

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 39, 2020

Humanismus und Freiheitlichkeit

Stolpersteine am Weg zu einer demokratischen Bildung und nachhaltigen Gesellschaft?

Thema

Bildung eine Anpassungsleistung

Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative

Stefan Vater



Bildung eine Anpassungsleistung

Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative

Stefan Vater

Vater, Stefan (2020): Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 39, 2020. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Humanismus, Freiheit, Bildung, Erziehung, Neoliberalismus, Dekonstruktion, Spivak, Schiller



Kurzzusammenfassung

Bildung wird zunehmend auf „Employability“ und Brauchbarkeit reduziert. Wäre es da nicht naheliegend, ein humanistisches Bildungsideal, das die Persönlichkeitsentfaltung und eine offen zu gestaltende und veränderbare Zukunft zum Ziel hat, als Weg aus dieser Verengung zu sehen? Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dieser Frage umfassend auseinander, lässt sie aber letztlich offen, da auch der Humanismus keineswegs unkritisiert bleiben kann. Der Autor dekonstruiert den Humanismus als Kaschierung von Ungleichheit und Reproduktion von Macht und bürgerlichem Status, arbeitet aber auch dessen Potenziale heraus, um einem alternativlosen, neoliberalen Grundkonsens entgegenzuwirken. Er bezieht dazu Friedrich Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung ebenso mit ein wie Gayatri Chakravorty Spivaks Dekonstruktion humanistischer Ansätze. (Red.)



Bildung eine Anpassungsleistung

Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative

Stefan Vater

„Die Europäische Union muss die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft der Welt werden – [...]. Für die Erreichung dieses Ziels wurden folgende Schwerpunkte identifiziert: Anpassung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme, damit die Menschen in allen Lebensphasen bedarfsgerechte Bildungsangebote nutzen können; Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und sozialer Eingliederung durch Investitionen in Wissen und Kompetenzen der Menschen [...].“

EK 2001, S. 6

Bildung dient heute der „Employability“ und ist Anpassungs-Pflicht eines/r Jeden: Die sich Bildenden „müssen Resilienz, ein breites Spektrum an Kompetenzen und Anpassungsfähigkeit entwickeln“ (EK 2018, S. 2). Bildung wird zur verordneten Abwehrstrategie, zur Notwendigkeit, sich lebenslang anzupassen an den Markt und die Umstände.

Ist der Humanismus ein Stolperstein oder ein Ansatzpunkt kritischer Reflexion? Ist er die einzige Alternative für die Vorstellung einer gestaltbaren, gerechten und verheißungsvollen Welt? Die einzige Spur in Zeiten der Klimakrise, des sexistischen Backlash und der Überzeugung, die Identitätspolitik und Minderheitenorientierung würden die WählerInnen in Scharen der populistischen Rechten zutreiben (siehe Lilla 2018; Žižek 2018), den Menschen ginge es zu gut, der Standort müsse wettbewerbsfähiger werden und die Massen wären zu ungebildet für die Demokratie (siehe Nagle 2017; Frank 2018; Vater 2017a)?

Humanistische Bildung – und eine andere gibt es nicht

*„Weil es die Schönheit ist, durch
welche man zu der Freyheit wandert.“*

F. Schiller

Friedrich Schiller analysierte in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (verfasst um 1801) die moderne, nach-revolutionäre Gesellschaft mit beißenden Worten. Worte, die uns aktuell und vertraut erscheinen, allen voran der Begriff der Entfremdung. Eine Entfremdung von den Möglichkeiten der Vorstellung, des Denkens und der Freiheit, die in jedem Menschen angelegt sind. Schiller glaubte an die Ideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, doch aus seiner Sicht kontrollierten die „Mechanismen des Zwanghaften“ diese Freiheit. Reduziere man den Menschen auf

nur wenige Aufgaben, erniedrige man ihn (siehe Berger 2015).

Schiller starb vor mehr als 200 Jahren in Weimar. Vielleicht ist er nicht mehr als ein angestaubter Poet, ein enthusiastischer Revolutionär, der noch dazu den Drill und die Zeit-Ungemäßheit einer auf ein antikes Griechentum bezogenen humanistischen Bildung repräsentiert, die in traditionellen, konservativen Gymnasien gepflegt wird. Schulformen, die vor allem junge Männer quälten und sie zwangen, ihr bürgerliches Selbst und die Ideologie der Selbstentfaltung dieses Subjekts als wesenhaft und natürlich auszubilden. Die literarischen Aufarbeitungen und Affirmationen dieses bürgerlichen Selbst in Schulen schufen Romane wie „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“ (1906) von Robert Musil oder „Unterm Rad“ (1906) von Hermann Hesse. Der Humanismus wird hier zu einer elitären Disziplinierungsmaschinerie für junge Männer; die jungen Frauen durften sich, wenn überhaupt, in eigenen Bildungsanstalten auf ihr Leben als Mütter und Gattinnen vorbereiten (siehe Lauggas 2000; Fischer-Kowalski 1986). Gerade der „Humanismus“ brachte Schulformen hervor, die für Disziplin, Ausschluss von Frauen, Selektion, Statuserhalt und Ausgrenzung Bildungsferner stehen. Was blieb für die anderen? – Die Einschränkung ihres ganzen Gedankensystems auf „die Erfüllung ihrer moralischen Pflichten und die kluge und emsige Erfüllung ihrer Gemeindeobliegenheiten“ (Beer/Hohegger 1867, S. 310), denn „[m]an müsse vermeiden, bei diesen halbrohen Menschen Begierden rege zu machen, die sie mit ihrem Zustande unzufrieden machen“ (ebd).

Die Versprechungen des Humanismus – die freie Entfaltung einer im Menschen angelegten Persönlichkeit – und die Fiktion im Kapitalismus, Aufstieg wäre möglich und wäre nur an Leistung gebunden, waren immer schon teilweise falsch (siehe Erler 2007) und müssen noch dazu deutlich von der Realität ihrer Umsetzung unterschieden werden: Die Voraussetzungen sind nicht für alle gleich, Schule und Bildung werden real – bei aller idealistischen Verklärung – zu einem traurigen Spiel. Bei „guter“ sozialer Herkunft und dem richtigen Geschlecht steigen die Chancen, mit einem gewaltigen Vorsprung ins Rennen zu gehen. Das (humanistische) Bildungs- und Schulsystem belohnt und verstärkt diesen Vorsprung in einem leistungszentrierten System laufend. Die Leistungseliten rekrutieren sich vor allem aus den Reihen der

Reichen, ob kulturell oder materiell. Gleichzeitig herrscht eine schichtspezifisch unterschiedliche Wertschätzung und Passung von Bildung und jeweiliger Lebensform. Bereits in den 1930er Jahren bemerkte Antonio Gramsci: „Gewiss bewältigt das Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie den psycho-physischen Adaptionsprozess leichter; es hat schon wenn es das erste Mal den Fuß in die Klasse setzt, etliche Pluspunkte gegenüber seinen Gefährten, es hat eine Orientierung, die es schon aufgrund der Familiengewohnheiten erworben hat: beim Aufpassen konzentriert es sich mit größerer Leichtigkeit, weil es den Habitus der Körperbeherrschung hat, usw. [...] Deshalb meinen viele aus dem Volk, dass es bei der Schwierigkeit des Studiums einen ‚Trick‘ zu ihrem Nachteil gebe (sofern sie nicht glauben, von Natur aus dumm zu sein): sie sehen den Herrn [...] mit Gewandtheit und scheinbarer Leichtigkeit eine Arbeit tun, die ihre Söhne Blut und Tränen kostet“ (Gramsci 1999, Bd. 7, H. 12, §2, S. 1530, ebenso Gramsci 2004, S. 189). Die mit dem Humanismus verbundene Illusion einer individuellen, entfaltbaren, monadischen Persönlichkeit ist der ideologische Schlüssel, dem eine emanzipatorische Reflexion entgegenhalten muss: „Aber das Bewusstsein des Kindes ist nichts ‚Individuelles‘ (und schon gar nichts Einzigartiges), es ist die Widerspiegelung des Ausschnitts der Zivilgesellschaft, an dem das Kind teilhat, der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie sich in der Familie, in der Nachbarschaft, im Dorf usw. knüpfen. Das individuelle Bewusstsein der überwältigenden Mehrheit der Kinder widerspiegelt zivile und kulturelle Verhältnisse, die abweichen von und im Widerspruch stehen zu denen, die von den Lehrplänen vertreten werden“ (Gramsci 1999, Bd. 7, H. 12, §2, S. 1523, ebenso Gramsci 2004, S. 182).

Der individualistische Humanismus funktionierte real immer als Kaschierung von Ungleichheit und Macht, die zu entfaltende Persönlichkeit war eine elitäre, bürgerliche Subjektivität, die nicht für alle erlangbar, dennoch als Natur dargestellt wurde.

Eine humanistische Bildung und keine andere?

„Humanistische Bildung – und eine andere gibt es nicht – bedeutete allerdings nicht eine allgemeine Ausrichtung an den Ideen der Humanität, der

Menschlichkeit oder der Menschenwürde. Diese Vorstellungen sind für den Neuhumanismus streng gebunden an das Studium der antiken Sprachen, namentlich des Altgriechischen, und der antiken Kultur“ (Liessmann 2007, S. 5).

Die griechische Demokratie ermöglichte Demokratie für freie Männer. Aristoteles bezeichnet den Menschen als „zoon politikon“ (ζῷον πολιτικόν), als ein gesellschaftliches Wesen (vgl. Aristoteles Pol. Buch I, S. 2 und Buch III, S. 6)¹. Dieses politische Menschsein und eigentlich Menschsein schlechthin definierte Aristoteles – als Repräsentant dieser Antike – in Abgrenzung zu Sklaventum, Frausein und Armut (siehe dazu auch Deslaurier 1998).

Der Humanismus – so schwer es ist, zwischen unzähligen Formen desselben zu unterscheiden – muss mit Gayatri Chakravorty Spivak als Illusion des Eurozentrismus und der Frauenfeindlichkeit charakterisiert werden. Bezogen auf den zugrundeliegenden Subjektbegriff eines universalen, ungeteilten, verallgemeinerten Subjekts, dessen Vorlage eigentlich immer ein reicher freier Mann Europas ist, der sich als allgemeines Gattungswesen – als Mensch schlechthin – verstehen kann und sich in keiner Weise als Produkt der Geschichte und der Ungleichheit sieht.

Lässt sich die Idee der „Polis“ und des „zoon politikon“ dennoch nutzen? Was bleibt von der humanistischen Utopie?

Auch im Kontext des Kolonialismus funktionierte der Humanismus. Dort trat der humanistische Kolonialisator den armen Wilden gegenüber, die es wohlmeinend und großzügig zu kultivieren, zu disziplinieren oder einfach auzurotten galt (vgl. Spivak 2012, S. 8 u. S. 30). „*Ein einziges Regalbrett aus einer guten europäischen Bibliothek (ist) ebensoviel Wert wie die gesamte einheimische Literatur Indiens und Arabiens*“ (Macaulay 1835, S. 10; vgl. dazu Spivak 2007, S. 44 u. S. 81). Thomas Babington Macaulay, der Autor dieser Zeilen, war kein Tyrann, der 1st Baron Macaulay (1800-1859) war ein humanistisch gebildeter britischer Historiker und Politiker. Die Schrift war ein Bestseller und sicher gut gemeint. Spivak fordert die Geografie oder die Orte der Aufklärung mitzubedenken (vgl. Spivak 2012, S. 20).

Humanistische Bildung als im Gegensatz zu neoliberaler Bildung offenes Versprechen?

Humanistische Bildung stand gegen die Beengung, für ein offenes unabgeschlossenes Versprechen, für das Versprechen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Sie stand für eine offen zu gestaltende Zukunft, eine Zukunft, die die Menschen ändern und verändern können. Sie stand für ein Kommendes. Jacques Derrida betonte, dass Aufklärung oder Demokratie („les Lumières à venir“, la démocratie à venir) nur als unabgeschlossene, offene, unorganisierte möglich, demokratisch und aufklärerisch sind (vgl. Derrida 2003, S. 115ff. u. S. 167ff.). Sie waren allerdings niemals für alle offen und zugänglich (siehe Spivak 2012).

„Gegen die Verpflichtung auf eine soziale Ordnung und deren akzeptierte symbolische Repräsentationsmuster, die über Mythen, Riten und religiöse Praktiken z.B. ein Geschöpf des Schöpfers behaupten, werden in der Moderne Konzepte wie Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit in Stellung gebracht. Derartige Konzepte sollten den Blick öffnen für Selbstverhältnisse jenseits sozialer Vereinnahmung, sozialer Erwartungen und selbstverständlich scheinender Lebensweisen und Gewohnheiten“ (Klingovsky 2019, S. 11). *„Dem Einzelnen sollte die Möglichkeit eröffnet werden, sich zu den gegebenen Bedingungen in ein ‚freies‘ Verhältnis zu setzen und diese – wo mit Blick auf eine andere Zukunft immer nötig – auch zu problematisieren. Als Selbstentfaltung sollte Bildung keinem anderen Zweck untergeordnet sein, sondern ihren Zweck in sich selbst tragen, d. h. als offener Prozess resp. als Suchbewegung verstanden werden, die sich nicht auf spezifische, sozial erwünschte Resultate engführen lässt“* (ebd., S. 11f.). *„Wenn auch zu problematisieren wäre, ob vielleicht weniger diese Ideen, Individualität, Autonomie und Selbstbestimmung, als vielmehr die Effekte, die dieses ideologische Ideenbündel in speziellen kulturellen Milieus und Feldern erzeugte, die Handlungsmacht und Gestaltungskraft und das unabgeschlossene Versprechen von ‚Bildung‘ ausmachte. Ich denke an ArbeiterInnenbildung (Filla 1984; Brock, Müller & Negt 1978) oder die Frühzeit der Volkshochschulen im Wien der 1920er oder die britische University Extension (Filla 2001; Vater 2015; Rogers 2014)“* (Vater 2019, S. 24).

1 Nachzulesen u.a. in dem 1948 in dritter Auflage im Meiner Verlag erschienenen Band von Eug. Rolfes.

Der sogenannte „Antihumanismus“

„alors on peut bien parier que l'homme s'effacerait, comme à la limite de la mer un visage de sable“ – und es ist sicher, „dass der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“.
Foucault 1966, S. 398

Von vielen Seiten als Unmenschlichkeit (miss-)verstanden, steht die poststrukturalistische Kritik für die kritische Erkenntnis, dass „Humanismus“ eine historische Ideologie war und ist und eine teils unmenschliche noch dazu und nicht grundsätzlich mit der Einlösung einer dem Menschen wesenhaften Versprechung zu tun hat oder die Entfaltung des zutiefst Menschlichen ermöglicht. Humanismus steht für ein historisches Regime, für eine historische Ordnung der Disziplinierung und wird vergehen, so Michel Foucault in die Ordnung der Dinge (vgl. Foucault 1966, S. 398). Ähnlich argumentiert Maurice Merleau-Ponty in Humanismus und Terror, wo er unter anderem die schlichte Inanspruchnahme des Humanismus gegen die UdSSR mit dem Hinweis zurückweist, die Geschichte des Kapitalismus und Kolonialismus sei ja nun auch keine sehr menschliche und „humanistische“ (siehe Merleau-Ponty 1947). Auch der theoretische Anti-Humanismus Louis Althusser's richtet sich gegen eine historische Form, die behauptet, ewig und unveränderlich zu sein und das Menschliche „an sich“ zu repräsentieren, obwohl sie nur ein Ausdruck bürgerlicher Ideologie ist (vgl. Althusser 1968, S. 168ff.). Der Subjektbegriff der Moderne, auf den sich der (kapitalistische) Humanismus bezieht, wird als Gefängnis verstanden – als (epistemologische) Einzelzelle (vgl. Spivak 2012, S. 27) – und als spezifisches Dispositiv, das keinesfalls als Essenz oder natürliche Qualität gegeben ist und keinesfalls frei von Herrschaft und Ausschluss!

Das Subjekt im Neoliberalismus: Die vermessene Freiheit²

Der Neoliberalismus unterläuft und entwendet die aufklärerische Idee des freien Subjekts und trachtet, eine Welt zu konstituieren, die keine Alternative

und keine Zukunft kennt; in der eine neoliberale, mikropolitische Rationalität (siehe Vater 2017b) das Naturgesetz darstellt und subjektive Freiheit ermöglihe. Er treibt die individualisierten Subjekte als Ressource und Humankapital zu permanenter Verfügbarhaltung, Aktualisierung und Optimierung ohne Chance auf dauerhaften Erfolg (vgl. Butler 2016, S. 24f.) und nennt das Freiheit, Bildung und Flexibilität. Einzelne Subjekte werden angerufen, ihre schöpferischen Potenziale, ihr Wissen und ihre Affekte/Gefühle dem neuen, vernetzten, horizontal integrierten Produktionsprozess zur Verfügung zu stellen und laufend weiterzuentwickeln, in endlosen Qualitätszirkeln und Bildungsanstrengungen (vgl. Pieper 2007, S. 225). „Für das kapitalistische Kommando über die Subjektivität ist es notwendig, sich ohne jede Vermittlung zu etablieren; statt Aufgaben und Abläufen werden die Subjektivitäten bestimmt und vorgezeichnet, im Ordnungsruf: *Seid Subjekte!*“ (Lazzarato 1998, S. 42). Die ArbeitnehmerInnen und Bildungssubjekte stehen unter Selbstkontrolle und Selbstverantwortung inmitten ihres Teams, ohne dass ein/e Vorgesetzte/r intervenieren müsste, wobei diese/r bestenfalls in die Rolle des Animateurs/der Animatorin schlüpft (vgl. ebd., S. 44; siehe auch Illouz 2018). Der Neoliberalismus definiert die Freiheit, standardisiert und misst die Bildung und deren Ergebnis, er schreibt den Individuen deren Freiheit vor. Im Kern dieser speziellen Anrufungen findet sich auch die Anforderung, lebenslang unter Konkurrenzbedingungen zu lernen und sich zu verändern. Gefragt ist, die eigene Subjektivität – im Sinne eines „Sei du!“ – frei, autonom und herrschaftskonform laufend zu adaptieren (vgl. Klingovsky 2019, S. 17; EK 2018, S. 2). Die neue Subjektivität gleicht einem „Kaleidoskop, das bei jedem Schütteln ein neues Bild zeigt“ (Bröckling 2002, S. 183).

Mit einem neoliberalen Subjektbegriff, der durch Individualismus, Konkurrenz, Egoismus und einer Art monadische Existenz gekennzeichnet ist, lässt sich der Humanismus neoliberal lesen, lässt sich der Subjekttypus des „methodischen Individualismus“ als Natur darstellen und passen beide Ideologien harmonisch zusammen. Margaret Thatcher sagte Ende der 1980er Jahre: „*And, you know, there is no such thing as society. There are individual men and women and there are families*“ (Thatcher 1987 o.S.;

2 Dieser Abschnitt nimmt Anleihen an dem vom Autor verfassten Beitrag „Neoliberale Subjektivität. Sei du!“ (siehe Vater 2019).

siehe dazu auch Kingdom 1992). Wenn nur diese Einzelnen, Männer, „Staatsbürger der westlichen Nationen“ existieren, verliert der Humanismus seine verändernde Kraft. Der Neoliberalismus konstituiert in der Tat nur Einzelne, deren Kompetenzen bedarfsgerecht an die Erfordernisse des „Marktes“ anzupassen wären, die als Interessen aller verkauft werden, wiewohl sie Partialinteressen sind. Der Neoliberalismus und seine Bildung kennen keine Offenheit, keine Zukunft und keine Alternative. Und ohne „Gesellschaft“ passt der Humanismus zum Neoliberalismus, kritisiert ihn nur scheinbar und befestigt ihn.

„Sabotaging Humanism“³ – Und dennoch Schiller!

*„Productive undoing is a difficult task.
It must look carefully at the fault lines
of the doing, without accusation,
without excuse, with a view to use“.*

Spivak 2012, S. 1

Das produktive Demontieren und Sabotieren (Undoing) ist eine schwierige Aufgabe. Das Undoing muss die Fehler-Linien des Handelns sorgfältig prüfen, ohne Anklage, ohne Entschuldigung, mit Blick auf den nützlichen Gebrauch.

Schiller ist ein niemals alternder, deutscher Revolutionär und Freiheitsdichter. Vor dem Hintergrund der Französischen Revolution, die er als gescheitert ansah, erachtete Schiller die Kunst, das offene Nachdenken über Schönheit, Muße und die tätige Auseinandersetzung mit der Erfahrung der Lebenswelt – beispielsweise im gemeinsamen, nicht gewalttätigen Spiel – als Möglichkeiten, ein differenziertes Denken zu entwickeln und so über die Schönheit zur Freiheit zu finden oder zumindest gesellschaftliche Veränderungs-, Revolutions- oder Bildungsprozesse vor Barbarei oder Engstirnigkeit zu bewahren und gleichzeitig Rationalität und utilitaristische Vernunft mit dem sinnlichen Erleben zusammenzuführen (siehe Medosch/Vater/Zwerger 2014). „Dass ich dieser reizenden Versuchung wider-

stehe und die Schönheit der Freiheit vorangehen lasse, glaube ich nicht bloß mit meiner Neigung entschuldigen, sondern durch Grundsätze rechtfertigen zu können. Ich hoffe, Sie zu überzeugen, dass diese Materie weit weniger dem Bedürfnis als dem Geschmack des Zeitalters fremd ist; ja, dass man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muss, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert“ (Schiller 2013 [1801], 2. Brief, S. 10.). Damit meinte Schiller nicht nur die persönliche, egoistische Freiheit, wie es in mannigfaltigen Interpretationen seiner Ideen und der Rezeption derselben in der Spieltheorie erfolgt (siehe Huizinga 2003).

Schiller betonte und hatte – auf den Grundideen seiner Zeit fußend – nicht eine individualistische, konkurrenzorientierte Idee von Freiheit im Sinn. Seine Freiheit war die kollektive, politische Freiheit. Jene Freiheit, die den/die Einzelne/n aus dem Partikularismus und der Entfremdung, aus der Oberflächlichkeit erlösen kann. Er kritisierte den um sich greifenden Utilitarismus zu einer Zeit, als die Industrielle Revolution gerade erst begann. Insbesondere seine Idee, dass der Mensch nur dann wirklich Mensch ist, wenn er spielt, wies bereits über die rationalistische Tradition der Aufklärung und der Moderne hinaus.

Und hier schließt sich der Kreis zu Spivak, die aus ihren Studien zur Subalternität und Basisbildung besonders die Relevanz der Fähigkeit des Miteinander für eine gute Gesellschaft betont, eine Fähigkeit, die Mangelware wird in modernen Zeiten. Sie fehlt auch den Subalternen⁴ – den Unterprivilegierten. Die Möglichkeit, Disposition und die Ressourcen, sich zu „metonymisieren“, sich als Teil eines Ganzen zu fühlen, das ist kein Versagen ihrerseits, es werden ihnen die Ressourcen, die Chancen und die Zukunft vorenthalten, die dies ermöglichen. Sie werden nicht gehört, es wird ihnen vorgeschrieben, was sie zu lernen hätten, um Teil einer Gesellschaft zu sein, die nicht ihre ist.

Wir leben in Zeiten eines alternativenlosen, neoliberalen Grundkonsens, der Menschen vereinzelt

3 Spivak 2012, S. 2, siehe dazu auch Caruth 2010

4 Spivak definiert Subalternität als das Fehlen jeglicher Ressource für Mobilität.

denkt, ihnen die Verantwortung für alles zuschiebt, sie laufend in Konkurrenz zueinander stellt, sie individualisiert und ihre Disposition zur Teilhabe verunmöglicht und zerstört.

Humanistische Bildung, emanzipatorische Bildung und kritische Basisbildung beinhalten den Bezug auf ein offenes Versprechen einer gemeinsamen, besseren, freieren gesellschaftlichen Zukunft in Bildungsprozessen, die dieses Versprechen offenhalten und ebenso andauernd in Frage stellen, was diese Freiheit bedeuten soll. Bildung in diesem Sinn ist im Gegensatz zu einer adaptiven Anpassungsbildung ein kreativer Umgang mit paradoxen Doppeldeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten (double-bind). Es ist Lernen der Selbstermächtigung und Üben des Erlangens von Definitionsmacht. Lernen ist nicht Klonen (vgl. Spivak 2012, S. 21) – es beinhaltet – wenn es kritisch, emanzipatorisch und humanistisch sein soll – Freiheitsgrade und kreative Abweichungen. Bildung im Neoliberalismus reduziert diese, bestraft diese und setzt auf Messen, Standardisieren, Normieren. Dies ist etwas ganz anderes als ein offener Prozess, ein offenes Versprechen in humanistischer oder kritischer Bildung.

Mit Spivak öffnet die Dekonstruktion von humanistischer Bildung einen Blick auf die brauchbaren – im Sinne einer kritischen Bildung – Aspekte humanistischer Bildung, die sich auch in der literaturwissenschaftlichen Bildung oder in der Basisbildung in der Erwachsenenbildung finden. „*Literature, it trains the imagination to enter other people's worlds*“ (Spivak 2006, S. 22). Lesen zu lernen, ermöglicht den Eintritt in Welten der Imagination und Vorstellung und verwandelt potenziell unreflektierten Glauben in die Vorstellungskraft des anderen und erhöht die Kompetenz, anderes wahrzunehmen. „*The displacement of belief onto the terrain of imagination can be a description of reading in its robust sense*“ (Spivak 2012, S. 10). Spivak charakterisiert Bildung gegen utilitaristische, messbare Verengung und gegen ein vereinzelt neoliberales Subjekt als ein epistemologisches Projekt, als eines, das das, was wir nicht anzweifeln und scheinbar nicht anders denken können, in Frage stellt, und als ein Projekt, das unsere Kompetenz zur Veränderung stärkt. Solche Bildung bewirkt eine unerzwungene Neuordnung von Wünschen („*uncoercive rearrangement of desires*“) (Spivak 2008, 12), sie stellt in Frage, was wir wünschen können.

Literatur

Althusser, Louis (1968): Für Marx. Aus dem Französischen von Werner Nitsch, Karin Priester, Klaus Riepe, Elin Sanders, Peter Schöttler, Gabriele Sprigath und Frieder Otto Wolf. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Frieder Otto Wolf. Frankfurt: Suhrkamp.

Beer, Adolf/Hochegger, Franz (1867): Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas. Wien: Karl Gerolds Sohn.

Berger, Jens (2015): Briefe zur ästhetischen Erziehung (zu einer Sendung des BR). Online im Internet: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/deutsch-und-literatur/friedrich-von-schiller-briefe100.html> [Stand: 2020-01-20].

Brock, Adolf/Müller, Hans Dieter/Negt, Otto (1978): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Lernen für Selbstbestimmung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bröckling, Ulrich (2002): Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern. In: Leviathan, 30 (2), S. 175-194.

Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Caruth, Cathy (2010): Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In: PMLA, 125(4), S. 1020-1025.

Derrida, Jacques (2003): Voyous. Paris: Galilée.

- Deslaurier, Marguerite (1998):** Sex and Essence in Aristotle's Metaphysics and Biology. In: Freeland, Cynthia A.: Feminist Interpretations of Aristotle. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, S. 138-167.
- Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007):** Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum.
- EK – Europäische Kommission (2001):** Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel. Online im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Stand: 2020-01-20].
- EK – Europäische Kommission (2018):** Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel. Online im Internet: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/DE/COM-2018-24-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF> [Stand: 2020-01-20].
- Filla, Wilhelm (1984):** Die Lebensschule. Ein vergessenes Bildungsexperiment. In: Die Österreichische Volkshochschule 35 (133), S. 6-10. Online im Internet: <https://adulthoodeducation.at/de/literatur/textarchiv/440> [Stand: 2020-01-20].
- Filla, Wilhelm (2001):** Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck: Studienverlag.
- Fischer-Kowalski, Marina (1986):** Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Foucault, Michel (1966):** Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.
- Frank, Thomas (2018):** Editorial. The People, No. In: The Baffler 2018, No. 42. Online im Internet: <https://thebaffler.com/intros-and-manifestos/the-people-no-frank> [Stand: 2020-01-20].
- Gramsci, Antonio (1999):** Gefängnishefte. Band 7. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2004):** Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. Hamburg: Argument.
- Hesse, Hermann (2003 [1906]):** Unterm Rad. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huizinga, Johann (2003):** Das Spielelement in der Kultur. Berlin: Matthes und Seitz.
- Illouz, Eva (2018):** Happycratie: Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies. Paris: Premier Parallèle.
- Kingdom, Jon (1992):** There is no such a thing as society? Individualism and Community. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Klingovsky, Ulla (2019):** Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. In: Debatte 19, Jg. 2, H. 1, S. 5-22.
- Lauggas, Meike (2000):** Mädchenbildung bildet Mädchen. Eine Geschichte des Begriffs und der Konstruktionen. Wien: Milena.
- Lazzarato, Maurizio (1998):** Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus. In: Negri, Toni/Lazzarato, Maurizio/Virno, Paolo (Hrsg.): Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion. Berlin: ID Verlag, S. 39-52.
- Liessmann, Konrad Paul (2007):** Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten. Vortrag am 8. April in Linz. Online im Internet: https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexte/Referat_C.P._Liessmann.pdf [Stand: 2020-01-20].
- Lilla, Mark (2017):** Die Linke hat sich selbst zerstört. Gastkommentar. In: NZZ, vom 17.8.2017. Online im Internet: <https://www.nzz.ch/feuilleton/identitaetspolitik-die-linke-hat-sich-selbst-zerstoert-ld.1311079> [Stand: 2020-01-20].
- Macaulay, Thomas B. (1835):** Minute by the Hon'ble T. B. Macaulay, dated the 2nd February 1835. Online im Internet: http://www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html [Stand: 2020-01-20].
- Medosch, Armin/Vater, Stefan/Zwinger, Ina (2014):** Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 22, 2014. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf> [Stand: 2020-01-20].
- Merleau-Ponty, Maurice (1947):** Humanisme et terreur, essai sur le problème communiste. Paris: Gallimard.
- Musil, Robert (1906):** Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Wien/Leipzig: Wiener Verlag.
- Nagle, Angela (2017):** „Ce monstre anonyme, l'homme de la rue“. In: Le Monde Diplomatique, Avril 2017, S. 3.
- Pieper, Marianne (2007):** Biopolitik – Die Umwendung eines Machtparadigmas. Immaterielle Arbeit und Prekarisierung. In: Pieper, Marianne/Atzert, Thomas/Karakayali, Serhat/Tsianos, Vassilis (Hrsg.): Empire und die biopolitische Wende. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus, S. 215-244.

Rogers, Alan (2014): University extra-mural studies and extension outreach: Incompatibilities. In: Journal of Adult and Continuing Education, Vol. 20, No. 1, Spring 2014, S. 3-38.

Schiller, Friedrich (2013 [1801]): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Leipzig: Reclam.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia u. Kant.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Righting Wrongs – Unrecht richten. Zürich: diaphanes.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty/Barlow, Tani E./Milevska, Suzana Chakravorty Swapan (2006): Conversations with Spivak. London/NY/Calcutta: University of Chicago Press.

Thatcher, Margaret (1987): Interview for Woman's Own („no such thing as society“). 1987 September 23 Wednesday, Venue: No.10 Downing Street, Source: Thatcher Archive (THCR 5/2/262): COI transcript, Douglas Keay, Woman's Own, Online im Internet: <https://www.margareththatcher.org/document/106689> [Stand: 2020-01-20].

Vater, Stefan (2015): Wirklich nützliches Wissen? Überlegungen ausgehend von Paul Willis' Studie „learning to Labour“. In: schulheft 1/15, Nr. 157, Bildungsdünkel. Bildung als Distinktion und soziale Beschämung. Innsbruck, S. 122-131.

Vater, Stefan (2017a): Populismus und Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 68. Jg., 2017, H. 261, S. 17-20.

Vater, Stefan (2017b): Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut? New Public Management in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 32, Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf> [Stand: 2020-01-20].

Vater, Stefan (2019): Neoliberale Subjektivität. Sei du! In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 1-2019, S. 23-32.

Žižek, Slavoj (2018): Die Linke pflegt ihre Fetische statt die Mächtigen zu kritisieren. In: NZZ, vom 5.2.2018. Online im Internet: <https://www.nzz.ch/feuilleton/oeffnet-die-augen-genossen-Id.1353690> [Stand: 2020-01-20].



Foto: Karo Rumpfhuber

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen Universitäten.

Education – An Adaptive Performance

Neoliberalism, the curtailing of education and
a potential humanistic alternative

Abstract

Education is increasingly being reduced to employability and usefulness. Wouldn't it be natural to see a humanistic educational ideal that targets personal growth and a freely organized and modifiable future as a way out of this narrowing? This article deals extensively with this question yet ultimately leaves it open since humanism as well cannot remain without criticism. The author deconstructs humanism as the disguising of inequality and reproduction of power and bourgeois status yet also elaborates its potential to counteract a neoliberal consensus that has no alternatives. He refers to Friedrich Schiller's *Letters on Aesthetic Education* as well as Gayatri Chakravorty Spivak's deconstruction of humanist approaches. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783750460249

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 39, 2020

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at