between.or.at/projekte.html](http://www.in-between.or.at/projekte.html)
- Knittler, Käthe/Stadler, Bettina (2012): *Atypische Beschäftigung während der Krise nach soziodemographischen Merkmalen*. In: *Statistische Nachrichten* 7/2012, Wien, S. 476–495.
- Neckel, Sighard/Sutterlüty, Ferdinand (2005): *Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit*. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 409–428.
- Pinker Steven (2011): *Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Riesman, David (1958): *Die einsame Masse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Thatcher, Margaret (1987): „Aids, education and the year 2000!“, Interview von Douglas Keay in: *Women’s Own magazine*, October 31, 1987.
- Weber, Max (2010, orig. 1904/05): *Die protestantische Ethik*. In: ders.: *Religion und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Astrid Messerschmidt

Heterogenität statt Ungleichheit? – Diversitätsreflexion in der Weiterbildung gegen den dominierenden Neoliberalismus

Antworten verdrängen manchmal die Fragen, und Weiterbildung, so wie sie nach den europäischen und weltweiten Umbrüchen in der forcierten Globalisierungsdynamik nach 1990 organisiert und gestaltet wird, beantwortet viele nicht mehr gestellte Fragen. Jede grundsätzliche Frage nach der Legitimität organisierter Bildung für Erwachsene lässt sie hinter sich. Sie wird beantwortet mit deren Weiterbildungspflicht. Das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, das vom „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ 1960 vorgelegt wurde, nennt als Motive für eine Verankerung organisierter Erwachsenenbildung den Atomkrieg und die technische Welt. „Gefordert ist Erwachsenenbildung also nicht, um eine unkritische Modernisierung zu vollziehen, sondern um der bedrohten Humanität zu begegnen. Nur das legitimiere sie!“ (Euler 2009, S. 35f). In diesem Gründungsdokument der organisierten Erwachsenenbildung werden die Probleme nicht in den Individuen und somit den potenziellen Teilnehmenden der Erwachsenenbildung gesehen, sondern in den gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, die eine Auseinandersetzung erfordern.

Der kritische Ansatzpunkt der Erwachsenenbildung, dem Auseinanderfallen von funktionalem Fortschritt und demokratisierender Mitsprache zu begegnen, verschwindet im Lauf der bildungspolitischen Entwicklung immer mehr und wird ersetzt von einer Weiterbildungsprogrammatik, die sich zunehmend auf die Optimierung der Individuen konzentriert. Unausgesprochen werden diesen damit Defizite unterstellt, die es durch Weiterbildung auszugleichen gelte.

Aktivierte Subjekte

Die Notwendigkeit von Weiterbildung wird zunehmend den jeweils spezifischen fachlichen Anforderungen in der Arbeitswelt übergeordnet. Sie soll Fähigkeiten sicher stellen, die unabhängig von konkreten fachbezogenen Fertigkeiten für ein bestimmtes Betätigungsfeld einen übergreifenden Nutzen versprechen. „Seit langem wird an das ganze Bildungssystem und in besonderer Weise an die Weiterbildung die Forderung nach Vermittlung extrafunktionaler, d.h. formaler Fähigkeiten und ein Zurückschrauben der Wissensvermittlung, also materialer Bildung herangetragen: Lernen des Lernens, Kritikfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, lebenslange Lernfähigkeit selbstorganisiertes Lernen etc. sind einige dieser Forderungen“ (Forneck/Wrana 2005, S. 144). Dadurch wird Weiterbildung zunehmend inhaltslos und formalisiert. Konkrete Gegenstände wie soziale Probleme, kulturelle Phänomene, politische Ereignisse werden kaum noch zu Themen der Weiterbildung. Aus diesen themenbezogenen Auseinandersetzungen haben sich die Grundorientierungen einer Erwachsenenbildung entwickelt, die es sich zur Aufgabe gemacht hatte, Räume der Reflexion für Fragen kollektiven Interesses anzubieten und sich mit Analysen zu diesen Themen auseinander zu setzen. Das themenorientierte Arbeiten tritt demgegenüber in der Angebotslandschaft der Weiterbildung immer weiter zurück. Zugleich lassen sich die Themen und Problemlagen, die andragogisch zu bearbeiten wären, nicht völlig zum Verschwinden bringen. Doch mit der Konzentration auf formale Kompetenzen erhält die Weiterbildung eine spezifische Regierungsfunktion. Sie wird zu einem Instrument des Fitmachens von Individuen für die Bedürfnisse des Marktes und verspricht eine bestmögliche Integration. Regieren meint anschließend an Michel Foucaults Analyse der Gouvernamentalität „die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden“ (Bröckling, zit. bei Forneck/Wrana 2005, S. 141). Diese Ziele bleiben allerdings keine äußerlichen, sondern werden verinnerlicht zu subjektivierenden Strategien, die das Selbst formen und die eigene Lebensführung bestimmen.

Die „Bereitschaft zur Aktivität“ bildet ein wesentliches Element dieser Subjektivierung. Sie wird zur Voraussetzung für soziale Anrechte und impliziert den Nachweis eines beständigen Aktivitätsniveaus (Kocyba 2004, S. 17). Die eigene soziale Situation wird damit radikal in die Verantwortung des Subjekts übergeben, bedingt von der Ausblendung gesellschaftlich-struktureller Bedingungen. Die „Zuschreibung von Verantwortung“ erfolgt unbedingt (ebd., S. 20). Subjektorientierung, die von einer kritischen Bildungspraxis immer eingefordert worden ist, wird zu einer negativen Utopie. Sie ist integraler Bestandteil eines neoliberalen gesellschaftlichen Konsenses. Die Subjekte der Bildung/Weiterbildung geraten dabei zunehmend in eine Situation der Beschämung. Benachteiligungen werden verinnerlicht und zu persönlichem Versagen umgedeutet. Die Weiterbildungslandschaft stellt einen Motor dieser Umdeutung dar. Je mehr Angebote es gibt, sich weiterzubilden, desto mehr werden Stagnation und Misserfolg als Folgen eigenen Versagens betrachtet und zwar von der Bildungs- und Arbeitsverwaltung ebenso wie von den davon Betroffenen selbst. Am besten lässt sich diese Entwicklung an der bundesdeutschen Gesetzgebung zur Förderung von Langzeitarbeitslosen ablesen, bei der die Pflicht zur Weiterbildung mit Sanktionsdrohungen umgesetzt wird. Weiterbildung ist in den Verordnungen für das Arbeitslosengeld II als Eingliederungsmaßnahme verankert. Zugleich fehlt es nach wie vor an der entsprechenden Förderung zur Teilnahme an Maßnahmen, insbesondere wenn die Betroffenen lange Anfahrtswege haben oder Kinder erziehen bzw. Familienangehörige pflegen.

Während Weiterbildungsanbieter dauerhaften Erfolg auf dem Arbeitsmarkt versprechen, verlieren immer mehr Menschen die Fähigkeit zur Selbsterhaltung durch bezahlte Arbeit. Ihre erworbenen Qualifikationen garantieren keineswegs mehr, die eigene Arbeitskraft dauerhaft und zu einem angemessenen Preis verkaufen zu können. Sie sind gezwungen, diese andauernd durch Weiterbildung sicherzustellen. Zudem vergrößert die derzeitige Organisation der Weiterbildung die soziale Kluft, da sie vorwiegend jene erreicht, die bereits in Berufskarrieren integriert sind und kaum diejenigen, die marginalisiert sind, weil ihnen die In-

stitutionen der Bildungsaktivierung nicht zugänglich sind oder weil der dort erwartete Habitus eine Barriere darstellt. Die soziale Passung wird den Individuen abverlangt, anstatt für eine Passung der Institutionen zu sorgen und somit eine diversitätsgemäße Öffnung zu erreichen.

Wessen Bildung? Blickpunkt Heterogenität

Erst seit kurzem wird die in den letzten Jahren eher vernachlässigte Dimension klassenbezogener Ungleichheitsverhältnisse anknüpfend an die anglo-amerikanische Diskussion im deutschsprachigen Raum als „Klassismus“ gekennzeichnet (Kemper/Weinbach 2009). In einer gesellschaftskritisch und selbstreflexiv angelegten Fortbildungspraxis wird mit dieser Perspektive durch Angebote zur Auseinandersetzung mit vielschichtigen Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnissen unter dem Ansatz der „social justice-trainings“ gearbeitet (Czollek/Weinbach 2007). Dabei wird versucht, Gerechtigkeit im Zusammenhang pluraler Lebensformen zu betrachten und die Handlungsspielräume derer zu erweitern, die aufgrund von Defizitzuschreibungen Marginalisierung erfahren (vgl. Young 1996). Zugleich werden Strukturen der Privilegierung und privilegierte soziale Positionierungen untersucht. Darin sehe ich einen alternativen Zugang zu den dominierenden personalisierenden Fort- und Weiterbildungsangeboten, die ihre Teilnehmenden fitzumachen versprechen, dabei jedoch deren Ausgangsbedingungen entweder ignorieren oder sie als individuelle Problemlagen auffassen. Demgegenüber betrachtet der social-justice-Ansatz Ungleichheitsverhältnisse im Zusammenhang von Diskriminierungspraktiken und konfrontiert alle Beteiligten mit ihren jeweiligen Positionierungen im gesellschaftlichen Alltag. Iris Marion Young geht von „positionalen Differenzen“ aus und entwickelt ein Modell, das auf vielschichtige Aspekte von *oppression* aufmerksam macht: soziale Marginalisierung, ökonomische Ausbeutung, kulturelle Abwertung, gesellschaftliche Machtlosigkeit und sexuelle Gewalt bilden darin fünf Ebenen der Positionierung von gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Young 1996). In social-justice-Fortbildungen setzen sich Teilnehmende mit den Wirkungen dieser

Unterdrückungs- und Ausgrenzungsverhältnisse auseinander, wobei vorausgesetzt wird, dass niemand in jeder Hinsicht diskriminiert oder in jeder Hinsicht privilegiert ist.

Da die Erwachsenen- und Weiterbildung vorwiegend diejenigen erreicht, die bereits einen breiten Bildungshintergrund mitbringen, wird mittlerweile von einer „doppelten Selektivität“ gesprochen. „Weiterbildung erreicht nur einen Teil der potentiellen Adressaten und dann nur die eher privilegierten. Das gibt Anlass zur Sorge um eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die lebenslang Anforderungen und Möglichkeiten zum Lernen annehmen und nutzen, und denen, die am Rande dieser neuen ‚Lerngesellschaft‘ zurückbleiben“ (Faulstich 2001, S. 22). Nach wie vor gibt es nur wenige Ansätze, die Zielgruppen jenseits der bildungsbürgerlichen sozialen Milieus erreichen und geeignet sind, zu mehr Gleichheit durch Weiterbildung beizutragen.

Erst in neuerer Zeit befasst sich auch die Weiterbildungswissenschaft mit der Heterogenität ihrer Zielgruppen. Fragen der Diversity werden zum Thema. Dabei handelt es sich um alte Fragen, wie sie zuerst von der Frauenbildungsbewegung und der feministischen Kritik der Bildung gestellt worden sind und seit wenigen Jahren im Zusammenhang globaler Migrationen gestellt werden. Das Ignorieren von Differenzen führt in Bildungszusammenhängen zur Reproduktion von Ungleichheit. Aus dieser Einsicht ist die Forderung nach einer Sensibilität für Differenzen und Heterogenität entstanden. Das Betonen und Hervorheben von Differenzen führt in Bildungszusammenhängen zu stereotypen Sichtweisen und zur Reproduktion von abgrenzenden Unterscheidungen. Mit dieser Einsicht ist eine kritische Reflexion der problematischen Effekte von Diversity-Ansätzen erforderlich geworden. Wenn das Anderssein von Anderen anhand spezifischer Kategorien wie Geschlecht, Kultur, Hautfarbe, Nationalität, Körperlichkeit, sexuelle Lebensform thematisiert wird, kann dadurch leicht ein stereotyper Blick auf die dadurch gekennzeichneten *Anderen* entstehen. Zwischen beiden Polen – Ignoranz auf der einen Seite und Besonderung auf der anderen Seite – bewegt sich die Reflexion zu Diversity-Konzepten (vgl. Messerschmidt 2013).

Der Umgang mit dem Begriff der Heterogenität im deutschsprachigen Raum schulischer wie außerschulischer Bildung

neigt dazu, die Kritik an Diskriminierungen in den Hintergrund zu rücken. *Gender mainstreaming* ersetzt die feministische Kritik männlich dominierter Strukturen und Praktiken, *interkulturelle Pädagogik* rückt die sozialen und einwanderungsrechtlichen Bedingungen der Migrationsgesellschaft in den Hintergrund. Geschlecht und Kultur werden zu Eigenschaftsbezeichnungen und eröffnen mit dieser Besetzung immer wieder die Möglichkeit, Verhaltensweisen anderer zu problematisieren. Dies begünstigt das Verschwinden von Kritik. Heterogenität verspricht die Aufmerksamkeit für die verschiedenen Leistungsvoraussetzungen von Lernenden. Sie ist eine pädagogisch-affirmative Antwort auf die ungestellte Frage, wie es eigentlich dazu gekommen ist, dass Verschiedensein zu einem pädagogischen Problem wurde. Statt sozialer Verhältnisse stehen individuelle Dispositionen im Mittelpunkt, um Lernende angemessen *fördern und fordern* zu können. Das Verschiedensein wird als wesenhafte Identitätsbestimmung betrachtet, wodurch in den Hintergrund gerät, dass in den Kategorien der sozialen Unterscheidungen Praktiken der Kategorisierung des Sozialen zum Ausdruck kommen.

Sollen die Hinweise auf den kompetenten Umgang mit Heterogenität in Richtung einer umfassenden sozialen Inklusion führen, müssten der Begriff und die mit ihm verbundenen Praxisempfehlungen in der Perspektive interdependenter Kategorien der Unterscheidung revidiert werden. Der Ansatz interdependenter Unterscheidungen berücksichtigt „simultane Wirkungsweise(n) von heterogenen Machtverhältnissen“ (Erel et al. 2007, S. 240). Dabei sollen die Institutionen, Strukturen und historischen Entwicklungen im Kontext der Nationalstaaten beachtet werden, die zur „Verzahnung unterschiedlicher Ungleichheitslinien“ (ebd.) geführt haben. Dies gelingt erst, wenn Differenzen in ihrer Beziehung zu unterschiedlichen Formen von Diskriminierung und Marginalisierung betrachtet werden und eine herrschaftskritische Dimension im Umgang mit Verschiedenheit eingeführt wird. Diese kommt nicht ohne Normativität aus und wendet sich zugleich gegen die Normalisierungen, die mit der Rede von der Heterogenität reproduziert werden. Der Wunsch nach sozial-kultureller Ähnlichkeit der Lernenden bestimmt die deutsche Bildungskultur nach wie vor – ihm korrespondiert die

weitgehend immer noch faktische sozial-kulturelle Ähnlichkeit der Lehrenden.

In der aktuellen pädagogischen Landschaft, die Lösungskonzepte einfordert und positive Begrifflichkeiten bevorzugt, versprechen Diversity-Programme vielfältige Unterscheidungen und Verschiedenheiten organisatorisch einholen zu können. Heterogenitätsorientierte Kompetenzmodelle vermitteln ein „Diversitätswissen“ (Eggers 2010, S. 66), das aus einer hegemonialen Wissensordnung hervorgeht und das der Selbstbestätigung derer dient, die in dieser Ordnung als ‚normal‘ angesehen werden. Wird dieses Wissen nicht hinterfragt, kommt es zu einem entpolitizierenden und unkritischen Umgang mit ‚Vielfalt‘. Das Bekenntnis zu Diversität verspricht Sympathien, gibt sich kritisch und ruft doch „herrschaftsaffirmative Kräfte“ (Czejkowska 2011, S. 265) hervor. Dennoch geht es nicht in Affirmation auf, da Differenzen, die lebbar werden, potenziell die Machtverhältnisse in einer Institution dynamisieren können und nicht in jeder Hinsicht kontrollierbar sind. Die Wirklichkeit der Weiterbildung verändert sich durch gesellschaftliche Dynamiken. Eine der Antworten auf die wachsende Pluralität globalisierter Gesellschaften ist eine individualisierte Orientierung an der Heterogenität der Teilnehmenden. Die strukturellen Bedingungen der Teilnahme, der Zugänge und Barrieren werden dabei tendenziell vernachlässigt. Wenn beispielsweise die Antwort auf weltweite Migrationen eine interkulturelle Bildungspraxis ist, dann konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf vorausgesetzte (national-)kulturelle Differenzen. Eine alternative Antwort thematisiert demgegenüber die migrationsgesellschaftlichen Beziehungen und die Öffnung der Organisationen für die Wirklichkeit der Migration (vgl. Sprung 2011). Auch wenn in Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung nach wie vor personalisierende Konzepte dominieren, tragen kritische Konzeptionen dazu bei, andere Wege zu gehen.

Strategien für eine (post-)neoliberale Gesellschaft

Der *Neoliberalismus* bezeichnet eine in den 1930er Jahren entstandene Lehre, die den Markt als gesellschaftliches Regulierungsin-

strument verabsolutiert (vgl. Butterwegge et al. 2007, S. 11). Er kennzeichnet sich durch die Liberalisierung der Finanzmärkte, die Flexibilisierung der Wechselkurse, die Intensivierung des Freihandels, den Rückbau der Sozialstaaten und die Verbesserung der Angebotsbedingungen von Unternehmen. Zu seinen Grundüberzeugungen gehört die Opposition gegenüber dem Wohlfahrtsstaat einerseits und dem Sozialismus andererseits. Anders als der klassische Liberalismus tritt der Neoliberalismus für einen starken Staat ein, allerdings funktionalisiert er denselben für den Markt zur Verteidigung einer liberalen Wirtschaftsordnung und verspricht eine Stabilisierung der Marktgemeinschaft und die Überwindung krisenhafter Dynamiken des Kapitalismus. „Die neoliberale Staatskritik zielt nicht auf die Zerstörung der staatlichen Macht als solcher, sondern will die Neuausrichtung der staatlichen Aufgaben durchsetzen“ (Ptak, 2007, S. 67). Durch die ordnende Wirkung des Staates sind optimale Marktzustände herzustellen. Das Kosten-Nutzen-Kalkül ist auf alle Bereiche des menschlichen Lebens auszudehnen (vgl. ebd., S. 30). Im Zuge dessen werden die Prinzipien wettbewerbsorientierter Wirtschaft eben auch auf das Bildungswesen übertragen. Dabei wird davon ausgegangen, der Markt solle für die effizienteste Verwertung von Produktionsfaktoren und bringe letztlich Wohlstand für alle. Der Staat verschwindet unter neoliberalen Verhältnissen keineswegs. Eher transformiert er sich zu einem Ordnungs- und Wettbewerbsstaat und organisiert die Kontrolle der Individuen im Sinne der Wettbewerbsdynamiken.

Die Thematisierung von Heterogenität in der Weiterbildung ist weitgehend neoliberalisiert worden. Verschiedenheit wird zum Anlass von Integrationsmaßnahmen. Dabei tendiert das Integrationsdenken dazu, die Institutionen, in die es sich zu integrieren gilt, für unproblematisch zu halten und verdrängt damit die Notwendigkeit, die Struktur, Organisation und die Praktiken des Interagierens zu verändern, um der Pluralität der Zielgruppen gerecht zu werden. Letzteres liegt in der Zielperspektive des social-justice-Ansatzes, der eine Sensibilisierung für strukturelle Ungleichheiten und für plurale Lebensformen anstrebt. Beides zu beachten ist in der Bildungslandschaft eher ungewohnt und wird es auch bleiben, wenn die Organisationsstrukturen und Er-

folgskriterien der Bildungsanbieter nicht verändert werden. Benötigt wird deshalb eine Stärkung derer, die an Konzepten einer post-neoliberalen Erwachsenenbildung arbeiten. Die Bezeichnung soll verdeutlichen, dass neoliberale Welt- und Selbstbilder nicht einfach abgelegt werden können, sondern nachwirken. Erwachsenenbildner_innen können dazu beitragen, die subjektiven und subjektivierenden Wirkungen marktkonformer Reformen aufzuarbeiten und zu diskutieren, wie es dazu gekommen ist, das eigene professionelle Agieren diesem machtvollen Modus anzupassen. Mit diesem Ansatz könnte vermieden werden, eine Aufklärung von oben anzustreben. Eher geht es darum offenzulegen, wie auch eine kritisch sich verstehende Erwachsenenbildung selbst involviert ist in die Reproduktion affirmativer Strategien. Ein diversitätsreflexiver Zugang zu Fragen der Gerechtigkeit und zum Prinzip der Gleichheit kann als Schritt in diese Richtung realisiert werden.

Literatur

- Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf: Einleitung. In: dies. (Hg.): *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 11–12.
- Czejkowska, Agnieszka (2011): Hang in there! Normalisierende Interventionen und mögliche Spielräume. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 87. Jg., Heft 4/2011, S. 618–631.
- Czollek, Leah/Weinbach, Heike (2007): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings. In: dies.: *Lernen in der Begegnung, Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit*, Düsseldorf: IDA-NRW, S. 6–19.
- Eggers, Maureen Maisha (2010): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 59–85.
- Erel, Umut/Haritaworn, Jinthana/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Klesse, Christian (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 239–250.

- Euler, Peter (2009): Bildung und Bildungspolitik unter den Bedingungen des Zwangs lebenslangen Lernens. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 1/2009, S. 35–38.
- Faulstich, Peter (2001): Weiterbildung: Doppelte Selektivität statt Chancengleichheit. In: EWI-Report, Heft 24/2001, S. 22–23.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Transformationen des Feldes der Weiterbildung. In: dies.: Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 139–155.
- Kemper, Andreas/ Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Kocyba, Hermann (2004): Aktivierung. In: Bröckling Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 17–22.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 47–61.
- Ptak, Ralf (2007): Grundlagen des Neoliberalismus. In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hg.): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 13–86.
- Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–64.
- Young, Iris Marion (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Nagl-Docekal, Herta/Pauer-Studer, Herlinde (Hg.): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 99–139.

Daniela Rothe

Diskursive Strategien in der Etablierung „Lebenslangen Lernens“

Die Frage, die ich stelle, ist nicht die nach den Codes, sondern die nach den Ereignissen: das Existenzgesetz der Äußerungen, das, was sie möglich gemacht hat – sie und keine andere an ihrer Stelle; die Bedingungen ihres singulären Auftretens; ihre Verbindung mit anderen früheren oder gleichzeitigen, diskursiven oder nicht-diskursiven Ereignissen.

(Foucault 2005 [1968]: Antwort auf eine Frage, S. 34)

Im bildungspolitischen Diskurs ist Lebenslanges Lernen¹ in den letzten zwanzig Jahren zu einer verbreiteten Antwort auf eine ganze Reihe von gesellschaftlichen Fragen und Problemen geworden. Das ist einerseits positiv, weil damit eine neue gesellschaftliche Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter entstanden ist. Andererseits ist damit Lernen vornehmlich zu einer an das erwachsene Individuum gerichteten Aufforderung geworden, während der Begriff der Weiterbildung zumindest potenziell nicht nur auf die Bildungsaktivitäten Erwachsener, sondern auch auf einen heterogenen, aber gleichwohl institutionalisierten Teilbereich des Bildungssystems verweist. Mit der Gleichsetzung der Begriffe Weiterbildung und Lebenslanges Lernen findet eine Verengung der bildungspolitischen und professionellen Perspektive auf die Tätigkeit des Lernens statt, das inzwischen primär als ein individuelles und deshalb auch individuell zu verantwortendes Tun verstanden wird, was aus einer lerntheoretischen Perspektive keineswegs selbstverständlich ist. Ich möchte zunächst aus einer diskursanalytischen Perspektive die Selbstverständlichkeit

1 Aus Gründen der Lesbarkeit des Textes verzichte ich im Folgenden auf die Anführungszeichen, werde die Großschreibung beibehalten, die auf den Eigennamen eines bildungspolitischen Konzeptes verweist.

Lebenslangen Lernens in Frage stellen. Anschließend werde ich einige Eckpunkte des Lernverständnisses charakterisieren, das sich innerhalb der diskursiven Formation Lebenslanges Lernen konstituiert hat, um am Ende drei diskursive Strategien bzw. Muster zu skizzieren, die diesen Diskurs kennzeichnen.

1 Selbstverständliche Antworten in Frage stellen

Das Eingangszitat markiert die theoretische Perspektive, die in diesem Beitrag eingenommen wird. Damit knüpfe ich in etwas modifizierter Form an die Frage der HerausgeberInnen des vorliegenden schulheftes an: *Wie kommt es, dass Lebenslanges Lernen zu einer selbstverständlichen Äußerung bzw. Antwort auf eine ganze Reihe zentraler gesellschaftlicher Fragen geworden ist* – Fragen nach der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit, der Bewältigung des demographischen Wandels, der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und der Verhinderung von gesellschaftlichen Spaltungsprozessen, der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund etc. Ich verstehe Lebenslanges Lernen weder als einen Verweis auf eine individuelle oder kollektive Praxis der Mitglieder der Gesellschaft noch als wissenschaftliche Theorie über das Phänomen des Lernens. Es handelt sich vielmehr um eine unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen entstandene diskursive Formation, in der ein spezifisches Wissen über das Lernen in der Lebensspanne und seine Gestaltung nicht nur hervorgebracht und transformiert, sondern auch für die Umgestaltung von Lern- und Bildungsverhältnissen relevant gemacht wird. Die Selbstverständlichkeit, mit der Lebenslanges Lernen als Lösungsformel diverser gesellschaftlicher Problemlagen erscheint, wird inzwischen zwar kritisiert (z.B. Gruber 2004, Pongratz 2006). Sie dominiert jedoch nach wie vor das Nachdenken und die Diskussion über die Bedeutung und die Gestaltung von Lern- und Bildungsverhältnissen in unserer Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft beschreibt und versteht. Dass sich der Begriff des Lebenslangen Lernens in derartiger Weise durchgesetzt hat – und zwar nicht nur auf der Ebene politischer und fachlicher Spezialdiskurse, sondern auch in der Öffentlichkeit und in Alltagsdiskursen, d.h. ‚in den Köpfen der Menschen‘ – ist

keineswegs selbstverständlich. Die negative Konnotation der lebenslänglichen Verpflichtung haftet dem Begriff nach wie vor an, scheint aber nur noch selten Irritationen zu erzeugen. Dass Lernen ein Phänomen ist, das die gesamte Lebensspanne begleitet, ist aus wissenschaftlicher Perspektive unstrittig, auch wenn das Lernen in Kindheit und Jugend mehr Aufmerksamkeit erhält als das Lernen Erwachsener. Das zumindest ansatzweise emanzipatorisch-demokratisch ausgerichtete Lifelong Learning Konzept der 1970er Jahre hat im deutschsprachigen Raum deutlich weniger Resonanz gefunden als sein Abkömmling in der Gegenwart, der – einer gouvernementalen Logik folgend (Foucault [1978] 2005) – auf die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen durch die Steigerung individueller Lern- und Bildungsbemühungen in der individuellen Lebensführung ausgerichtet ist. Inzwischen kann man den Eindruck haben, dass der Begriff des lebenslangen Lernens sowohl den Begriff Weiterbildung als auch den der Erwachsenenbildung abgelöst hat. Der Wandel von Begrifflichkeiten ist nicht nur Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungen, sondern bestimmt diese auch mit. Dabei ist keineswegs selbstverständlich, dass aus dem denkbaren Vokabular, das Lernen im Erwachsenenalter beschreibt, sich gerade „Lebenslanges Lernen“ durchsetzt. Die begrifflichen ‚Verwandten‘ – zu denen nicht nur Weiterbildung und Erwachsenenbildung gehören, sondern auch lebensbegleitendes Lernen, Lernen in der Lebensspanne, Erwachsenenlernen, Erfahrungslernen, biographisches Lernen etc. – sind inzwischen zu nachrangigen Synonymen geworden, deren anders gelagerte Konturen weitgehend unsichtbar geworden sind.

Etwas anders als in Deutschland ist in Österreich zumindest auf der Ebene der Titel zentraler bildungspolitischer Dokumente auch von „lebensbegleitendem Lernen“ die Rede (z.B. Republik Österreich 2011). Es scheint sich dabei aber bisher eher um eine sprachliche Variation zu handeln, nicht um eine differente inhaltliche Profilierung. In den Dokumenten selbst wird – dem europäischen Sprachgebrauch entsprechend – Lebenslanges Lernen verwendet, oft auch abgekürzt als „LLL“ oder „LLL:2020“, was die Formelhaftigkeit, die inhaltliche Reduktion und die technokratische Tendenz des Konzepts hervorhebt.

Auf der Grundlage der bereits markierten theoretischen Perspektive möchte ich hier meine Aufmerksamkeit vor allem auf die *diskursiven Strategien* richten, die die erfolgreiche Durchsetzung lebenslangen Lernens in großen Bereichen der Bildungspolitik und der Erwachsenenbildungsforschung kennzeichnen. Diese Strategien haben aus meiner Sicht wesentlich dazu beigetragen, dass lebenslanges Lernen zu einer in den meisten Kontexten häufigen, selbstverständlichen und kaum noch hinterfragbaren Äußerung geworden ist.² Meine Überlegungen schließen an eine bereits abgeschlossene Studie an, in der die diskursive Formation lebenslangen Lernens in Deutschland im Mittelpunkt stand, die sich vor allem auch im Zusammenspiel mit der europäischen Bildungspolitik seit Mitte der 1990er Jahre etabliert hat. Aufgrund der zentralen Rolle, die die Europäische Kommission inzwischen für nationale Bildungspolitiken spielt, ist anzunehmen, dass in Österreich vergleichbare Entwicklungen zu beobachten sind, aber – aufgrund der anderen Struktur und Tradition der Erwachsenen- und Weiterbildung – auch relevante Differenzen möglich sind. Ein systematischer Vergleich ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, ich habe mir jedoch drei wichtige Dokumente österreichischer Bildungspolitik angesehen, die im Rahmen der Entwicklung einer nationalen Strategie von zentraler Bedeutung sind: zwei ExpertInnenberichte (ExpertInnengruppe 2007, Chisholm u.a. 2009), die als Vorbereitung der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ (Republik Österreich 2011) ausgewiesen sind. Zunächst soll jedoch in knappen Umrissen skizziert werden, was lebenslanges Lernen im Kontext gegenwärtiger Bildungspolitik bedeutet.

2 Lebenslanges Lernen als Imperativ der Lebensführung

Eine diskursanalytische Perspektive geht davon aus, dass Begriffe nicht auf Gegenstände oder Phänomene verweisen, die

2 Foucault unterscheidet zwischen Äußerung und Aussage. Etwas vereinfachend könnte man sagen, während die Äußerung ein unwiederholbares, einmaliges Ereignis in einer spezifischen Situation darstellt, konstituieren sich Aussagen über wiederholte sich verdichtende Äußerungen und ihre wechselseitigen Bezüge.

außerhalb von Diskursen existieren, sondern dass die diskursive Praxis diese erst erzeugt. Ziel einer diskursanalytischen Rekonstruktion ist also nicht Suche nach den eigentlichen Bedeutungen von Begriffen oder das Auffinden richtiger bzw. angemessener Definitionen, sondern das Erschließen von Begriffsbedeutung und Gegenstandskonstruktionen aus den diskursiven Verweisungszusammenhängen und der diskursiven Praxis, die sie hervorbringen. Im zeitlichen Verlauf, in dem sich Lebenslanges Lernen seit Mitte der 1990er Jahre als hegemoniale diskursive Formation in der Erwachsenenbildung etabliert hat, werden einige inhaltliche Transformationen erkennbar (vgl. Rothe 2011). Aus einem zu Beginn noch breit angelegten Lernverständnis entwickelt sich eine explizite Ausrichtung auf die Intensivierung und Steuerung individueller Lerntätigkeit als eine Strategie der Anpassung an gesellschaftliche Probleme und Wandlungsprozesse. Lernen beruht dann im Wesentlichen auf intentionaler Selbststeuerung und der Diskurs adressiert direkt alle Mitglieder der Gesellschaft, insbesondere die Lernenden, aber auch die pädagogischen Professionellen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Lernen im Erwachsenenalter beforschen und in Kooperationsprojekten mit der Praxis auch an der Gestaltung von Bildung mitwirken. Besonders im Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit stehen gesellschaftliche Gruppen, die als „bildungsfern“ charakterisiert werden und denen in der Regel eher indirekt zugeschrieben wird, dass sie nicht den gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechend lernen. Ihre Beteiligung an Weiterbildung zu erhöhen steht im Fokus zahlreicher bildungspolitischer Appelle und Maßnahmen.

Die Politik des Lebenslangen Lernens ist explizit kein Bildungsreformprogramm. Sie ist nicht an der Lösung bekannter struktureller Probleme des Bildungssystems orientiert, sondern darauf ausgerichtet, mit der direkten Adressierung der Akteure im Bildungswesen lernbezogene Denk- und Handlungsmuster zu verändern. Maßnahmen und neu geschaffene Anreize richten sich darauf, auf individueller Ebene solche neuen Muster hervorzubringingen, sodass man im Anschluss an das Konzept der Gouvernamentalität (vgl. Foucault 2000 [1978]) von einer Form der Verkopplung von Fremd- und Selbstführung sprechen kann,

in der der gesellschaftlich formulierte Bildungs- und Qualifikationsbedarf von den Einzelnen zu erfüllen ist. So heißt es beispielsweise im Vorwort der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: „Ohne engagiertes Handeln der betroffenen AkteurInnen – d.h. der Bildungseinrichtungen, der LehrerInnen und TrainerInnen in der Weiterbildung, der Unternehmen und vor allem der Lernenden selbst – wird die Strategie ‚LLL: 2020‘ nicht mit Leben gefüllt werden können (...).“ (Republik Österreich 2011, S. 3). Die strukturelle Ebene des Bildungssystems wird verdeckt, indem die Verantwortung für das Gelingen (und Misslingen) der Politik des Lebenslangen Lernens den individuellen AkteurInnen zugesprochen wird. Das schließt nicht aus, dass langfristig aus den gegenwärtigen bildungspolitischen Maßnahmen auch Strukturveränderungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung erwachsen.

Inhaltlich richtet sich die Politik des Lebenslangen Lernens also vor allem darauf, Lernen als Imperativ der Lebensführung für alle zu etablieren. Das bedeutet nicht nur, mehr Menschen in organisierte und informelle Lern- und Bildungsprozesse einzubinden. Es geht vor allem darum, dass sich alle Menschen im Kontext von Arbeit, Zivilgesellschaft und Alltag als lernende Subjekte verstehen, die nicht nur wissen, dass Lernen gesellschaftlich notwendig ist, sondern auch wann und wie man lernt. Direkte Ansprache der Einzelnen geht damit einher, Lernen vor allem als einen individuellen und strategischen Prozess zu betrachten, in dem es darum geht, sich individuell Ziele zu setzen, Strategien einzusetzen, die Ergebnisse zu kontrollieren und zu evaluieren. Dieser Logik entsprechend, gewinnen Techniken, das eigene Lernen zu beobachten, unterschiedliche Lernstrategien zu beherrschen und die eigenen Lernprozesse zu steuern, erheblich an Bedeutung.

Etwas anders als in Deutschland wird in den Dokumenten der österreichischen Bildungspolitik – insbesondere auf der Ebene wissenschaftlicher Expertisen (z.B. Chisholm u.a. 2009) sowohl auf den Lernbegriff als auch auf einen humanistischen Bildungsbegriff rekurriert. Während Lernen vor allem als Prozess der Informationsverarbeitung modelliert wird, werden mit dem Bildungsbegriff zwei sehr unterschiedliche Momente verknüpft:

persönliche Entwicklungsprozesse als demokratisches Grundrecht sowie die institutionelle Struktur des Bildungssystems, die nicht nur Lernprozesse strukturiert, sondern auch Lebenschancen vor- und mitgestaltet und auf diese Weise gesellschaftliche Ungleichheiten reproduziert (vgl. ebd., S. 11). Während die humanistische Idee persönlicher Entwicklung als politischer Anspruch in einer demokratischen Gesellschaft markiert wird, verweist das zweite Moment auf den empirisch gut belegten theoretischen Zusammenhang zwischen Bildung und gesellschaftlicher Ungleichheit. Mit der „Gleichung“, „Lebenslanges Lernen ist Lebensbegleitende Bildung“ (ebd., S. 7) werden die Begriffe zur Grundlage eines neuen Bildungskonzepts gemacht, das explizit *zwischen* „wirtschaftsorientierter Auslegung“ und „zweckfreie[r] persönliche[r] und geistige[r] Entwicklung“ angesiedelt ist (vgl. ebd., S. 7). Dieses Bildungskonzept ist aus sieben „Komponenten“ zusammengesetzt (humane, ökonomische, subjektive, organisationale, situative, demokratische, plurale/demographische Komponente). Dieses Komponentenmodell, das bei Chisholm et al. als Schaubild präsentiert wird und dessen einzelne Teile in Textbausteinen erläutert werden, kann als Versuch gelesen werden, die Komplexität des (neuen) Lern- und Bildungskonzeptes zu veranschaulichen und daraus Tätigkeiten und Aufgaben abzuleiten, die an unterschiedliche AkteurInnen adressiert werden können.³ Ihre Formulierung – z.B. „Selbstbildung fördern – bilden“, „qualifizieren – Fähigkeiten, Qualifikationen erwerben“ legt nahe, dass dabei an individuelle AkteurInnen – insbesondere die Professionellen und Lernenden gedacht wird. Auch in der österreichischen Bildungspolitik dominiert also eine in diesem Sinne individualistische Perspektive auf Lebenslanges

3 Diese Form der Darstellung, in der nur noch sehr bedingt deutlich wird, wie die Relationen zwischen den einzelnen Komponenten bestimmt sind, ermöglicht aber auch, sich sehr selektiv darauf zu beziehen und die Komponenten neu zusammenzustellen. Es wäre eine Analyse wert, welche Komponenten in welcher Form und Prominenz in dem bildungspolitischen Programm LLL:2020 noch eine Rolle spielen. Diese würde auch Aufschluss darüber geben, in welcher Weise sich die Bedeutungen von Lernen und Bildung diskursiv verschieben.

Lernen. Diese aus wissenschaftlicher Perspektive explizierte Grundlage für die Politik des lebenslangen Lernens macht bereits deutlich, dass in der Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens für den (bildungs-)politischen Prozess Strategien zum Einsatz kommen, die diskursive Anschlüsse im nicht-wissenschaftlichen Feld, insbesondere in der Bildungspolitik und in der Bildungspraxis, ermöglichen. Wie die diskursiven Strategien die Konstruktion von Gegenständen und Begriffen im bildungspolitischen Diskurs mitbestimmen, soll nun abschließend diskutiert werden.

3 Diskursive Strategien der Etablierung Lebenslangen Lernens

Diskursive Strategien sind im Rahmen der hier eingenommenen theoretischen Perspektive als wiederkehrende, auf der diskursiven Oberfläche erkennbare Muster zu verstehen und nicht als intentionale Strategien unterschiedlicher (bildungspolitischer) SprecherInnen. Diese strategischen Muster bestimmen den Diskurs auf europäischer und nationaler Ebene. Da meine eigene Untersuchung (Rothe 2011) auf der Analyse von Dokumenten basiert, konzentriere ich mich auf Strategien, die auf der Ebene von Texten sichtbar werden. Es handelt sich dabei um vorläufige Beobachtungen und weiterführende Fragen, die das Ziel haben, besser zu verstehen, wie sich lebenslanges Lernen auf so umfassende Weise durchsetzen konnte. Bedeutsam sind aus meiner Sicht: die *Strategie der Expansion des Diskurses um lebenslanges Lernen*, die besonders an der Produktion, Vervielfältigung und Verbreitung von Textdokumenten deutlich wird, die *Verschränkung von Verwissenschaftlichung und Trivialisierung*, die sich besonders, aber nicht ausschließlich, auf das Verstehen und Steuern von Lernen bezieht, sowie die Ökonomisierung der Sprache und die Ausweitung ökonomischer Denkmodelle und *Steuerungsvorstellungen* auf Bereiche, die nicht primär der Ökonomie zuzurechnen sind. Diese diskursiven Muster sind miteinander verknüpft, und ich werde im Folgenden versuchen, sie etwas genauer zu erläutern.

Die extensive *Produktion, Vervielfältigung und Verbreitung von*

Texten kennzeichnet die diskursive Formation Lebenslanges Lernen auf europäischer und nationaler Ebene gleichermaßen und umfasst unterschiedliche Textgattungen, wie z.B. Strategiepapiere, Bildungsreformentwürfe, Gutachten, Broschüren, Kongresse, Tagungsdokumentationen, Internetauftritte, Ausschreibungen von Förderprogrammen, Projektdokumentationen. Auf europäischer Ebene dominieren strategisch-programmatische Dokumente, wie das Memorandum für Lebenslanges Lernen (2000), während auf nationaler Ebene wissenschaftliche ExpertInnen-gutachten, die sich an eine fachliche LeserInnenschaft richten, den politischen Strategiepapieren zeitlich vorausgehen. Letztere sind dann mit Text- und Bildmaterial⁴ öffentlichkeitswirksam aufbereitet und adressieren eine breite LeserInnenschaft. Die in den unterschiedlichen Phasen des bildungspolitischen Prozesses produzierten Dokumente werden zum Teil gedruckt, aber auch im Internet archiviert, verlinkt und verbreitet. Sie sind so nicht nur für ExpertInnen, sondern auch die interessierte Allgemeinheit zugänglich. Das heißt, das in diesem Prozess produzierte und präsentierte Wissen kann und soll genutzt werden. Die meisten Dokumente weisen in der Regel eine übersichtliche und öffentlichkeitstaugliche Darstellungsform auf, die weniger an Wissenschaftlichkeit, sondern mehr an Rezipierbarkeit orientiert ist. Das wird auch an der Textstruktur deutlich. Wie sehen solche Texte nun konkret aus?

Für einen etwas genaueren Blick auf solches Textmaterial bieten sich die drei schon angesprochenen bildungspolitischen Dokumente an. Der erste Entwurf für „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“ (ExpertInnengruppe 2007) erläutert zunächst gegenwärtige gesellschaftliche Rahmenbedingungen und entwickelt auf dieser Grundlage fünf „strategische Leitlinien“ für eine Politik des Lebenslangen Lernens, die in jeweils mehreren Empfehlungen für die Gestaltung von Lernen und Bildung ausdifferenziert werden. Analysen und Empfeh-

4 Die in dem Dokument „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ (LLL:2020) verwendete Bildsprache in der Lernende und Lerntätigkeiten inszeniert werden und auf diese Weise auch Lernverständnis zum Ausdruck kommt, wäre zweifellos eine eigene diskursanalytische Untersuchung wert.

lungen zu formulieren, ist eine typische Form, in der wissenschaftliche Perspektiven im bildungspolitischen Diskurs auftreten. Nur zwei Jahre später folgt ein weiterer ExpertInnenbericht: „Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich“ (2009). Er weist inhaltliche Kontinuitäten auf, ist aber weniger analytisch, sondern eher umsetzungsorientiert ausgerichtet und entsprechend anders strukturiert. Der Bericht schlägt zunächst ein neues Bildungskonzept vor: Dieses besteht aus den bereits genannten *sieben Komponenten*, denen in einer schematischen Abbildung *sieben Aufgaben* zugeordnet werden (ebd., S. 14). Anschließend werden *zehn Orientierungen* und *zehn Handlungsfelder* differenziert (ebd., S. 16–24).⁵ Das abschließende Kapitel entwickelt eine Umsetzungsstrategie und konkrete Empfehlungen. Diese unterschiedlichen Elemente des ExpertInnenberichts werden in dem zwei Jahre später folgenden bildungspolitischen Strategiepapier (Republik Österreich 2011) wieder aufgegriffen, neu sortiert, modifiziert und in eine neue Ordnung gebracht: *Vier Grundprinzipien* und *fünf Leitlinien* bilden darin den Rahmen für *zehn Aktionslinien*, die *acht Kompetenzen* bei den Lernenden hervorbringen sollen. Auch hier veranschaulicht ein Schema den Zusammenhang zwischen den Einzelelementen (ebd., S. 8). Die acht Kompetenzen, die noch am deutlichsten auf die Ebene des Lernens und seine pädagogische Rahmung verweisen, gehen jedoch nicht auf das von den wissenschaftlichen ExpertInnen formulierte Bildungskonzept zurück, sondern sind dem bildungspolitischen Memorandum für Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission (2000) entnommen. Sie können wie Bausteine eingefügt werden, auch wenn sie nur sehr begrenzt in einer Relation zu den Wissensbeständen über Lernen und Bildung stehen, die in den wissenschaftlichen ExpertInnen-gutachten erarbeitet wurden.

Die bereits in den ExpertInnengutachten zu beobachtende Aufgliederung von Wissensbeständen in überschaubare Kom-

5 Beispielhaft zur Veranschaulichung: Orientierungen sind u.a. Integration, Grundbildung, Vielfalt. Als Handlungsfelder werden bezeichnet: Konsequente Zielgruppenorientierung, Differenzierung und Durchlässigkeit, Professionalisierung. Auch hier scheint das Bausteinprinzip bestimmend zu sein.

ponentenmodelle und Textbausteine lässt sich als ein zentraler Bestandteil der expansiven Strategie des Diskurses um Lebenslanges Lernen verstehen, das die verschiedenen Dokumentsorten durchzieht und die Verbreitung befördert. Diese Textform ermöglicht bzw. erleichtert punktuelle Bezüge und selektive Weiterverwendung. Das so aufbereitete Wissen unterliegt einer permanenten Neusortierung, Rekombination und Transformation, in der sich inhaltliche und theoretische Bezüge zwischen Wissens-elementen auflösen und immer wieder neu, z.B. in schematischen Darstellungen, erzeugt werden.⁶ Das führt auch zu einer Trivialisierung komplexer inhaltlicher Zusammenhänge. Gleichwohl werden in diesem Prozess bildungspolitische und wissenschaftliche Wissensbestände permanent aufeinander bezogen und miteinander verschränkt, sodass die bildungspolitische Strategie Lebenslangen Lernens wissenschaftlich legitimiert werden kann. Zahlen, Diagramme und Literaturverweise zeigen ebenfalls Wissenschaftlichkeit an.

Hinzu kommt eine Struktur, die das Steuerungsmodell der Politik des Lebenslangen Lernens erkennbar macht, das am Management eines Unternehmens orientiert zu sein scheint, womit das dritte diskursive Muster angesprochen ist, das man als Ökonomisierung der Sprache und des Denkens bezeichnen könnte. So werden auf übergeordneter Ebene der Strategie LLL:2020 Ziele und Benchmarks definiert. Für jede einzelne Aktionslinie wird eine Vision formuliert und in groben Zügen ein Ist-Zustand skizziert. Anschließend werden jeweils bis zu zehn Maßnahmen benannt, die sehr unterschiedlich konkret ausfallen und zur Realisierung der Ziele führen sollen. Ein entsprechendes Monitoring und Berichtswesen wird als Kontrollinstanz eingerichtet. Vorstellungen über die Gestaltung von Lernen und Bildung, die sich nicht reibungslos in diese Logik einfügen lassen, fallen entweder weg oder werden in einer Art und Weise formuliert, die kaum Kontrolle erlaubt und deshalb in einer Logik, die in erster Linie an Nachweisbarkeit in Zahlen orientiert ist, schnell an Relevanz verlieren können. Die Normalisierung ökonomi-

6 Dieser Prozess wäre durchaus einer genaueren Untersuchung anhand von Dokumentreihen wert.

scher Denkmodelle innerhalb der diskursiven Formation Lebenslanges Lernen betrifft jedoch nicht nur das unternehmerische Steuerungsmodell, sondern alle Ebenen des Textes und der Inhalte: z.B. den zentralen Stellenwert von „Leistungsfähigkeit und Innovation“ als eines der vier Grundprinzipien, „unternehmerische Kompetenz“ als eine der acht Schlüsselkompetenzen oder die Aktionslinie „Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit“ und die Anerkennung von Kompetenzen, die vor allem an der Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt orientiert ist. Damit werden Anschlussmöglichkeiten an andere Politikfelder wie Arbeitsmarktpolitik und Wirtschaftspolitik eröffnet und stabilisiert, was wiederum zur Expansion des Diskurses beiträgt.

Warum und wofür ist es nützlich, sich die Strategien und Muster, die die diskursive Formation Lebenslanges Lernen kennzeichnen, so detailliert anzusehen? Eine solche Analyse lenkt den Blick darauf, wie diskursive Strategien Wissensinhalte mitbestimmen. So wird erkennbar, wie sich wissenschaftliches Wissen im bildungspolitischen Diskurs verändert und manche Wissensinhalte dominant werden während andere an die Peripherie rücken bzw. verschwinden. Auf diese Weise lassen sich nicht nur neue Einsichten in die *Inhalte* bildungspolitischer Diskurse und ihre Ordnung gewinnen, sondern es wird erkennbar, *wie* bildungspolitische Diskurse funktionieren. Die Analyse der im bildungspolitischen Diskurs hervorgebrachten Wissensordnungen ist aus mehreren Gründen von Interesse für die Erwachsenenbildung. Diese Wissensordnungen erzeugen neue Denkweisen über das Lernen, die Einfluss auf die politische und soziale Gestaltung gesellschaftlicher und institutioneller Lernverhältnisse nehmen und in das Fachwissen pädagogischer Professioneller eingehen. So bestimmen sie auch die Gestaltung und Veränderung von Lehr- und Lernarrangements und die Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit. Solche Prozesse zu beobachten, zu beschreiben und zu verstehen, ist eine genuine Aufgabe von Forschung. Dabei wird auch einsichtig wie Bildungspolitik, Praxis und Forschung im Prozess der Umgestaltung von Lernverhältnissen und Lernpraxen zusammenwirken. Das damit entstehende Potenzial an Reflexivität kann neue Handlungsmög-

lichkeiten in dem für die Erwachsenen- und Weiterbildung typischen Spannungsfeld zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis eröffnen. Selbstverständlichkeiten des Denkens und Handelns als gesellschaftlich hergestellt zu betrachten sowie analytisch in Frage zu stellen und auf diese Weise Raum für neue Fragen und neue Antworten zu erzeugen lässt sich nicht zuletzt als eine Aufgabe verstehen, die sich kritische Wissenschaft und Praxis immer wieder selbst stellt. Diskursanalytische Instrumentarien erweisen sich dafür als ein brauchbares Werkzeug. Gleichzeitig kann auch eine sich kritisch verstehende Praxis der Erkenntnisproduktion nicht aus den Diskursen heraustreten, sondern trägt immer auch zu ihrer Fortsetzung bzw. Fortschreibung bei. Aber darin liegt auch die Möglichkeit, neue Anschlüsse zu eröffnen, andere Richtungen einzuschlagen und alternative Antworten zu formulieren.

Bildungspolitische Dokumente

Chisholm, Lynne; Lassnigg Lorenz; Lehner, Martin; Lenz, Werner; Tuppelt, Rudolf: Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. ExpertInnenbericht zum Konsultationsprozess, 2009. URL: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=4686 - Download vom 05.09.2014.

Europäische Kommission: Memorandum für Lebenslanges Lernen, 2000. URL: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=4686 - Download vom 05.09.2014.

ExpertInnengruppe: Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010 in einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. URL: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=4686 - Download vom 05.09.2014.

Republik Österreich: Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL: 2020, 2011. URL: www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_2011.pdf Download vom 05.09.2014.

Literatur

- Foucault, Michel: Die „Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000 [1978], S. 41–67.
- Foucault, Michel: Antwort auf eine Frage. In: Ders., *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005 [1968], S. 25–51.
- Gruber, Elke: Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In: Ribolits, Erich; Zuber, Johannes (Hrsg.): *Pädagogisierung. Die Kunst, die Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Innsbruck u.a.: Studienverlag, 2004, S. 87–100.
- Pongratz, Ludwig A.: Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien: Löcker, 2006, S. 162–171.
- Rothe, Daniela: *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt, New York: Campus, 2011.

Ulla Klingovsky, Susanne Pawlewicz

Untiefen im Diskurs um das Lebenslange Lernen – Zur Transformation erwachsenenpädagogischer Handlungsformen

Die diesem Band zugrunde liegende Fragestellung „Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war dann die Frage?“ lädt dazu ein, einen aktuell prominenten und viel diskutierten Themenzusammenhang erneut zu befragen. Wir wenden uns im Folgenden dem Diskurs um das ‚Lebenslange Lernen‘ zu und lesen ihn in einer seine Begründungsfiguren rekonstruierenden Weise. Dabei werden die zentralen bildungspolitischen Ereignisse und Forderungen nicht chronologisch geordnet wiedergeben, sondern Diskursverdichtungen nachgezeichnet, um Selbstverständlichkeiten und Machbarkeitsillusionen im erwachsenenpädagogischen Diskurs zu irritieren. Die diskursanalytische Rekonstruktion der mit dem ‚Lebenslangen Lernen‘ verbundenen Herausforderungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung ermöglicht eine Veranschaulichung der Art und Weise ihres Reaktionsverhaltens auf diskursiv hervorgebrachte bildungs- und gesellschaftspolitische Fragen. Diese Rekonstruktion wirft mindestens zwei weitere Fragen auf, welche anschließend als ‚doppelte Herausforderung‘ für die Erwachsenen- und Weiterbildung herausgearbeitet werden. Um diesen Herausforderungen angemessen begegnen zu können – so die These – benötigt die Erwachsenen- und Weiterbildung neben einer spezifischen theoretischen Rahmung eine empirische Fundierung. Beginnen möchten wir unsere Ausführungen mit einer diskursanalytischen Betrachtung des ‚Lebenslangen Lernens‘ und damit veranschaulichen, dass sich dieser Diskurs in einer bestimmten Lesart viel weniger als Effekt einer bildungstheoretischen Reflexion, denn als Antwort auf bildungs- und gesellschaftspolitische Fragen verstehen lässt.

Bildung über die Lebensspanne

In den „Pädagogischen Grundbegriffen“ (Lenzen 2005) findet sich unter dem Stichwort ‚Lernen‘ auch der Hinweis auf das ‚Lebenslange Lernen‘. Die Angabe verweist allerdings nicht auf einen eigenständigen Artikel zu diesem Thema, sondern legt nahe, unter dem Eintrag ‚Erwachsenenbildung‘ nachzuschlagen. Dieser Verweisungszusammenhang veranschaulicht, wie sehr das ‚Lebenslange Lernen‘ gegenwärtig mit dem quartären Bildungssektor der Erwachsenen- und Weiterbildung verbunden wird. Dies erstaunt auf der einen Seite, zielte die Geburtsstunde des ‚Lebenslangen Lernens‘ – bildungswissenschaftlich auf das Jahr 1970 datiert – doch vorrangig auf eine tiefgreifende Veränderung des gesamten Bildungssystems. Es macht allerdings zugleich deutlich, dass das ‚Lebenslange Lernen‘ heute vorrangig im Zusammenhang mit den subjektiv-biografischen Lernanforderungen im Erwachsenenalter aufgerufen wird (vgl. Schäffter 2003).

Für Joachim Ludwig erscheint das ‚Lebenslange Lernen‘ dabei allerdings nach wie vor als ein „Containerbegriff“ (Ludwig 2007): Der Begriff bezeichnet europäische und nationalstaatliche Bildungsprogramme ebenso wie die ganz alltäglichen Lernprozesse über die Lebensspanne, die sich empirisch beobachten lassen. Für Katrin Kraus dient er zur Beschreibung einer fundamentalen gesellschaftlichen Entwicklung, auf die es sich vorzubereiten gilt (vgl. Kraus 2001, S. 8). Zugleich bleibt der Begriff dabei auch trivial, denn was könnte Leben anderes sein, als „Bildung über die Lebenszeit“ (Fatke 2004). Nun bedeutet ‚Bildung über die Lebenszeit‘ allerdings nicht dasselbe wie ‚Lebenslanges Lernen‘ und die gegenwärtige Zentralstellung des ‚Lebenslangen Lernens‘ erwächst auch nicht aus dem Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst. Die erwachsenenpädagogische Auffassung nämlich, wonach ‚Bildungsprozesse über die Lebenszeit‘ als eine nie abzuschließende – und damit lebenslange – Aufgabe zu betrachten sind, gehört zur traditionellen Bildungsmetaphorik (vgl. Kessl/Richter 2006, S. 310). Diese Bildungsmetaphorik findet sich auch in dem für die Erwachsenenbildung konstitutiven Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960, in dem es (noch)

heißt: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (...)“ (Bohnenkamp u.a. 1966, S. 20).

Die Erwachsenenbildung versteht sich – in klassisch bildungstheoretischer Tradition – dabei vorrangig als Antwort auf das stets ambivalente Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Allgemeinem und Besonderen bzw. von Anpassung an und Widerstand gegen gesellschaftliche Zumutungen. Dass Bildungsprozesse dabei ein lebenslanges Kontinuum darstellen, der bildsame Gang immer nur neue Perspektiven auf soziale Verwerfungen und Handlungsbeschränkungen sowie die historisch sich wandelnden Herrschaftsverhältnisse zum Vorschein bringt – darauf haben Erziehungswissenschaftler_innen immer wieder kritisch hingewiesen. Bildungsprozesse entsprechen permanenten Suchbewegungen, in der Subjekte sich in immer widersprüchlichen Selbst- und Weltverhältnissen zu erfahren suchen (vgl. Pongratz et al. 2004, S. 8). Die Prominenz des ‚Lebenslangen Lernens‘ innerhalb politischer Bildungsdebatten ist einerseits als recht junges Feld der letzten Jahrzehnte zu fassen, gleichzeitig ist das Lernen Erwachsener aus bildungstheoretischer Perspektive vielmehr ein „alter Hut“ (Casale et al. 2006, S. 300ff.).

Wenn das ‚Lebenslange Lernen‘ also keine Antwort für bildungstheoretische Fragestellungen bietet – weil Bildung per se und grundsätzlich einen lebenslangen Prozess darstellt – auf was antwortet es dann?

Problematierung der Problematierungen

Tatsächlich lässt sich die aktuelle Prominenz des Begriffs des ‚Lebenslangen Lernens‘ nur in einem bildungspolitischen Gesamtkontext verstehen: Bildungspolitik antwortet auf zuvor hervorgebrachte Problembeschreibungen. Die in Dokumenten, Gutachten und Stellungnahmen zum ‚Lebenslangen Lernen‘ vorgenommenen ‚Problematierungen‘ sollten dabei keineswegs als einfache Gegebenheit angenommen werden. Sie eignen sich vielmehr – folgen wir dem französischen Philosoph und Histori-

ker Michel Foucault – für eine genealogische Untersuchung des bildungspolitischen Diskurses, denn sie lassen sich als strategische Intervention in einem dynamischen und umkämpften gesellschaftlichen Terrain analysieren. Die foucaultsche Denkfigur der Problematisierung ermöglicht eine ‚Problematisierung der Problematisierung‘: „Problematisierung bedeutet nicht die Repräsentation eines präexistenten Objekts und auch nicht die diskursive Erschaffung eines nichtexistierenden Objekts. Es ist das Ensemble diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken, das etwas ins Spiel des Wahren und Falschen eintreten lässt und es als Gegenstand des Denkens konstituiert“ (Foucault 1985, S. 158). Die problematisierende Vorgehensweise eröffnet einen Zugang zur Analyse der Beziehung zwischen Denk- und Handlungsformen sowie ihres Entstehungszusammenhangs. Dabei formieren sich Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Begriffe auf eine spezifische Art – so dass eine scheinbare „Ordnung der Dinge“ (Foucault 1974) entsteht. Diese „Ordnung der Dinge“ wird von gesellschaftlichen Akteur_innen und Organisationen hervorgebracht, die auf diese Weise versuchen, die eigenen Themen, Konzepte und Ansätze in der öffentlichen Diskussion zu verankern. Eine ‚Problematisierung‘ des Diskurses zur Weiterbildung als Antwort auf die Frage nach dem Entstehungskontext der Weiterbildung ließe sich in diesem Sinne ebenfalls nur als Frage reformulieren: Welche gesellschaftlichen und ökonomischen Problemlagen riefen welche bildungspolitischen Reaktionen hervor? Die Ausgangsfrage „Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war dann die Frage?“ lädt dazu ein, mithilfe dieser foucaultschen Methode eine Verhältnisbestimmung dieser Beziehung vorzunehmen, da im Prozess der ‚Problematisierung‘ die historische Bedingtheit des Diskurses erhellt und aufgrund seiner Kontingenz die Möglichkeit anderer Praktiken aufgezeigt werden kann. An diese Denkfigur anknüpfend lässt sich mit Daniel Wrana ein komplexer Diskursraum zum ‚Lebenslangen Lernen‘ untersuchen (vgl. Wrana 2003):

Mit Blick auf die Ideengeschichte des ‚Lebenslangen Lernens‘ lassen sich seit den 1970er Jahren insbesondere vier zentrale Akteur_innen hervorheben, die um die Deutungshoheit im nationalen und internationalen Diskursfeld ringen. Bei diesen vier Ak-

teur_innen handelt es sich um die UNESCO, die Europäische Union, die OECD und das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Es lassen sich darüber hinaus insgesamt zwei ‚Boomphasen‘ ausmachen, in denen sich der Diskurs um das ‚Lebenslange Lernen‘ verdichtet:

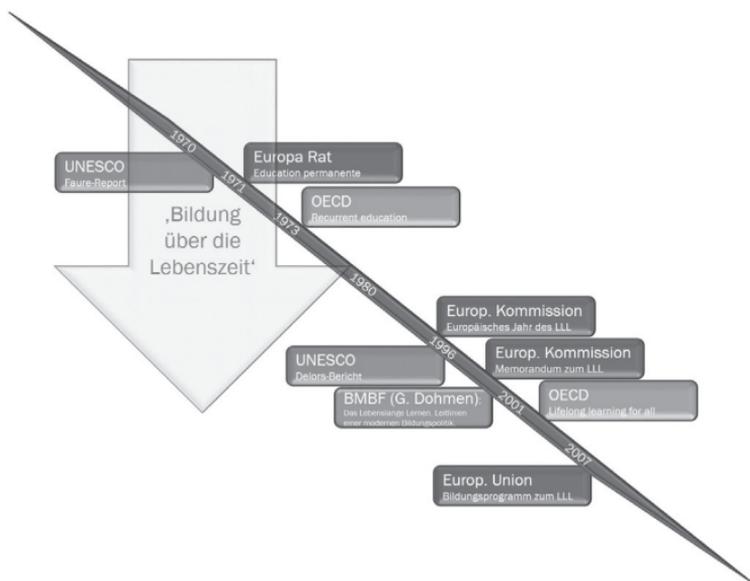


Abb. 1: Der diskursive Raum (eigene Darstellung)

Ein kurzer Blick auf die Verdichtungen der ersten Boomphase zeigt, dass sich die diskursive Praxis durchaus noch um den Begriff der ‚Bildung über die Lebenszeit‘ gruppieren lässt. Im Zentrum steht das Problem, wie zwischen den individuellen Bedürfnissen nach Sicherheit, Selbstverwirklichung und Gemeinschaftszugehörigkeit und den gesellschaftlichen Bedürfnissen nach ökonomischem Wachstum und sozialer Stabilität vermittelt werden kann. Das Lernen der Menschen müsse freier und selbstbestimmter werden, die Barrieren innerhalb des Bildungssystems müssten abgebaut werden und prinzipiell alle Menschen sollten Zugang zu Bildungsangeboten finden können. Leitziel des Diskurses ist der Abbau oder die Verringerung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Im Zentrum der hervorgebrachten Begriffe (lifelong education, education permanent

und recurrent education) steht der ‚Mensch‘ als ‚Subjekt seiner Geschichte‘¹.

Diese Begriffe zielen auf eine sinnstiftende Lebensbewältigung in Anbetracht der technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungsdynamik. Die Möglichkeit, ein Leben lang weiter lernen zu dürfen, scheint der Kristallisationspunkt in einer sich rasch verändernden Lebenswelt. Die Kosten für dieses universelle Fortschrittsprogramm sollen Staat und Unternehmen tragen, während die einzelnen Individuen nicht zur Finanzierung herangezogen werden. Die gesellschaftliche Verantwortung war darauf gerichtet, dass jede_r „die Möglichkeit haben muss, während seines ganzen Lebens zu lernen“ – so nachzulesen im Faure-Report der UNESCO (Faure 1972, S. 246). Diese erste Konzeption des ‚Lebenslangen Lernens‘ lässt sich als Reformkonzept für das Bildungswesen lesen und war getragen von visionären Ideen: Chancengleichheit, Demokratie und Transparenz im Bildungswesen. Seine Zeitstruktur war in einer Kritik am Bestehenden auf die Verbesserung der Gegenwart gerichtet und in diesem Sinne verbunden mit der Hoffnung auf die Realisierung neuer sozialer Ideen (vgl. Kraus 2001, S. 22f).

Die diskursiven Verdichtungen in der zweiten Boomphase des ‚Lebenslangen Lernens‘ lassen eine Verschiebung der Problemlagen erkennen (Pongratz 2010, S. 159f): Hier stehen zwar auch die Strukturen des Bildungssystems in der Kritik, aber im Zentrum des Memorandums zum ‚Lebenslangen Lernen‘, das im März 2000 in Lissabon von der Europäischen Kommission verabschiedet wurde, stehen die Begriffe der entgrenzten Wissensgesellschaft, der flexiblen Beschäftigungsfähigkeit und der entfesselten Weltmärkte (Europäische Kommission 2000). Das Subjekt der Geschichte wird hier als Humankapital vorgestellt. Die Tätigkeit des Lernens zielt nicht länger auf die Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem, sondern auf Anpassungs-

1 Bei den drei Dokumenten, auf die hier Bezug genommen wird, handelt es sich um (a) den Faure-Report (1972), der unter dem Titel ‚Learning to be‘ veröffentlicht wurde, (b) die Stellungnahme des Europäischen Rats: ‚Education permanente‘ von 1970 (veröffentlicht erst 1973) und (c) die Veröffentlichung der OECD mit dem Titel: Recurrent Education: ‚A Strategy for Lifelong Learning‘ von 1973.

leistungen an eine globalisierte Arbeitswelt, das Subjekt ist nun selbst aktiv gefordert, seine Teilhabe an der Gesellschaft zu sichern. Im Gegensatz zu bisherigen Konzepten der Erziehung und Bildung, in denen die soziale Dimension des Prozesses noch gegenständlich war, wird ‚Lebenslanges Lernen‘ zunehmend häufiger und zunehmend klarer als ‚Bringschuld‘ des einzelnen Subjekts vorgestellt.²

Die Zeitstruktur der Dokumente ist weniger auf die Gegenwart, denn auf die Zukunft gerichtet. Hier werden antizipierte Entwicklungen bearbeitet, die im Hinblick auf Subjekte, Gesellschaften und die ökonomische Entwicklung radikal neue Lern- und Lebensstrategien erfordern. In seiner Verdichtung scheint auch das neue ‚Lebenslange Lernen‘ zunächst insbesondere politisch-ökonomisch gerahmt: Die nun zentrale Überlegung richtet sich darauf, wie den zukünftigen Anforderungen eines umfassenden Wettbewerbs in entgrenzten und flexiblen Märkten bereits heute angemessen begegnet werden kann. Allerdings werden nun die Subjekte, denen bescheinigt wird, noch nie in ihrer Geschichte so frei über ihre eigene Zukunftsgestaltung entscheiden zu können, als zentrale Triebkraft für wirtschaftliches Wachstum, technischen Fortschritt und gesellschaftliche Entwicklung insgesamt erachtet.

Zusammengefasst ließe sich das ‚Lebenslange Lernen‘ aus dieser Perspektive also als Antwort auf bestimmte zuvor eingeführte globale Zukunftsherausforderungen fassen, in deren Zentrum eine zunehmende Wettbewerbsrationalität und zugleich eine Responsibilisierung der Subjekte für ihre eigenen Lebenschancen steht. Aus bildungstheoretischer Perspektive resultiert daraus eine komplexe Herausforderung für die Erwachsenenpädagogik. Das ‚Lebenslange Lernen‘ beabsichtigt die Menschen mit Blick auf das Allgemeine zu instrumentalisieren und sie zugleich mit Blick auf ihre eigene Lebensgestaltung freizusetzen.

2 Bei den in diesem Zusammenhang untersuchten Dokumenten handelt es sich um (a) das Memorandum zum Lebenslangen Lernen (Europäische Kommission 2000), (b) das BMBF-Gutachten mit dem Titel ‚Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik‘ (Dohmen 2001), (c) das OECD-Konzept ‚Lifelong Learning for all‘ (Tuijnmann 1996).

Das Lebenslange Lernen als ‚doppelte Herausforderung‘ für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Dabei bleiben mindestens zwei Fragen offen, die als ‚doppelte Herausforderung‘ für die Erwachsenen- und Weiterbildung dargelegt werden sollen. Erstens erscheint es für die Erwachsenen- und Weiterbildung unabdingbar, stets aktualisiert aufzuzeigen, dass so frei wie in den zugrunde liegenden Konzepten unterstellt, die Menschen tatsächlich nicht sind. Der Widerspruch zwischen gesellschaftlich Allgemeinem und individuell Besonderem wird auch im ‚Lebenslangen Lernen‘ nicht aufgelöst, wie die Auseinandersetzung mit der „Schönen Neue Lernkultur“ für das mikrodidaktische Geschehen zeigen konnte (vgl. Klingovsky 2009). Das ‚Lebenslange Lernen‘ Erwachsener kann demgegenüber als ein bildungspolitisch gerahmter Prozess verstanden werden, in dem Menschen als gesellschaftlich handlungsfähige Subjekte hervorgebracht, d.h. subjektiviert werden und darüber hinaus – unabhängig von ihren sozialen Voraussetzungen – auch zunehmend selbst verantwortlich gemacht werden für die Hervorbringung ihres eigenen Humankapitals.

Die zweite Seite der ‚doppelten Herausforderung‘ kann folgendermaßen konturiert werden: Die aufgrund der beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse entstehende Individualisierung von Lebenslagen und die damit einhergehende Pluralisierung von Lebenswelten, aber auch ein zunehmend rascher sozialer Wandel und vor allem ein sich dynamisierender Arbeitsmarkt haben in den vergangenen Dekaden tatsächlich dazu geführt, dass sich zum einen die klassischen erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder entgrenzt und universalisiert haben – und zum anderen neue soziale Spaltungen in der Gesellschaft erkennbar werden, die mit konventionellen Schicht- und Klassenmodellen nur noch unzureichend abzubilden sind und eine schwer zu bewältigende Zumutung darstellen können: „Dieser Zwang der Individuen zum Entwurf des eigenen Lebens schließt an den Biographisierungsdiskurs an, der neben der Möglichkeit der Selbstbestimmung auch die Zumutung für die Individuen reflektiert, im Mittelpunkt eines komplizierten Koordinatensystems zu stehen und das eigene Leben in seinen viel-

fältigen Dimensionen – von Aus- und Weiterbildung über Stellenmarkt bis zur Krankenversicherung und Altersvorsorge – ständig zu revidieren und zu aktualisieren“ (Kade/Seitter 1998, S. 51). Die seit den 1960er Jahren etablierten Strukturbegriffe und Funktionskontexte der Erwachsenenbildung geraten im Diskurs um das ‚Lebenslange Lernen‘ unter erheblichen Modernisierungsdruck. Vor dem Hintergrund dieser Umbrüche und Veränderungen werden nun neben formalen und non-formalen Lernkontexten, in denen Menschen insbesondere in klassischen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung und in Betrieben lernen, selbstgesteuerte und informelle Lernkontexte und damit das Lernen jenseits der Institutionen, also in den konkreten Lebenszusammenhängen der Menschen, immer bedeutsamer. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung hat dies zur Folge, dass sie – will sie das ‚Lebenslange Lernen‘ aller Menschen unabhängig von ihrem Bildungshintergrund, ihrer sozialen Herkunft und ihrer sozialen Positionierung fördern – sich stärker als bisher eben diesen selbstgesteuerten und informellen Kontexten zuwendet.

Wir haben es aus dieser Perspektive folglich sowohl mit einer bildungspraktischen als auch mit einer grundlagentheoretischen Herausforderung zu tun. Um dieser ‚doppelten Herausforderung‘ gerecht werden zu können, sollte die Erwachsenenbildung – will sie die Deutungshoheit innerhalb des Diskurses um das ‚Lebenslange Lernen‘ nicht nur und nicht ausschließlich bildungspolitischen und ökonomischen Zugriffen überlassen – ihre Autonomie behaupten und entwickeln und Wiltrud Gieseke folgend empirisch werden (vgl. Gieseke 1990). Um die Autonomie der Erwachsenen- und Weiterbildung im Feld zu stärken, müsste hierzu die Eigenlogik des erwachsenenpädagogischen Handelns der Profession also gestärkt werden – und zwar über das empirisch informierte Problembewusstsein der erwachsenenpädagogischen Disziplin. Für Pierre Bourdieu liegt ein wesentliches Moment der Autonomie eines Feldes in dessen Fähigkeit, feldexterne Anforderungen brechen zu können und sie in die eigene Feldlogik zu übersetzen: „Der entscheidende Hinweis auf den Grad der Autonomie eines Feldes ist also seine Brechungsstärke, seine Übersetzungsmacht. Umgekehrt zeigt sich die He-

teronomie eines Feldes wesentlich durch die Tatsache, daß dort äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen“ (Bourdieu 1998, S. 19).

Was folglich in den kommenden Jahren gelingen sollte, um ein bildungstheoretisch anspruchsvolles Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ entwickeln zu können und dieses nicht schlicht als reine Anpassung an feldexterne Erwartungen zu entwerfen, ist eine spezifisch bildungstheoretische Rahmung und eine empirische Fundierung der Disziplin notwendig, die nun abschließend in ihren Grundzügen skizziert werden soll.

Pädagogische Möglichkeitshorizonte im Lebenslangen Lernen

Will man die pädagogischen Möglichkeitshorizonte im ‚Lebenslangen Lernen‘ empirisch erforschen, sollten (a) die Praktiken und Diskurse expliziert werden, die das ‚Lebenslange Lernen‘ rahmen, fundieren, hervorbringen und gleichzeitig (b) die empirisch sich darin durchsetzenden Widersprüche, Unschärfen, Brüche, Paradoxien und Nahtstellen offengelegt und einer theoretischen Bearbeitung zugeführt werden. Den zentralen theoretischen und empirischen Herausforderungen wäre vor dem Hintergrund einer poststrukturalistischen, differenztheoretischen und praxeologischen Erkenntnistheorie zu begegnen. Deren Strukturbegriff zeichnet sich dadurch aus, dass er die Frage nach dem Verhältnis von individuellem Handeln und gesellschaftlicher Struktur neu stellt und unsere alltägliche Lebenspraxis dabei als Hervorbringungsprozess versteht. Die erwachsenenpädagogische Wirklichkeit gerät aus dieser Perspektive als eine kulturelle Praxis in den Blick, die keineswegs nur unschuldig in der Vermittlung von Wissen und der Beratung von Kompetenzentwicklungsprozessen besteht. Sie kann stattdessen als ein gesellschaftlich machtvoller Einsatz im Rahmen der Gouvernementalität der Gegenwart analysiert werden, der in die Produktion gesellschaftlicher Widersprüche ebenso verstrickt ist, wie in die performative Herstellung der machtförmigen Lebensführungsweise und das damit verbundene Subjektivierungsregime. Um diese Zusammenhänge zu erforschen und damit auch die

Autonomie der Erwachsenen- und Weiterbildung im Feld zu stärken, ist die Genese einer genuin pädagogischen Bildungsforschung bedeutsam. Hierzu wäre an eine pädagogisch eigene Forschungsmethodologie anzuschließen, um eine „Empirie des Unzugänglichen“ (Schäfer 2006) auszuarbeiten. Für Schäfer bleibt Bildung stets eine „Möglichkeitenkategorie, die eine Qualifizierung von Bildungsprozessen impliziert, die für eben diese zu einem Kriterium wird, dem sie real vielleicht nicht genügen können“ (Schäfer 2007, S. 99). Deshalb kann eine pädagogisch informierte Empirie auch keine Forschung sein, die etwas ‚belegt‘. Sie eröffnet zwar qualifizierende Optionen, ohne aber die Wirklichkeit von Bildung in objektivierender Einstellung empirisch identifizieren zu können. Sie kann deshalb auch keine Kausalzusammenhänge für ‚optimiertes‘ erwachsenenpädagogisches Handeln bestimmen oder in der Praxis erforderliche Kompetenzen ausweisen, kann und sollte jedoch die erwachsenenpädagogische Wirklichkeit des ‚Lebenslangen Lernens‘ als kulturelle Hervorbringungspraxis von Differenz- und Normalisierungsordnungen analysieren.

Fazit

Es erscheint uns für den Diskurs der Erwachsenenbildung insbesondere erforderlich – so hoffen wir mit unseren Ausführungen gezeigt zu haben –, verschiedene feldexterne Erwartungen, die im Zuge des ‚Lebenslangen Lernens‘ an das erwachsenenpädagogische Feld herangetragen werden, zurückzuweisen und gleichzeitig als Modernisierungsherausforderung in die uns eigene Feldlogik zu übersetzen, um der gesellschaftlichen Relevanz des ‚Lebenslangen Lernens‘ pädagogisch anspruchsvoll begegnen zu können. Aus Gründen der Autonomiesicherung scheint ein spezifisches Zusammenspiel von Disziplin und Profession besonders zentral. Notwendig scheint eine Ausrichtung der Disziplin, die die Bildungsarbeit mit Erwachsenen als kulturell widersprüchliche Praxis analysiert, in der Anforderungen und Zumutungen an gesellschaftliche Subjekte abgewehrt und zugleich geöffnet werden sollten mit Blick auf die Differenz und Möglichkeit anderer Praktiken und Entwürfe des menschlichen Daseins.

Literatur

- Bohnenkamp, H./Dirks, W./Knab, D. (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Stuttgart: Klett
- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK
- Casale, R./Thröler, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Methoden und Kontexte. Probleme der historischen Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein
- Dohmen, G. (2001): Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über das Lebenslange Lernen. Brüssel.
- Europäischer Rat (1973): Permanent Education: The Basis and Essentials. New York: Manhattan Publishing
- Fatke, R. (2004): Bildung über die Lebenszeit. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 1, S. 1–4
- Faure, E. (1972): Wie wir leben lernen: der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Foucault, M. (1974): Die Ordnung der Dinge – Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1985): Geschichte der Sexualität. Interview mit Francois Ewald. In: Ästhetik und Kommunikation, 15. Jg., Nr. 57/58, S. 157–164
- Gieseke, W. (1990): Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von empirischen Realanalysen. In: Kade, J. u.a. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle, S. 71–77.
- Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen Lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Kallen, D./Bengtsson, J. (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Organisation for Economic Cooperation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publication Center.
- Kessl, F./Richter, M. (2006): Lebenslanges Lernen oder ununterbrochene Bildung? Eine symptomale Lektüre aktueller Bildungsprogrammatischen. In: Neue Praxis, 36. Jg., Heft 3, S. 208–232
- Klingovsky, U. (2009): Schöne neue Lernkultur. Bielefeld: transcript
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

-
- Lenzen, D. (2005) (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band II: Jugend – Zeugnis. 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Ludwig, J. (2007): Strukturen Lebenslangen Lernens. Einleitung. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2007. Hohengehren: Schneider.
- Pongratz, L.A./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske & Budrich
- Pongratz, L.A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schäfer, A. (2006): Annäherung an eine Empirie des Unzugänglichen. In: Pongratz, L.A./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse
- Schäfer, A. (2007): Bildungsprozesse – Zwischen erfahrender Dezentrierung und objektivierender Analyse. In: Koller, Ch./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I.(Hrsg.). Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 48–62.
- Tuijnman, A. (1996): Lifelong Learning for all. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris: OECD Publication Center.
- Wrana, D. (2003): Lernen lebenslanglich ... Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem. In: Führe mich sanft. Gouvernementalität – Anschlüsse an Michel Foucault. Frankfurt am Main: Selbstdruck, S. 103–143, <http://copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/fms-book.pdf>.

Universität der Ignorant_innen

Ein Raum außerhalb des Weiterbildungszwangs

Weltweit existieren viele verschiedene Formen selbstorganisierter Bildungsinitiativen: etwa solche, die sich aus der linken Szene heraus organisiert haben, mit einem Schwerpunkt auf Antikapitalismus, oder alternative Universitäten von der Landlosen-Bewegung in Brasilien und von Indigenen in Kolumbien. Meist besteht ein starker Zusammenhang mit politischen Widerstandsbewegungen. Ob alternative bzw. kritische Universitäten, Volksunis oder Sommerunis – stets steht die Aufhebung des Unterschieds zwischen theoretischer Reflexion und Praxis im Vordergrund, wie sie auch für die Arbeit von maiz zentral ist, um zu einem sozialen Wandel beizutragen¹.

Mit der „Universität der Ignorant_innen“ versucht maiz an bisherige Erfahrungen mit kritischen Bildungsmodellen und Debatten über Wissensproduktion, dem Lernen und „Verlernen“ sowie Konzepten des wechselseitigen Lernen/Lehrens anzuknüpfen. Nicht zuletzt geht es auch um die Begriffsaneignung der „Universität“ und darum den Namen mit einer anderen Bedeutung zu versehen. Im Vorfeld der Gründungsveranstaltung am 14. November 2014 verfasste maiz einen Call for Papers. Adressiert wurden Aktivist_innen, Akademiker_innen und Nicht-Akademiker_innen, Künstler_innen, Lehrer_innen, Revolutionär_innen usw., die an gegen-hegemonialer Wissensproduktion interessiert sind und sich unbezahlt mit einem Beitrag daran beteiligen möchten. Im Call zur Universität heißt es unter anderem: „Wir wollen durch die Arbeit in und an der Universität unser Tun in die Tradition anderer Kämpfe stärker einschreiben, welche die Distanz zwischen intellektueller Arbeit und politi-

1 Für einen Überblick zu Volksuniversität siehe: Kemper, Andreas (2014): Zur Geschichte und Gegenwart der Volksuniversitäten. In: <http://www.migrazine.at/artikel/zur-geschichte-und-gegenwart-der-volksuniversitaeten>. Ein weiteres Beispiel: <http://www.schoolsforchiapas.org/advances/schools/la-escuelita/>

schem Aktivismus, Theorie und Praxis zu verringern und Wissen zu produzieren versuchen, um die Welt zu verändern (...) Unsere Intention ist, Impulse für Verschiebungen zu setzen, Veränderung herbeizuführen und dabei auch uns selbst infrage zu stellen. Wir wollen Fragen verwerfen und entwerfen, Fragen, die Brüche und Irritationen erzeugen, die Paradoxien, Antagonismen und die Notwendigkeit zum Perspektivenwechsel sichtbar machen. Voraussetzung dafür ist, neue Strategien und Utopien zu entwickeln. maiz ist immer dem Ziel gefolgt, nicht zu sein – sondern zu werden.“²

Die Universität der Ignorant_innen entwirft sich als ein Raum außerhalb des Weiterbildungszwangs. Sie leistet Widerstand gegen die Doktrin des lebenslangen Lernens. Sie verspricht keine Weiterbildung, die Benachteiligungen kompensieren würden. Sie widersteht der neoliberalen Logik, die Lernen auf das bessere Funktionieren am Arbeitsmarkt konzipiert. Anstatt dessen eröffnet sie Räume der Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung in ihrer Funktion als Instanz der Reproduktion von kapitalistischen Produktionsverhältnisse; das sind Räume zur Herstellung gegenhegemonialen Wissens, Räume zur Erarbeitung von Strategien zur Transformation der gegebenen ungleichen Verhältnisse.

Ignorant_innen gründen eine Universität

Ignorant_innen, weil sie über dominantes oder hegemonial legitimes, anerkanntes Wissen nicht so verfügen, wie die herrschenden Klassen; weil ihr Wissen delegitimiert wird, das heißt ihr Wissen wird nicht anerkannt, ihr Wissen wird als falsch oder als nicht wichtig gesehen.

Ignorant_innen, weil sie über hegemonial legitimes Wissen verfügen; weil sie sich für ihr *Nicht Wissen* über andere Realitäten nicht schämen müssen, weil dieses Nicht Wissen anderes Wissen delegitimiert. Weil dieses Nicht Wissen ihre Machtposition verfestigt.

Ignorant_innen gründen eine Universität. Die Form, die In-

2 <http://maiz.at/de/subprojekt/call-papers>

halte, die Intensität: alles ist abhängig von den beteiligten und mittragenden Ignorant_innen: vom Kollektiv. Einige Konsense bilden jedoch eine Basis. Die Universität ist ein Versuch, gegenhegemoniales Wissen herzustellen. Und: Die Universität ist ein Ort der Vermittlung.

Vermittlung zwischen Theorie und Praxis: Wir setzen Ideen und Konzepte aus der Theorie in Verhältnis zu Fragestellungen und Erfahrungen aus der Praxis. Wir hinterfragen die Praxis. Wir hinterfragen die Theorie. Wir entwerfen Strategien, Planungen und Methoden.

Vermittlung zwischen unterschiedlichen Formen von Wissen: Dazu benutzen wir unterschiedliche Sprachen und Register.

Wir bewegen uns zwischen unterschiedlichen Sprachen: die wissenschaftliche, die literarische, die künstlerische, die journalistische, die politische Sprache. Die vulgäre Sprache und die Bildungssprache. Wir versetzen Grenzen zwischen den Sprachen. Wir bewegen uns zwischen unterschiedlichen politischen und theoretischen Ansätzen. Und versetzen auch hier die Grenzen.

Wissensformen werden hierarchisiert. Das heißt, Wissensformen werden nicht gleich gewertet. Die Vermittlung berücksichtigt und thematisiert das. Wir stellen die Fragen: Was gilt als Wissen? Wann? Wo? Warum? Wir befragen uns auch. Wir kauen das Wort Vermittlung und entwerfen kakophonische, missklingende, utopische Dialoge. Es sind misstimmige Dialoge. Utopische Dialoge entwerfen das (noch) nicht Mögliche. Das, was sein soll.

Wir sprechen viele Sprachen und bewegen uns zwischen diesen Sprachen. Es geht um reden, es geht um hören und es geht um gehört werden.

20 Jahre maiz als Anlass zur Gründung der Universität der Ignorant_innen

Vor zwanzig Jahren wurde maiz, eine Selbstorganisation von und für Migrantinnen, ins Leben gerufen. Die Gründung geschah nicht zufällig in einer Zeit, die einerseits durch die starke Expansion neoliberaler Politiken charakterisiert war, andererseits politische Widerstandsbewegungen wie den zapatistischen Aufstand im mexikanischen Chiapas hervorbrachte. Letztere

war auch eine der Inspirationsquellen für Tania Araujo, Luzenir Caixeta und Rubia Salgado, drei nach Linz migrierten Aktivistinnen und Wissenschaftlerinnen aus Brasilien, die 1994 den Verein gründeten.

In dieser Zeit, in der in Österreich ein paternalistischer „Multikulti“-Diskurs dominierte und das Sprechen *für* Migrant_innen noch ganz selbstverständlich schien, stellten Deutschkurse für Frauen ein rares Angebot dar. maiz initiierte frauenspezifische Deutschkurse in Linz und schuf damit auch neue, selbstbestimmte Räume für Migrantinnen. Von großer Bedeutung war auch die Beratungs- und Unterstützungsarbeit für Sexarbeiterinnen. Sie haben die Entwicklung des Vereins wesentlich vorantrieben.

Mittlerweile ist maiz auch im Bildungs- und Jugendbereich aktiv und betreibt außerdem Forschung und politische Kulturarbeit. Die Partizipation von Migrantinnen in allen gesellschaftlichen Bereichen und die Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse waren von Beginn an zentrale Anliegen von maiz. Bis heute versteht sich maiz als ein Ort für radikale Positionen, die den hegemonialen Zustand hinterfragen: gegen patriarchale und heteronormative Strukturen und Gewalt, gegen kapitalistische Ausbeutung, ungleiche politische Machtverhältnisse, gegen rassistische Ausgrenzung, Sexismus und Homophobie.

maiz ist in der Altstadt von Linz verortet. Die Geschichte und das Erscheinungsbild von Linz wurde wesentlich durch den Nationalsozialismus geprägt. Bis heute sind die vielschichtigen Dimensionen der einstigen nationalsozialistischen Vernichtungspolitik in der oberösterreichischen Landeshauptstadt zu sehen und zu spüren. Bewegt von einer antifaschistischen und antirassistischen Haltung nimmt maiz den öffentlichen Raum mit Spektakeln und Aktionen bewusst in Beschlag, um die Handlungsspielräume von Migrant_innen zu forcieren und zu erweitern.

Waren anfangs Bildung und Beratung die hauptsächlichen Arbeitsbereiche von maiz, wurden bald auch Fragen der Vermittlung und (Selbst-)Repräsentation nach außen bearbeitet. Derart entstand die sogenannte „politische Kulturarbeit“ bei maiz. Der erste öffentliche Auftritt fand 1996 mit der „Peepshow

einmal anders“ statt. Frauenmigration, Sexarbeit und Sextourismus wurde thematisiert und ein experimentelles, alternatives Format präsentiert, das als „Störfaktor“ die bis dahin klassischen Darstellungsformen von Migrant_innen sprengte. Hingegen wurden und werden folkloristische, exotisierende Repräsentationen von Migrant_innen in der Mehrheitsgesellschaft von maiz kritisch diskutiert.

Zwanzig Jahre maiz bedeutet zwanzig Jahre gegenhegemoniale Praxis, Artikulation von Widerstand und postkoloniale Einverleibung im Sinne der „kulturellen Anthropophagie“, einem Diskurs, der auf die gleichnamige künstlerische Bewegung in Brasilien der 1920er Jahren zurückgeht³. Die Arbeit von maiz wird von der strategischen Entscheidung getragen, sich in die hegemoniale Wissensproduktion einzumischen, dort Räume für Migrant_innen zu erkämpfen, wo es für sie keine Räume gibt – im Bewusstsein über die Gefahr der Vereinnahmung und der Konflikte, die eine solche Einmischung mit sich bringen, über das Verstricktsein in gesellschaftliche Verhältnisse und damit auch in ihre Widersprüchlichkeit.

Anlässlich ihres Jubiläums gründete maiz im Rahmen der „Anthropophagischen Woche“ die „Universität der Ignorant_innen“. Damit entsteht in Linz ein Ort, an dem gegenhegemoniales Wissen produziert und ausgetauscht wird. Dabei verschiebt die feministische Besetzung des anthropophagischen Konzepts

3 Das Konzept der kulturellen Anthropofagie ist auf eine Bewegung des brasilianischen Modernismus zurückzuführen. Es handelt sich um eine Bewegung „die in der kulturellen Praxis Brasiliens auch heute noch eine wichtige Rolle spielt. Die Strategie der Antropofagie, der „Menschenfresserei“, zielt auf kulturelle Aneignungsverfahren des Fremden: Das Andere wird verschlungen, dem eigenen Stoffwechselsystem zugeführt und dient somit als Baustein einer eigenen unverwechselbaren Identität im Hinblick auf eine mögliche kulturelle Erneuerung. Dieses Verfahren plädiert für eine Einverleibung statt einer Zurückweisung, für eine Aneignung statt einer Angleichung und bietet die Chance, Abgrenzungen und Hierarchisierungen zugunsten einfühlender und gleichberechtigter Unmittelbarkeiten im Umgang mit Kulturen zu hinterfragen.“ (<http://www.kuenstlerhaus.de/entre-pindorama-zeitgenoessische-brasilianische-kunst-und-die-adaption-antropofager-strategien/>)

durch maiz die Kontexte – es geht um das Displacement von Grenzen, um emanzipatorische Raumnahme und damit um den Widerstand gegen die Exotisierung der_des „Anderen“. Relevant ist also nicht nur die Frage, worüber gesprochen wird, sondern auch, wer für wen spricht und was wann warum überhaupt als legitimes Wissen anerkannt wird. Ausgangspunkt der Universität ist die Erkenntnis, dass alle „ignorant“ sind – nämlich solange, wie marginalisierte Wissensbestände (zum Beispiel geografisch, klassenspezifisch etc.) ignoriert werden und weiterhin Wissen hergestellt wird, ohne die Machtdimension von Wissen und die gewaltvollen Prozesse der Legitimierung und De-legitimierung von Wissen kritisch zu reflektieren und ohne die daraus resultierenden Konsequenzen für die Praxis umzusetzen. Die Utopie ist die gemeinsame Produktion von gegenhegemonialem Wissen.

Das zunehmende Umsichgreifen der Esoterik in der Erwachsenenbildung

In allgemeinsten Form wird mit Bildung ein Prozess angesprochen, durch den Menschen die Befähigung erlangen, die Prämissen ihres Daseins hinterfragen und beeinflussen zu können. Die Bildungsidee gründet in der Vorstellung, dass Menschen durch die Vermittlung von Wissen – die Konfrontation mit Fakten, Theorien und Regeln, die dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen – ermächtigt werden, die auf natürlichen und gesellschaftlichen Prämissen beruhenden Bedingungen ihres Daseins verstehen und im Rahmen der Möglichkeiten in eine von ihnen als sinnvoll erkannte Richtung lenken zu können. Das ist gemeint, wenn gesagt wird, dass Bildung am mündigen Individuum orientiert ist, einem Individuum, dem bewusst ist, dass sein Leben nicht durch unbeeinflussbare Mächte sondern durch Umstände bedingt ist, die auf Basis rationaler Reflexion erfassbar und durch vernunftgenerierte Maßnahmen beeinflussbar sind. Der Grundgedanke der Bildungsidee lautet, dass Wissenserwerb und Beschäftigung mit Wissen Menschen nicht bloß befähigt, im Rahmen jeweils gegebener Daseinsbedingungen mehr oder weniger gut zu überleben; Wissen schafft auch die Grundlage dafür, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt besser zu durchschauen und auf Basis der solcherart gewonnenen Analysefähigkeit in der Lage zu sein, sich den „Zumutungen der Macht“ entgegenzustellen. Wie es Heinz Joachim Heydorn formuliert hat, bedeutet Mündigkeit letztendlich, dass „sich der Mensch als sein eigener Urheber [begreift] und versteht, dass ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, vom Menschen angelegt sind, dass es [genau deshalb aber auch – E.R.] eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen“¹

1 Heinz-Joachim Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Band 2. Frankfurt a.M.: Syndikat 1979, S. 10.

Im Gegensatz zu dieser, für den Bildungsbegriff grundlegender Vorstellung einer Einholbarkeit der Daseinsbedingungen auf Basis vernünftiger Reflexion, steht die Auffassung, dass die Prämissen des menschlichen Seins (auch) durch Kräfte beeinflusst werden, die sich dem rationalen Begreifen entziehen. Indem angenommen wird, dass die Logik dieser Kräfte der menschlichen Vernunft nicht zugänglich ist, bleibt auch jedes Opponieren gegen sie ein hilfloses Unterfangen und es ist letztendlich nur möglich, sich ihr zu unterwerfen. Eine Annäherung an diese Kräfte ist, dieser Vorstellung entsprechend, für den Menschen nicht durch logisches Verknüpfen von Wissen möglich, sondern nur durch individuelle, „innere Erfahrungen“. Dabei wird in der Regel davon ausgegangen, dass verschiedene Menschen einen unterschiedlich guten Zugang zu derartigen „Einsicht schaffenden“ inneren Erfahrungen haben. Menschen, die eine diesbezügliche Fähigkeit (noch) nicht ausgebildet haben, müssen den Erkenntnissen der entsprechend Sensiblen in diesem Sinn (zumindest vorerst) vertrauen. Häufig wird als Beleg der Richtigkeit derartiger rational nicht einholbarer Kräfte zudem auf Weissagungen in alten Schriften, vorgeblichen unmittelbaren Begegnungen mit jenseitigen Mächten oder „altes (Geheim)Wissen“, vielfach aus anderen Kulturräumen, verwiesen.

Letztendlich bedeutet die Vorstellung von rational nicht begreifbaren Kräften, die Einfluss auf das menschliche Leben nehmen, dass Menschen nicht imstande wären, die gegebenen Machtverhältnisse zu durchschauen und Herrschaft über ihr Dasein zu erlangen. Weltbilder, die von Mächten ausgehen, die sich dem vernünftigen Hinterfragen nicht erschließen, stehen somit in krassem Gegensatz zum Gedankengut der Aufklärung und dem auf diesen aufsetzenden Bildungsbegriff. Der ihnen immanente Appell lautet nicht Emanzipation – das Überwinden des Bewusstseins einer Abhängigkeit von „höheren Mächten“ –, sondern Unterordnung unter vorgeblich unbegreifliche Kräfte. Das „gute Leben“ artikuliert sich im Sinne derartiger Weltbilder im Glauben an rational uneinholbare Autoritäten und einer entsprechenden Ergebnisheit gegenüber denselben. Im Gegensatz zum Weltbild der Aufklärung wird nicht davon ausgegangen, dass das Bewusstsein des Menschen durch das ihm „aufgeherrschte“

Sein zwar immer zu einem gewissen Grad verdunkelt ist, über den Weg des Erwerbs von Wissen aber zunehmend klarer werden kann. Das Heil wird stattdessen in der Bereitschaft gesehen, die sich im jeweiligen Sein vorgeblich widerspiegelnde und „einem höheren Sinn“ folgende Ordnung demütig zu akzeptieren. Dementsprechend meint „Vernünftig-Sein“ nicht das Hinterfragen und zielorientierte Verändern vorgegebener Bedingungen, sondern das Arrangieren mit denselben.

Obwohl also das der Bildungstheorie zugrundeliegende Weltbild der Aufklärung und das skizzierte „esoterische“ Weltbild zueinander in schroffem Widerspruch stehen, lässt sich beobachten, dass in den letzten Jahrzehnten die gesamte Bildungslandschaft, insbesondere jedoch die Erwachsenenbildungsszene von unterschiedlichsten Aspekten vom esoterischen Weltbild angekränkt wurde. Speziell bei Angeboten im Grenzbereich von Gesundheitsbildung, Psychologie und Persönlichkeitsentwicklung ist ein entsprechender Trend unverkennbar. Zwar werden im Rahmen von Veranstaltungen, die unter dem Titel Bildung firmieren, nur selten vordergründige Glaubensappelle propagiert, es lässt sich aber beobachten, dass durchaus immer wieder Inhalte an Teilnehmer/innen herangetragen und zur Basis weiterer Vermittlungsschritte gemacht werden, von denen behauptet wird, dass sie einer Überprüfung auf Basis objektiver Wissenschaft angeblich (derzeit) nicht zugänglich wären und deshalb schlichtweg geglaubt werden müssen. Da wird beispielsweise von irgendwelchen wissenschaftlich nicht nachweisbaren, aber die Gesundheit des Menschen angeblich in hohem Maß beeinflussenden Energien ausgegangen, behauptet, dass es Indikatoren gäbe, an Hand derer zukünftiges Geschehen vorhersehbar sei, dass Materie – wie z.B. Wasser oder diverse Kristalle – Bewusstsein hätte und auf dieser Ebene mit dem Menschen in Wechselwirkung trete, oder dass Menschen Kräfte entwickeln können, die den Regeln der Naturgesetze nicht unterworfen wären. Verschiedentlich beruhen ganze Theorieansätze auf derartigen unwissenschaftlichen Eingangsargumenten, wie beispielsweise die Theorie der Wasserbelebung, die Fokussierung von Energie durch spezifische Praktiken, Anleitungen für ein heilbringendes Gestalten von Wohn- und Arbeitsräumen, Heilsteine

oder Ähnliches, die vorgebliche Fähigkeit, menschliche Aura „wahrnehmen“ zu können, oder die Beeinflussung menschlichen Bewusstseins durch magische Rituale.

Verschiedentlich wird damit argumentiert, dass die Wirksamkeit der diversen Techniken empirisch zwar belegbar wäre, die wissenschaftlichen Begründungen für die Wirkung allerdings derzeit noch ausständig seien – die Wirksamkeitsnachweise aber bereits die Seriosität der parawissenschaftlichen Behauptungen gewährleisten würden. Häufig wird die ungesicherte Basis durch eine propagandistische, marktschreierische Darstellung der vertretenen Behauptungen, durch Werbung mit überzogenen (Heils)Versprechen, sowie durch eine oberflächliche Bezugnahme auf oftmals aus dem Zusammenhang gerissener Aussagen (wissenschaftlich) anerkannter Persönlichkeiten zu kompensieren versucht. Darüber hinaus wird vielfach mit einer, der etablierten Wissenschaft aufgrund ihrer rationalistisch beschränkten Herangehensweise angeblich nicht zugänglichen, sogenannten ganzheitlichen Sichtweise argumentiert und Skeptiker/innen ganz generell ein verstelltes bzw. noch nicht ausreichend entwickeltes Bewusstsein nachgesagt. Das Idealisieren einer a-rationalen Herangehensweise verunmöglicht weitgehend jeden Dialog mit Vertreter/innen esoterischer und esoteriknaher Behauptungen – wer überzeugt ist, Wahrheit unter Umgehung logischen Denkens erkennen zu können, ist vernünftigen Argumenten konsequenterweise kaum zugänglich.

Die angedeuteten parawissenschaftlichen Behauptungen und Glaubenssysteme sind in der Regel durchaus eingebettet in Vermittlungsbemühungen, die mit Bildungsanspruch auftreten. Dementsprechend schwierig ist es für Besucher/innen von Bildungsveranstaltungen auch, ihren unwissenschaftlich-irrationalen Charakter zu erkennen. Dazu kommt, dass sich derzeit ein genereller Trend der Skepsis gegenüber technisch-naturwissenschaftlich fundiertem Wissen feststellen lässt. Im Gegenzug werden Ansichten, die noch vor einem Vierteljahrhundert in die Schmuddelecke des Aberglaubens abgedrängt worden sind, neuerdings in diversen Medien verbreitet und stellen seriös aufbereitete Inhalte in Büchern, Zeitgeistmagazinen und Talkshows dar. Traditionelle Mystizismen wie Astrologie, Hellsehen oder

Tarotkartenlegen werden dabei genauso vermarktet wie Versatzstücke diverser Religionen, vorgebliche Geheimlehren oder fernöstliche, indianisch-schamanische, keltische oder aus irgend einem anderen Winkel der Welt oder einer vergangenen Epoche entlehnte „spirituelle“ Weisheiten. Zu den Konsument/innen im Supermarkt der neuen Gläubigkeit zählt auch längst schon nicht mehr bloß ein kleiner Kreis esoterischer Grenzgänger/innen – so ergab eine Studie des Linzer Instituts Spectra, dass 68 Prozent der Österreicher/innen zumindest an ein übernatürliches Phänomen wie Gedankenübertragung, Wunderheilung oder Hellsehen glauben. Und auch so manche Spitzenpolitiker/innen geben zwischenzeitlich ohne allzu große Scheu bekannt, dass sie an die Kraft belebten Wassers, an strahlenabweisende Kristalle und Amulette glauben oder vor wichtigen Entscheidungen schon einmal die Astrologie oder andere Weissagungstechniken bemüht haben.

Die Liste der parawissenschaftlichen Angebote ist äußerst heterogen und ihre Nähe bzw. Distanz zu wissenschaftlich fundierten Theorien weitgehend unterschiedlich. Der Großteil derartiger Angebote stammt zwar von selbsternannten „Heilungsexpert/innen“, aber auch in den Programmen großer, über viele Jahre etablierter Bildungsanbieter/innen finden sich neben Seminaren, in denen es um die Vermittlung wissenschaftlich gesicherten Wissens geht, unter den unverfänglich klingenden Etiketten „Persönlichkeits- oder Gesundheitsbildung“ heute auch immer wieder solche zu Astrologie, Tarot, Runenorakel oder Handlesen, Veranstaltungen zu Licht- und Energiearbeit, zur Rückführung in frühere Leben, zur Geoästhesie, zu Channelling, I-Ging, Qui Gong oder Feng Shui². Tatsächlich gibt es kaum einen esoterischen Nonsens der sich nicht in Form einer sogenannten „Bildungsveranstaltung“ im Programm irgendeines Erwach-

2 So bietet zum Beispiel das WIFI-Niederösterreich aktuell einen „Lehrgang Astrologie“ an. In der Lehrgangs-Kurzbeschreibung heißt es: „Ganzheitliche Astrologie ist eine effiziente Methode, die als Orientierungs- und Entscheidungshilfe in allen Lebenslagen genutzt werden kann. [...] Durch die Interpretation der Wechselbeziehung zwischen Kosmos und Mensch wird Astrologie, die Lehre von der Zeitqualität, zum universellen Gestaltungsinstrument.“

senenbildungsanbieters finden lässt. Das Verbindende dieser durchaus heterogenen Angebote besteht zum einen in ihrer schon angesprochenen Opposition zum herrschenden wissenschaftlichen Weltbild sowie darin, dass sie trotz ihrer unübersehbar religiösen Konnotation in deutlicher Distanz, oft auch in Widerspruch zu den Konzepten der etablierten christlichen Religionen stehen. Zum anderen ist es ein wesentliches Element der angesprochenen Angebote, dass sie fast durchwegs mit dem Wecken von Erwartungen operieren, die in Richtung von Persönlichkeitsmodifikation gehen. Versprochen wird spirituelle Heilung, eine Erweiterung des Bewusstseins, erhöhte Lebenszufriedenheit durch ein Wiederherstellen des Einklangs mit den natürlichen Kräften der Schöpfung, eine ganzheitliche Verbindung mit dem Universum, sowie ganz allgemein verbesserte Fähigkeiten zur Bewältigung der Anforderungen des Lebens bzw. dafür, sich von diesen nicht in die Knie zwingen zu lassen. Gemeinsam ist den esoterischen „Weiterbildungsangeboten“ die immanente Behauptung, dass Menschen sich nicht primär durch analytisches Denken verändern, sondern durch ein „neues Bewusstsein“. Gewonnen werden soll dieses aus magischen und verschiedentlich auch die Grenzen des Muts herausfordernden Ritualen, der Orientierung an charismatischen Persönlichkeiten und dem Glauben an rational uneinholbares Geheimwissen und entsprechende Kräfte.

Die skizzierte Entwicklung des Eindringens esoterisch verbrämten Humbugs in Veranstaltungen, die unter dem Titel (Weiter-)Bildung firmieren, steht auch im Zusammenhang mit aktuell vor sich gehenden gesellschaftlichen Umbrüchen. Ausgehend von den USA lässt sich zum Beispiel schon seit den 1960er Jahren im Rahmen von Managementschulungen ein anwachsender Trend beobachten, die Vermittlung von konkretem berufsbezogenen Wissen zunehmend durch aufwendige, rational nicht mehr wirklich argumentierbare „Psychotrainings“ abzulösen. Heiner Barz schreibt dazu in der Einleitung zu dem durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung herausgegebenen Bändchen „Erwachsenenbildung als Sinnstiftung“: „Da [unter den immer schwerer unter dem Aspekt eines sinnorientierten Daseins interpretierbaren Arbeitsbedingungen, E.R.] herkömm-

liche Mittel scheinbar nicht ausreichen, um Mitarbeiter zu motivieren, wurden persönliche Ausstrahlung und soziale Kompetenz zum Ziel von Weiterbildungsseminaren erklärt. [...] Die Aufdeckung und Beseitigung von Persönlichkeitsdefiziten sowie die Aneignung neuer Fähigkeiten werden dabei bisweilen mit quasireligiösen Bildern und Begriffen beschrieben. Beispielsweise ist von „persönlicher Läuterung“ oder „Konversion“ die Rede³. Insgesamt hat der im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts begonnene, sogenannte „Psychoboom“ mit seinen vielfach religiös beladenen Therapieformen und Selbsterfahrungs-techniken stark dazu beigetragen, das Interesse vieler Menschen an ehemals dem Bereich des Obskuren zugerechnetem Wissen über magische Praktiken zu wecken und die diesbezügliche kritische Distanz abzubauen.

Generell lässt sich seit dem letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts beobachten, dass vielen Menschen das vormalige Generalrezept der Moderne – das Vorantreiben der Entwicklung auf Basis rational entwickelter Vorstellungen eines „guten Lebens“ – für die großen gesellschaftlichen Probleme nicht bloß ungeeignet erscheint sondern sie dazu neigen, dieses sogar für die Ursache der aktuell zunehmend sichtbar werdenden Probleme zu halten. Die drei großen Umbrüche – die *wirtschaftliche Globalisierung* mit einer weitgehenden Kastration der politischen Möglichkeiten der Nationalstaaten, der *informationstechnologische Entwicklungsschub* mit seinen tiefgreifenden Irritationen hinsichtlich der Fähigkeit der Menschen sich in Zeit- und Raum zu verorten und schließlich die *genetische Revolution* mit der Horrorvision der industriellen und an Abnehmer/innen-Interessen ausgerichteten Produktion von Menschen, lässt einer anwachsenden Zahl von Menschen eine durch Wissenschaft, Technik und Politik hergestellte, positive Zukunft immer unwahrscheinlicher erscheinen. Das allgemeine Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft ist tiefgreifend gestört. Immer häufiger wird die Angst artikuliert, dass die Fähigkeit des Menschen die

3 Barz 2001, S. 8. In der Einleitung zu: Barz, Heiner/May, Susanne (Hg.): *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann 2001.

Natur zu überformen, nicht Schritt hält mit seinen Möglichkeiten, die Folgen seines Tuns abzuschätzen; eine verbreitete Ansicht lautet, dass der Mensch nicht mehr Herr über „die Geister“ sei, die er rief. Die Aussage, dass der im Fortschrittsgedanke artikulierte Glaube an Wissenschaft und Technik viel häufiger Ursache als Lösung für aktuelle Menschheitsprobleme ist, wird heute vermutlich von einem durchaus veritablen Anteil der Bevölkerung geteilt.

Der skizzierte Vorbehalt gegen die rationale Wissenschaft stellt die Grundlage für die Bereitschaft vieler Menschen dar, die irrationalen Anteile in diversen Bildungsangeboten nicht weiter zu hinterfragen. Aufgrund der heute stattfindenden Enttraditionalisierung von Lebensformen und den damit verbundenen Unsicherheiten werden von den potenziellen Besuchern der Erwachsenenbildung sogar zunehmend Kursangebote ausdrücklich nachgefragt, bei denen es um glaubensgenerierte Sicherheiten, Sinnangebote oder das Versprechen therapeutischer Hilfe geht. Die angesprochene Skepsis gegenüber rationaler Wissenschaft und die gleichzeitig stattfindende Individualisierung von Lebenslagen lässt Menschen nach neuen Orientierungen für ihre Lebensgestaltung suchen. Daraus ergibt sich insbesondere für jene Bildungsbereiche, die unter Marktbedingungen überleben müssen – also vor allem für die Erwachsenenbildung – ein massiver Druck, Angebote aufzunehmen, die dem dargestellten, aus dem Gedankengut der Aufklärung abgeleiteten Bildungsanspruch nicht oder nur teilweise gerecht werden.

Anzunehmen ist, dass ein Teil der Verantwortlichen in Erwachsenenbildungseinrichtungen den Angeboten im Graubereich von Therapie und Esoterik persönlich wohl selbst skeptisch gegenübersteht. Da ihre Funktion allerdings längst schon nicht mehr vom Anspruch legitimiert wird, „Anwältinnen und Anwälte der Bildungsidee“ zu sein, sondern sie als „Bildungsmanager/innen“ heute in erster Linie dafür zu sorgen haben, dass die von ihnen organisierte Einrichtung genug Geld einspielt um die immer größere Lücke zu füllen, die zwischen der Grundfinanzierung des Trägers und den tatsächlichen Kosten des Betriebs aufklafft, wird es für sie zunehmend unmöglich, in der Ausübung ihrer Funktion am „antiquierten“, mündigkeitsorientierten Bil-

dungsideal festzuhalten. Zum einen die Tatsache, dass Erwachsenenbildung in hohem Maß den Konkurrenzbedingungen des Marktes ausgeliefert ist und zum anderen das in den letzten Jahrzehnten Platz gegriffene, mit dem Denken in Marktdimensionen korrelierende Dienstleistungsverständnis von Bildung, führt notgedrungen zu einer zunehmenden Abkehr von einer Orientierung am Ideal des kritisch-mündigen Individuums. Angeboten muss werden, wofür eine Nachfrage am Markt vorhanden ist – diese wird allerdings von Menschen generiert, denen ihr tatsächlicher Bildungsbedarf, die Notwendigkeit also, bestimmte Wissensinhalte zu erwerben, die ihnen zu einer kritischen Haltung in einem bestimmten Bereich verhelfen können, genau aufgrund ihrer Wissensmängel in diesem Bereich ja gar nicht bewusst sein kann. Ein marktorientiertes Lernangebot muss aufgrund des skizzierten Mechanismus hinter dem Ziel des Beförderns von Bildung zurückbleiben. Eine Haltung, die dem Status quo gegenüber kritisch ist, kann nicht unter Bedingungen erworben werden, die dem Status quo in die Hände arbeiten, bzw. im Sinne des Status quo arrangiert sind. Die zunehmende Durchdringung der Erwachsenenbildung mit esoterischen Angeboten ist nur ein weiteres Indiz dafür, dass der Markt keine Förderagentur für Bildung ist, sondern diese systematisch untergräbt!

Rezension

Einendes und Trennendes – Ein Theorievergleich zwischen Bourdieu und der Frankfurter Schule

Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Carsten Keller, Franz Schultheis (Hg.) 2014: *Bourdieu und die Frankfurter Schule*. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus. Transcript Verlag Bielefeld, 366 Seiten, € 20,60; e-book € 17,99

Während Europa wirtschaftlich und politisch zusammenwächst, arbeiten die Sozialwissenschaften oftmals parallel nebeneinander her.

Im vergangenen Jahrhundert haben sich in einigen Ländern, unabhängig voneinander, ähnliche Theoriestränge entwickelt. Basierend auf dem Marxismus, setzten sie dem lange vorherrschenden Ökonomismus eine kritische Theorie der Alltagskulturen entgegen. Sie zeigten auf, dass der oftmals vernachlässigte Überbau großen Einfluss auf soziale Ungleichheit und Reproduktion der herrschenden Ordnung hat. Einer der ersten in Italien war Antonio Gramsci. In Deutschland etablierte sich dazu die Frankfurter Schule, zu der eine Vielzahl an Theoretikern (meines Wissens ausschließlich Männer) gezählt wird. Nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden in Großbritannien, unter anderem mit Rückbeziehung auf Gramsci, schließlich die Cultural Studies. Jüngster Vertreter in dieser nicht vollständigen Aufzählung war schließlich der französische Soziologe Pierre Bourdieu, der sich neben den aufkommenden (post-)strukturalistischen TheoretikerInnen relativ eigenständig etablieren konnte.

Austausch zwischen den Gruppen, die durchaus zeitlich parallel wirkten, bestand trotz der ähnlichen Auffassungen jedoch kaum. Während 1964 in Frankfurt/Main Adorno „Jargon der Eigentlichkeit“ veröffentlichte und Herbert Marcuse mit dem „eindimensionalen Mensch“ sein Hauptwerk vorlegte, erschütterten Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron die Bildungsdebatte

Frankreichs nachhaltig. Bourdieu und die Frankfurter Schule haben auf jeweils ihrer Seite des Rheins die Sozialwissenschaften maßgeblich geprägt. Doch wie versteht sich die doch sehr von der deutschen Bildungsidee geprägte Frankfurter Schule mit der Entzauberung der Bildungsillusionen eines Bourdieu? Und lässt sich Bourdieu als französischer Nachfolger einer Frankfurter Schule beschreiben?

Theorievergleich

In einem aktuellen Sammelband gehen 16 AutorInnen den Fragen nach Gemeinsamem und Trennendem zwischen Bourdieu und der Frankfurter Schule nach. Dabei gelingt, trotz manchmal sehr unterschiedlichen Standpunkten, eine sehr fundierte Analyse der kritischen Traditionen in den Sozialwissenschaften. Eine fundierte Analyse hat jedoch auch eine Kehrseite: Als Einstiegslektüre in eine der beiden Theorietraditionen ist das Buch nicht geeignet. Beim Lesen werden rasch die Positionen der einzelnen AutorInnen klar, wenn sie sehr detailliert Stärken und Schwächen, Verbindendes und Trennendes unterschiedlich gewichten. Die verschiedenen Ansichten werden dementsprechend durch Abschnitte eingeteilt, die sich entsprechend „Polarisierungen“, „Konvergenzen“, „Verknüpfungen“ und „Politisierungen“ nennen.

Nach einer Einleitung der Herausgeber Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer, Carsten Keller und Franz Schultheis wird ein Text Bourdieus aus dem Jahr 1975 neu abgedruckt: „Die Produktion der herrschenden Ideologie“, in dem der Soziologe schon sehr früh die Dominanz ökonomistischen Denkens für die gesellschaftliche Ideologieproduktion beschreibt. Daran anschließend findet sich ein weiterer Nachdruck von Bauer und Bittlingmayer, in dem sie der Frage nachgehen, ob Bourdieu „eine Fortsetzung der Kritischen Theorie mit anderen Mitteln“ darstellt. Dabei wird rasch deutlich, dass selbst „Kritische Theorie“ in ihren Ausprägungen von Adorno, Horkheimer, Marcuse oder später Habermas bereits in sich nicht eindeutig bestimmbar ist. Deutlich wird jedoch die große Bedeutung, die der Kulturbegriff in allen Schattierungen spielt.

Polarisierungen

Im Abschnitt „Polarisierungen“ finden sich vier Aufsätze, die sich sehr klar zwischen den beiden Traditionen positionieren. Zuerst Stephan Egger, Übersetzer zahlreicher Bücher von Bourdieu ins Deutsche, der die neuere Frankfurter Schule dafür kritisiert, die Herausforderung Bourdieus niemals angenommen zu haben, weil sie sich letztlich nicht von der unpolitischen Haltung der deutschen Sozialphilosophie emanzipieren konnte. Deutlich wird das in der Auseinandersetzung von Honneth, die mehr an die Aversionen eines Konkurrenten erinnert, als an eine theoretische Auseinandersetzung. Für Tatjana Freytag ist das Denken Bourdieus und der Hauptausrichtungen der Frankfurter Schule ihrem Wesen nach divergent. Der Frankfurter Schule ging es stets um das gesellschaftliche Ganze, während Bourdieu nur das real Bestehende sichten würde: „Was also Bourdieu als Differenz im Bestehenden festmacht, gilt Adorno angesichts des falsch Bestehenden als Ideologie der Differenz. (...) Während Bourdieu das Bestehende als Realität herausbildender Heterogenität und Differenz begreift, nimmt sich für Adorno dies real Bestehende als Erzeugnis einer im Wesen repressiv verlaufenden zivilisatorischen Herrschaftsgeschichte aus (...)“ (S. 111). Freytag zeigt das an den unterschiedlichen Begriffen von Kunst und Kunstwahrnehmung. Sie schließt mit interessanten Gedanken zum Paradox einer poststrukturalistisch postulierten gesellschaftlichen Vielfalt und Differenz, die ihrer Ansicht nach in Wirklichkeit eine Erscheinungsform von Eindimensionalität und im Grunde eine Wiederholung des Immergleichen sei: „Bis in den letzten Winkel dringt das Tauschprinzip in die menschlichen Beziehungsverhältnisse (...)“ und „präsentiert sich im ideologischen Gewand vielfältiger Wahlmöglichkeiten (...)“ (S. 114).

Wer sich mit Zentralmatura, NQR und Bildungsstandards herumschlägt, lese diese Zeilen: „Im globalen Kapitalismus“, so Freytag in Bezug auf Altvater und Mahnkopf, „stellt Vergleichbarkeit eine zentrale Kategorie des Wettbewerbs dar. Nicht umsonst wird ohne Unterlass evaluiert, werden Maßstäbe geschaffen, um den optimalen Wert von Effizienz zu steigern. (...) Standards und Normierungen werden dabei als identifizierbare

Quanta gehandelt, die unter allen Umständen das Kriterium der Vergleichbarkeit garantieren und als solche nicht mehr hinterfragt werden. Vergleichbarkeit als zentrale Kategorie im globalen Wettbewerb wird zu einer regelrechten Ordnungsmacht, die für die Restrukturierung zentraler gesellschaftlicher Bereiche geltend gemacht werden. (...) Alles konkret Einzelne wird im Tauschakt subsumiert, unter das Identitätsprinzip abstrakter Vergleichbarkeit gebracht“ (S. 115).

Eine sehr gelungene Analyse liefert Maja Sunderland mit ihrem Text zur symbolischen Herrschaft und Gewalt im Werk Bourdieus. Es geht dabei, so fasst sie es zusammen, „um die Rekonstruktion der *Interessen* unterschiedlicher sozialer *Akteure* und *Fraktionen*, die an konkrete *Standpunkte im sozialen Raum* gebunden sind und daher verschiedene *Sichtweisen auf die Welt* haben. Daraus ergibt sich ein Denken in *Relationen*, das nicht nur *Verhältnisse* der unterschiedlichen Positionen zueinander, sondern auch die jeweilige *Chance zur Durchsetzung von Interessen* sowie das soziale *Handeln* einbezieht, mit dem sie tatsächlich durchgesetzt werden“ (S. 142f., kursiv i.O.). Darin zeigt sie am Beispiel der Lebens- und Werkgeschichte, wie Bourdieu seine Konzeption des Symbolischen erarbeitet und im jeweiligen Kontext eingebettet hat. Beispielsweise in der Analyse des Bildungssystems 1970 in „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt“, in der das Schulsystem beschrieben wird, das nicht nur schulische Leistung, sondern auch symbolische Unterwerfung verlange, um dafür mit Erfolg zu belohnen (vgl. S. 129). Sunderland gibt damit m.E. einen der besten Ein- und Überblicke in das Konzept symbolischer Gewalt.

Im abschließenden Aufsatz dieses Kapitels zeigt Albert Scherr nach einer Beschreibung des Subjektbegriffs und seiner Verwendung bei Marx und in der kritischen Theorie, inwiefern seines Erachtens Bourdieus Habituskonzept schwer mit einer Soziologie der Subjektivität vereinbar ist. Beim französischen Soziologen „tritt das Individuum als Träger habituelier Dispositionen in den Blick und nicht zugleich als selbstbestimmungsfähiges Subjekt“ (S. 175).

Konvergenzen

Im Abschnitt „Konvergenzen“ werden nun stärker Gemeinsamkeiten zwischen den beiden theoretischen Lagern ausgearbeitet. So zeigt Margareta Steinrücke die Parallelen der beiden in der Positionierung zur Arbeiterbewegung. Beide basieren auf der Marxschen Theorie, beide erarbeiten eine Kritik der Politischen Ökonomie des Alltags und der Kultur, beide legen eine Analyse des Fetischismus vor, beide kritisieren die Entwicklung eines „dogmatischen Sowjetmarxismus“, beide forschten zur Situation der ArbeiterInnen und zum Begriff der Arbeit.

Uwe Bittlingmayer und Diana Sahrai zeigen in ihrem Text Differenzen und Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis auf. Bildung sei demzufolge in der Frankfurter Schule vor allem eine „individuelle Widerstandsressource“. Eine „zentrale subjektive Ressource“, um „Spielräume zu schaffen und die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse als historisch Willkürliche zu durchschauen“ (S. 219, kursiv i.O.). Dabei ist Bildungserwerb aber nur dann gegeben, wenn es dazu führt, die gesellschaftlichen Verhältnisse als kritikwürdig durchschauen zu können. Alles andere sei bloße „Halbbildung“. Der Ansatz, vor allem Adornos, ist dabei durchaus elitär: „Die Abschaffung des Bildungsprivilegs durch Ausverkauf leitet die Massen nicht in die Bereiche, die man ihnen ehemals vorenthielt, sondern dient, unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen, gerade dem Zerfall der Bildung (...)“ (Horkheimer/Adorno: Dialektik der Aufklärung, zit. n. S. 225). Bourdieus Bildungsverständnis steht dem komplementär gegenüber. Ihm geht es um soziale Ungleichheit und die soziale Reproduktionsfunktion von Bildung. Neben der bekannteren schulischen Institutionenkritik und der Analyse von Reproduktionsmechanismen beschreiben die AutorInnen auch die weniger bekannte Kritik über Intellektuelle durch Bourdieu. Diese würden oftmals ihre eigenen Interessen verschleiern, ihre eigene Position zu wenig reflektieren und zu oft über etwas sprechen, von dem sie zu wenig Ahnung haben. Es geht ihm dabei nicht um eine Intellektuellenfeindlichkeit, sondern um eine Analyse eines „scholastischen Blicks“ von oben auf das Populäre im Allgemeinen, das letztlich ausgrenzend und herrschaftsstabili-

sierend wirkt. „Es zielt vielmehr darauf ab, auch die Intellektuellen als eine durch und durch sozial bedingte und gesellschaftlich vermittelte Erscheinung transparent zu machen“ (S. 238). Bourdieu, so schließen die AutorInnen, vervollständigt mit seinen „Analysen der Intellektuellen und seiner Theorie der symbolischen Herrschaft durch kulturelles Kapital die von der Frankfurter Schule angestregte, radikale Herrschaftskritik. Bourdieu beleuchte die Kehrseite bildungsbürgerlicher Praktiken und Lebensstile (...)“ (S. 243).

Im letzten Teil dieses Abschnitts folgen Anmerkungen von Alex Demirović zu Gesellschaftstheorie, Arbeitsteilung und Herrschaft bei Adorno und Bourdieu. Beide sind eng mit der Idee der Aufklärung und damit der Verteidigung der Vernunft verbunden. Demirović geht den Fragen von Herrschaft nach: Wie können unterdrückende Existenzbedingungen als natürliche akzeptiert werden? Wie stabilisiert sich Herrschaft über die gesellschaftliche Arbeitsteilung? In welchem Verhältnis stehen Kultur und Bildung zur Emanzipation? Schließlich landet Demirović beim Konzept des Felds. In diesem wirken Nomos, als Prinzip der Sichtung und Ordnung, und feldspezifischer Habitus, die beide letztlich zur symbolischen Klassifikation und damit zu Formen feldspezifischer Herrschaft und Differenz führen.

Verknüpfungen

Im Abschnitt „Verknüpfungen“ geht es um Verbindungen zwischen den beiden Theoriesträngen. Gregor Bongaerts beginnt dabei mit einer „Analyse von Macht und Herrschaft“. Er stellt das wiedergekehrte Interesse an kritischer Theorie allgemein als Antwort auf gesellschaftliche Umbrüche an den Anfang. Doch wie lässt sich kritische Theorie beschreiben? Bongaerts definiert sechs typische Umgangsweisen mit Kritik. Im Vergleich mit Bourdieu kommt der Autor zum Schluss, dass hier „keine kritische Theorie im hier zugrunde gelegten Verständnis entwickelt werden kann. Allerdings bietet sich ein ausgereiftes Instrumentarium für *kritische Theoretiker*, die sich über die historisch-kontingenten normativen Implikationen ihrer kritischen Interessen forschend bewusst werden und aus diesen Erkenntnissen Kon-

sequenzen für eine *Realpolitik der Vernunft* ziehen“ (S. 284, kursiv i.O.). Ein etwas unbefriedigender Schluss für einen Artikel, der mit seinen Typisierungen eine gute Denkhilfe für die Frage nach kritischer Wissenschaft gibt.

Sven Kluges Artikel setzt sich mit der hohen Dominanz von Habermas in der kritischen Erziehungswissenschaft in Deutschland auseinander. Habermas ist bekanntlich derjenige Autor der Frankfurter Schule, dem oftmals vorgeworfen wurde, die kritische Haltung vernachlässigt zu haben. Ein bekanntes Beispiel dafür ist sein Postulat eines herrschaftsfreien Diskurses. Kluge zeigt mit Hilfe Bourdieus „materialistischen-praxisphilosophischen“ Zugangs, dass es keinen Sprachgebrauch ohne soziale Bedingungen gibt. Alle Bereiche sind von Macht durchzogen. In diesem Sinne lehnt Bourdieu auch die Vorstellung ab, das pädagogische Feld sei autonom. Ähnlich dem bekannten Text von Liebau (siehe Schulheft 142) argumentiert Kluge abschließend, weshalb Bourdieus Interventionen für die Erziehungswissenschaften fruchtbar sind.

Politisierungen

Die abschließenden Abschnitte behandeln „Politisierungen“ und einen abschließenden „Ausblick“. In Jens Kastners Beitrag geht es um den meist einseitig von Jacques Rancière ausgetragenen Konflikt mit Bourdieus ästhetischer Theorie. Im Artikel wird dieser auf sehr klare Weise nachvollziehbar gemacht. Kastner gelingt es gut zu beschreiben, wie sich Rancière an Bourdieu abarbeitet, indem er in seiner Analyse Prozesse von Macht und Herrschaft im Kunst- und Kulturbereich beharrlich ausblendet. So beschreibt Rancière beispielsweise in der Betrachtung des Museums dieses als „neutralen Raum“ (S. 334), während es für Bourdieu eine bürgerliche Institution par excellence ist. Im ästhetischen Blick sieht Rancière die Möglichkeit für das Ausbrechen aus der vorgegebenen Ordnung schlechthin, während Bourdieu darin Ausdruck und Mittel gesellschaftlicher Reproduktion wahrnimmt (S. 336). Die Liste lässt sich fortsetzen.

Abschließend analysiert Gerard Mauger in „Konsequenzen ziehen“ „das soziologische Engagement Pierre Bourdieus“ im

Spannungsfeld zwischen Werturteilsfreiheit und dem Bourdieuschen Ideal „kollektiver Intellektueller“. Schließlich fragt Louis Pinto am Ende des Sammelbands danach, was es bedeutet, ein intellektuelles Erbe zu hinterlassen.

Alles in allem ist der Sammelband eine durchwegs komplexe, fundierte und anregende Sammlung von Analysen zu den beiden großen Theoriesträngen der rezenten kritischen Soziologie in Deutschland und Frankreich. Wer sich bereits mit den Ansätzen auseinandergesetzt hat, wird mit den Analysen und Beiträgen eine große Freude haben.

Doch nicht nur Bourdieu und die Frankfurter Schule stehen für eine prägende kritische Forschungstradition. Auch die britisch-amerikanischen Cultural Studies weisen viele Parallelen, aber auch Trennendes zu den deutsch-französischen Theoriesträngen auf. Sie sind jedoch, womöglich aus Platzgründen, nicht Teil des Sammelbands geworden. So vermisst man letztlich diesen dritten großen Ansatz etwas und wünscht sich einen möglichen Nachfolgeband, in dem Gemeinsames und Trennendes zwischen Bourdieu und den Cultural Studies erarbeitet werden könnte.

Ingolf Erler

AutorInnen

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

Wilhelm Filla, Dr., Univ.-Doz., Weiterbildungsforscher, Lehrbeauftragter an der Universität Klagenfurt, Aufsichtsratsmitglied der VHS Stuttgart

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

Ulla Klingovsky, Dr.ⁱⁿ, Vertretung der Professur Erwachsenenbildung/betriebliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

maiz Frauen*, maiz – autonomes Zentrum von und für Migrantinnen, Linz; unabhängiger Verein von und für Migrantinnen mit dem Ziel, die Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen in Österreich zu verbessern und ihre politische und kulturelle Partizipation zu fördern sowie eine Veränderung der bestehenden, ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse zu bewirken (www.maiz.at)

Peter McLaren, Prof. Dr., emeritierter Professor an der UCLA, Los Angeles, Ehrenprofessur für Kritische Studien an der Chapman Universität, zahlreiche internationale Preise, Ehren- und Gastprofessuren

Astrid Messerschmidt, Prof. Dr., Professorin für Interkulturelle Pädagogik/Lebenslange Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Gastprofessorin für Gender und Diversity an der Technischen Universität Darmstadt

Susanne Pawlewicz, studentische Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der TU Darmstadt

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

Daniela Rothe, Dip.-Päd.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildung und Beratung im Lebenslauf am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau € 14,00
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule € 14,00
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	119	Religiöser Fundamentalismus € 14,00
80	Reformpädagogik	€ 8,70	120	2005 Revisited € 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	126	Leben am Rand € 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung € 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit € 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung € 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung € 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	151	Mehrsprachigkeit € 14,50
114	Integration?	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation € 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	153	Politische Bildung € 15,00
116	Pädagogisierung	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit € 15,00
			155	Elternsprechtage € 15,00
			156	Weiterbildung? € 15,00
			In Vorbereitung	
			157	Bildungsdünkel € 15,50

