

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

Krisen? – Nachdenken über
Bildung als Gegenbewegung

Christine Zeuner



Krisen? – Nachdenken über Bildung als Gegenbewegung

Christine Zeuner

Zeuner, Christine (2020): Krisen? – Nachdenken über Bildung als Gegenbewegung.
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: Akademie der Arbeit, Weimar, Antigonish-Movement,
Oskar Negt, Paulo Freire, emanzipatorische Bildung, Arbeiterbildung



Kurzzusammenfassung

Welche Bedeutung hat Bildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen? Welche spezifischen Bildungskonzepte wurden und werden entwickelt, um gesellschaftliche Krisen zu bewältigen? Um zu zeigen, dass Bildung nicht nur individuelle und vor allem neoliberale Zielsetzungen verfolgen muss, und um zu zeigen, dass vielfältige Denktraditionen in ihren bildungstheoretischen Konzepten und in ihrer praktischen Umsetzung schon seit jeher über eine ökonomische und „neoliberale Verengung“ hinausweisen, greift der vorliegende Beitrag auf die Darstellung und Diskussion zweier historischer Praxisbeispiele der Erwachsenenbildung zurück. Aus Deutschland ist das die „Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main“ (gegr. 1921) und aus Kanada die „Antigonish-Bewegung“ bzw. „Antigonish-Movement“ (seit 1928). Im Anschluss wird eine Brücke zu Oskar Negts emanzipatorischer Arbeiterbildung und Paulo Freires kritisch-emanzipatorischem Bildungskonzept geschlagen. Fazit der Autorin: Bildung kann auf unterschiedliche Art und Weise zur Lösung von Krisen beitragen. Sie sollte nicht für funktionale Ad-hoc-Lösungen missbraucht werden, sondern auf langfristige Wirkungen zielen – auf strukturelle und politische ebenso wie auf individuelle und kollektive. (Red.)

07

Thema

Krisen? – Nachdenken über Bildung als Gegenbewegung

Christine Zeuner

Wir scheinen – wieder einmal – in einem Zeitalter der Krisen zu leben: Krise des Sozialstaats, Flüchtlingskrise, Umwelt- und Klimakrise, Dieselkrise, Wohnungskrise... Vor zehn Jahren befand sich die Welt in einer der größten globalen Wirtschaftskrisen. Politisch wird in vielen Staaten aus den unterschiedlichsten Gründen von einer Krise der Demokratie gesprochen, teilweise wird ein postdemokratisches Zeitalter diagnostiziert. Auch auf der individuellen Ebene werden zunehmend krisenhafte Entwicklungen konstatiert.

Im vorliegenden Beitrag geht es nicht darum, Krisenszenarien und -syndrome der letzten Jahre im Sinne einer zeitdiagnostischen, politischen Analyse zu interpretieren. Vielmehr wird die Frage gestellt, welche Bedeutung Bildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen hatte und in Gegenwart und Zukunft haben könnte. Diese Frage knüpft unter einer spezifischen Perspektive an die übergeordnete Zielsetzung dieser Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ an, mögliche gesellschaftspolitische Potentiale von Bildung und Erwachsenenbildung auszuloten. Speziell geht es um die Frage, in welcher Form krisenhafte Entwicklungen im Zusammenhang mit Bildung nicht nur diskutiert, sondern welche spezifischen Bildungsansätze und -formen zur strategischen Lösung bestimmter Krisen entwickelt wurden.

Bildung und Krisen

Beschäftigt man sich mit dem Thema Bildung und Krise, so fällt auf, dass es aktuell in der Regel eher um Fragen der Bewältigung persönlicher Krisen

durch Bildungsprozesse geht. Bildung als Instrument der Lösung gesellschaftlicher und/oder ökonomischer Krisen wird vor allem in Bezug auf Politische Bildung als Bewahrerin der Demokratie oder im Rahmen der Aufgaben beruflicher/betrieblicher Weiterbildung für die wirtschaftliche Entwicklung diskutiert, gepaart mit Forderungen nach dem Erhalt der „Employability“ der Individuen.

Wird Bildung als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklungen gesehen, reduziert sich ihre Funktion nicht auf die der Beschafferin optimal qualifizierter Arbeitskräfte oder angepasster StaatsbürgerInnen. Vielmehr ergänzt und unterstützt Bildung Politik und Gesellschaft, indem sie mitgestaltet und selbst Einfluss nimmt. Damit erhält sie eine spezifische Rolle: Sie antizipiert Veränderungen, Umbrüche, Transformationen und auch Krisen, unterstützt und begleitet Menschen und Gesellschaften dabei, Krisen zu bewältigen, bestehende Verhältnisse zu reflektieren und der Kritik zu unterziehen, um davon ausgehend, Alternativen zu formulieren, die kollektives, politisches Handeln begründen und unterstützen. Um diese Form der

Bildung als Gegenbewegung in Zeiten der Krise geht es im Folgenden.

Die aktiv suchende, qualitative Verbesserung eines krisenhaften Zustandes kann, wie die skizzierten historischen Beispiele zeigen, über Bildung geschehen – individuell und kollektiv. Im Beispiel aus Deutschland ging es um die Stärkung der Arbeiterklasse und ihre Beteiligung und Einflussnahme auf die sich entwickelnde Demokratie. Im Beispiel aus Kanada, in der Provinz Nova Scotia, stand die Verbesserung der ökonomischen Lage der Unterschicht im Vordergrund.

Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main

Die „Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main“, wie sie in ihrem Gründungsjahr 1921 genannt wurde (heute „Europäische Akademie der Arbeit“), war ein Kind der Revolution. Eine Antwort der Gewerkschaften auf die politische Herausforderung, die erste deutsche Demokratie aufzubauen und zu stabilisieren. Ihre Zielsetzungen und Aufgaben sind nur im Kontext der Geschichte der Weimarer Republik und der Rolle, die den Gewerkschaften darin zukam, zu verstehen.

Die Weimarer Republik und ihre Gewerkschaften

Deutschland befand sich lange Jahre nach dem Ersten Weltkrieg nicht nur in einer politischen Krise – Novemberrevolution 1918/1919, Spartakusaufstand, Kapp-Putsch, Ruhrkrise, Hitler Putsch, Inflation, und am Ende der 1920er Jahre Agrarkrise, Weltwirtschaftskrise, Notstandsregierungen und schließlich die Machtergreifung der Nationalsozialisten. Die dramatischen Ereignisse in den ersten Jahren nach Kriegsende führten auch zur Infragestellung bisheriger Werte und Überzeugungen, ohne dass bereits tragfähige Alternativen formuliert worden wären. Die gemäßigten demokratischen Kräfte versuchten mit unterschiedlichen Ansätzen, Wege aus der Krise zu finden: Zum einen ging es darum, die Wirtschaft zu stabilisieren und Strukturen zu

schaffen, die auf gewissen Ausgleich angelegt waren. Durch den Ausbau des Sozialstaats erhoffte man sich mehr soziale Gerechtigkeit (vgl. Peukert 1987, S. 136). Zum anderen ging es um die Entwicklung einer neuen Kultur. Dieser Anspruch verband sich gleichzeitig mit einer tiefgehenden Kulturkritik, die bei Teilen der Bevölkerung in Kulturpessimismus mündete: Folgen der Modernisierung wie Technologisierung und Rationalisierung im Bereich der Wirtschaft, Auswirkungen der Massenkultur und der Amerikanisierung des Lebens wurden vor allem in intellektuellen Kreisen kontrovers diskutiert.

Bildung sollte zur Entstehung der neuen Kultur beitragen. Die Zielsetzung von Bildung wird 1919 in § 148 der Weimarer Reichsverfassung folgendermaßen formuliert: *„In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben“*¹. Eine grundlegende Demokratisierung des Bildungswesens erfolgte aber weder in Bezug auf die Organisation (das dreigliedrige Schulsystem wurde beibehalten) noch in Bezug auf die vermittelten Inhalte (vgl. Craig 1985, S. 369 u. S. 371). Dies lag u.a. auch daran, dass das Bildungs- und Erziehungswesen in der rechtlichen Zuständigkeit der Länder verblieb (vgl. ebd., S. 366) und diese jeweils ihren Einfluss geltend machten. Eine Demokratisierung des Bildungswesens und mehr Chancengleichheit, für die es durchaus Fürsprecher und Pläne gab, wurden vereitelt (vgl. Peukert 1987, S. 145). Das Bildungswesen blieb *„eine Stütze der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung und eine Hochburg kritiklosen Nationalismus, und es nahm nun eine dezidierte antirepublikanische Färbung an“* (Craig 1985, S. 368) und bewies ein bemerkenswertes Beharrungsvermögen.

Demokratie als Lebensform, nicht nur als politische Ordnung

Die Erwachsenenbildung wurde in der Weimarer Republik erstmals als eigenständiger Teil des Bildungswesens anerkannt und erhielt staatliche Förderung. In § 148, Abs. 3 der Weimarer Reichsverfassung heißt es: *„Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und*

¹ Nachzulesen ist die am 31. Juli 1919 in Weimar beschlossene „Verfassung des Deutschen Reiches“ (1918-1933) (kurz Weimarer Reichsverfassung) unter: <http://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>

Gemeinden gefördert werden.“ Die Erwachsenenbildungslandschaft der 1920er Jahre in Deutschland war nach ihren Zielsetzungen und theoretischen Zugängen, Trägern, Anbietern, ProtagonistInnen usw. sehr heterogen und letztlich auch uneins.

In dieser politischen und gesellschaftlichen Umbruchsituation nach dem Ersten Weltkrieg wurde die „Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main“ gegründet. Die Vor- und Frühgeschichte der Akademie der Arbeit ist gut dokumentiert über Denkschriften, Selbstdarstellungen in Jahrbüchern und Festschriften zu Jubiläen (siehe Michel 1931a; Antrick 1966).

Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main

Die Akademie wurde 1921 im Rahmen eines Vertrages zwischen dem preußischen Staat, der Stadt Frankfurt, der Universität Frankfurt und Arbeitnehmerorganisationen eröffnet (vgl. Antrick 1966, S. 28). Im Mai 1921 begann der erste neunmonatige Kurs. Die Finanzierung der Akademie wurde ab 1927 durch Übernahme in den Etat des Staates Preußen auf Dauer gesichert (vgl. ebd., S. 40-42). Bis zu ihrer Auflösung durch die Nationalsozialisten am 31. März 1933 fanden in der Akademie der Arbeit zwölf Lehrgänge mit circa 700 Teilnehmenden statt.

Paragraph 1 der Satzung der Akademie der Arbeit von 1927 formulierte als ihr Ziel: *„Die Akademie der Arbeit in Frankfurt a.M. hat die Aufgabe, nicht akademisch vorgebildeten Personen aus den Kreisen namentlich der Arbeiter, Angestellten und Beamten eine hochschulmäßige Ausbildung zur Vorbereitung auf eine Tätigkeit in der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Selbstverwaltung zu vermitteln. Die Akademie schließt den Charakter der Fachschule und Parteischule aus; sie soll eine systematische Hochschulbildung übermitteln und nach Ziel und Methode von kurzfristigen Kursen zur Schulung von Betriebsräten und Arbeiterführern grundsätzlich verschieden sein“* (Satzung der Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main 1927, S. 1).

Pfeiler der neuen Institution war der demokratische Gedanke. Von ihm ausgehend wurde die gesamte Bevölkerung zur *„verantwortlichen Mitarbeit und*

Mitbestimmung an den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Aufgaben des neuen Staatswesens“ (Michel 1931b, S. 7) aufgefordert. Der neue, demokratische Staat sollte von der arbeitenden Bevölkerung inhaltlich, ideologisch und politisch getragen werden. Die Teilnehmenden sollten auf die Beteiligung im neuen Staat vorbereitet werden und ein neues Verständnis von Kultur entwickeln. In der Denkschrift wurde betont, dass die Akademie keine Berufsausbildung bieten, sondern einen neuen Glauben, eine allgemeine Idee vermitteln will (vgl. Denkschrift 1920, S. 23).

Dabei ging es nicht um Bildung *„um ihrer selbst willen“* nach bürgerlichem Vorbild, sondern darum, geeignete TeilnehmerInnen darauf vorzubereiten, die politischen Veränderungen der Gesellschaft ideologisch und kulturell mitzutragen. Die Akademie sollte keine Universität sein, denn deren Aufgabe sei es, *„Spezialisten für die geistigen Berufe auszubilden“* (Michel 1925b, S. 6), auch ginge es nicht darum, die Teilnehmenden als *„theoretische Halbstudierte“* (ebd.) zu entlassen. Dadurch, dass keine Zeugnisse oder Zertifikate verliehen wurden, wurde vielmehr signalisiert, dass der Besuch der Akademie nicht dem sozialen oder gesellschaftlichen Aufstieg diene. Im Gegenteil: *„Wer die Akademie der Arbeit besucht, muß um der Sache selbst willen zu ihr kommen. Ihre Aufgabe ist Dienst am Volk. Sie verlangt volle Hingabe ihrer Hörer an ihre Aufgabe, und nur diejenigen werden in ein rechtes Verhältnis zu dieser Hochschule des werktätigen Volks kommen, die sich ernsthaft um die im Ganzen gestellten Aufgaben bemühen“* (Sturmfels 1928, S. 4). Im Zentrum der angestrebten Bildungsprozesse stand nicht die individuelle persönliche Entwicklung und Entfaltung des/der Einzelnen, vielmehr sollte die Arbeiterschaft auf die Übernahme sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung und Aufgaben vorbereitet werden: *„Es ist [...] eine Erziehung zum Staat, Erziehung zur Demokratie, wobei unter Demokratie nicht die formale und nur parlamentarische Form der Demokratie, sondern Demokratie als Eigenbewegung des politischen und sozialen Individuums verstanden werden darf“* (Sturmfels 1923, S. 209).

Demokratie wird als Lebensform verstanden, nicht nur als politische Ordnung. Damit zielte die Arbeiterbildung auf die Überwindung bürgerlicher Bildungsideale, die Ernst Michel (1925b, S. 13) als

„individualisierend“ charakterisierte. Er weist der Arbeiterschaft als „aktiven Trägerin neuen geistigen Lebens“ eine neue Rolle zu; Bildung versteht er als „Gemeinschaftsbildung“. Damit erhält Bildung eine kollektive, lebensweltliche Aufgabe. Sie soll nicht Innerlichkeit fördern, vielmehr „an die notwendigen Dinge hat diese Bildung anzuknüpfen, auf notwendige Fragen zu antworten; sie will ja nicht aufklären, sondern retten und wirken, das Chaos durch die Bereitschaft für die rettende Ordnung überwinden“ (ebd., S. 14).

Arbeit als zentraler inhaltlicher Bezugspunkt und Arbeitsgemeinschaften

Der Bildungsprozess sollte von den Erfahrungen des Arbeiters, der Arbeitswelt, dem Betrieb, der Fabrik ausgehen. Damit wurde Arbeit zentraler inhaltlicher Bezugspunkt der Arbeiterbildung in Anerkennung ihrer tragenden, gesellschaftsformenden Dimensionen nicht nur für die Existenz der Arbeiterschaft, sondern der gesamten Gesellschaft. „Die Arbeit als gesellschaftliches Problem ist ja nicht nur der Ausgangspunkt der Bildungsarbeit der Akademie der Arbeit, sondern auch ihr Zielpunkt. Es ist die fundamentale Aufgabe der Gegenwart und Zukunft, von der Welt der Arbeit aus sämtliche Ordnungen des europäischen Zusammenlebens, Recht, Staat, Wirtschaft, Gesellschaft usw. neu zu erfassen und zu gestalten. In diesen politischen Aufgabenkreis mündet die Bildungsaufgabe der Akademie“ (ebd., S. 9).

Die Vermittlung von Inhaltsbereichen erfolgte teilweise über Vorlesungen, im Mittelpunkt standen aber Arbeitsgemeinschaften. Sie sollten die Teilnehmenden dabei unterstützen, eigene Standpunkte zu entwickeln und zu vertreten und sich im Sinne von Lern- und Erkenntnisprozessen mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen. Auf diese Weise sollten sie Orientierung erlangen und ihre Urteils- und Kritikfähigkeit schärfen, die Akademie aber nicht als Spezialisten verlassen. Bei ihrem Weggang sollten sie „die genügende Sachkenntnis und vor allem Urteilsreife besitzen, um fähig zu sein, die Dinge und Aufgaben des öffentlichen Lebens, die an sie heranreten, klarer, gerechter, und in ihren

Zusammenhängen umfassender zu sehen und zu beurteilen als vordem. [...] Der echte Ertrag [...] soll nicht so sehr das ausmünzbare, fertige Wissen sein [...] als vielmehr die geistige und politische Reife“ (Michel 1931c, S. 61).

Tragfähigkeit und Nachhaltigkeit des Konzepts

Zahlreiche Untersuchungen seit den 1920er Jahren zeigen die Tragfähigkeit dieses Konzepts. Viele Ehemalige erlangten herausragende Stellen in Gewerkschaften, Betrieben, Kommunen, Parteien, Verbänden usw. 1925 wurden die Ergebnisse einer Hörerumfrage zu den ersten vier Kursen von 1921 bis 1924 veröffentlicht, in der nach dem beruflichen Werdegang gefragt und um Selbsteinschätzungen bezüglich der Lern- und Bildungsprozesse gebeten wurde (vgl. Rundfrage 1926, S. 1-15²). Im Mittelpunkt der Antworten stehen Aussagen zu langfristigen Wirkungen der Teilnahme.

Die Absolventen berichteten über größeres Selbstvertrauen im Arbeitsprozess, Sicherheit im Auftreten, Verantwortungsbewusstsein, erweiterte Reflexions- und Urteilsfähigkeit bezüglich politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge. Diese führten sie auf die fachliche Ausbildung an der Akademie der Arbeit zurück wie auch auf die dort geübten Perspektivwechsel. Die Teilnahme bewirkte die „Ausbildung der bisher nur in Ansätzen vorhandenen Fähigkeit, politische und soziale Fragen im Zusammenhang zu betrachten, um so durch sorgfältige Abwägung des Für und Wider zu einem klaren Urteil zu kommen“ (ebd., S. 8).

Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden und die inhaltlichen Schwerpunkte erforderten die Reflexion anderer Standpunkte und der eigenen Weltanschauung, aber auch die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und Urteilen. So berichtete ein Absolvent im Jahr 1926: „Ich bin durch den Besuch der Akademie von meiner einseitigen politischen Einstellung befreit und durch das dort erworbene Wissen heute in die Lage versetzt, Ursache und Wirkung der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge besser verstehen und studieren zu können“ (ebd., S. 5).

2 Diese Ergebnisse erschienen im Juni 1926 in den Mitteilungen III der Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main unter dem Titel „Das Ergebnis unserer Rundfrage“ (Im Folgenden zitiert als „Rundfrage“).

„Antigonish-Movement“ in Nova Scotia, Canada

Als „Antigonish-Movement“ wird eine Erwachsenenbildungsbewegung in Kanada bezeichnet, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand und deren Ideen bis heute in unterschiedlichen Formen, Ansätzen und Konzepten weiterleben (siehe Lotz/Welton 1997; Welton 2001). Durch die Gründung des Extension-Departments an der St. Francis Xavier University in Antigonish in der Provinz Nova Scotia erhielt die Bewegung 1928 einen organisatorischen und institutionellen Rahmen (vgl. Alexander 1997, Kap. 6). Die Bewegung gilt als eine frühe soziale Bewegung, die sich als Reaktion auf eine wirtschaftliche Krise etablierte. Ausgangspunkt war die sehr schlechte wirtschaftliche Situation in der agrarisch geprägten Provinz Nova Scotia nach 1900, in der Landwirtschaft und Fischfang die Haupteinnahmequellen der Bevölkerung waren.

Im Mittelpunkt der Antigonish-Bewegung – eine Bezeichnung, die der Bewegung erst Mitte des 20. Jahrhunderts gegeben wurde – standen kapitalismuskritische Überlegungen und praktische Umsetzungsstrategien der katholischen Priester James John Tompkins und Moses M. Coady zur Verbesserung der ökonomischen Lage der ländlichen Bevölkerung in Nova Scotia (siehe Lotz/Welton 1997; Welton 2001).

James John Tompkins (1850-1953) und Moses M. Coady (1882-1959)

Beide waren Professoren an der St. Francis Xavier University und stammten aus Cape Breton, dem nördlichen Teil der Provinz Nova Scotia. Sie kannten die Lebensbedingungen der Farmer und Fischer aus eigener Anschauung und waren durch das Studium der katholischen Theologie in Rom geprägt von Ideen der katholischen Soziallehre. Gleichzeitig waren sie überzeugte Demokraten, nach deren Auffassung eine gerechte Welt nur in einer funktionierenden Demokratie verwirklicht werden konnte. Diese setzte nach Coadys Meinung allerdings auch die Verbesserung der ökonomischen Situation der Gesamtbevölkerung voraus.

Eine soziale Bildungsbewegung gegen die ökonomische Krise

Demokratie bedeutete für Moses M. Coady, dass sie „auf dem Prinzip aufbaut, einer möglichst großen Zahl von Menschen möglichst viel Gutes zu tun“ (Coady o.J., S. 23; Übers. C.Z.).

Um die Lebensbedingungen der Bevölkerung zu verbessern, entwickelte Coady, angeregt von Tompkins, gemeinsam mit MitarbeiterInnen³ über das Extension-Department der St. Francis Xavier University ab 1928 ein differenziertes Konzept, in dessen Mittelpunkt die Weiterbildung der Bevölkerung stand. Ähnlich wie an der Akademie für Arbeit ging es nicht primär um Persönlichkeitsentwicklung und Bildung um ihrer selbst willen, sondern darum, die Menschen zu befähigen, ihr Leben in der Gemeinschaft und ihre Arbeitsprozesse so zu organisieren, dass sie nicht nur ihren Lebensunterhalt erwirtschafteten, sondern ihre Lebensbedingungen insgesamt entsprechend ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen gestalteten und verbesserten. Zielsetzung war die Überwindung von Armut der ländlichen Bevölkerung. Die Provinzregierung kümmerte sich kaum um die Probleme und auch die Bevölkerung selbst sah nur wenig Handlungsmöglichkeiten, die gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationen zu ihren eigenen Gunsten zu beeinflussen (vgl. Dodardo/Pluto 2012, S. 30f.).

Bereits bevor Moses M. Coady über das Extension-Department die ländliche Bevölkerung erreichte, hatten Professoren der St. Francis Xavier University Anstrengungen unternommen, deren Situation zu verbessern. So wurden verschiedene Kurse für Farmer angeboten mit dem Ziel, auf wissenschaftlichem Weg ihre Produkte zu verbessern. Für Frauen wurden Kurse in „Home-Economics“ abgehalten, die Idee einer „People’s University“ wurde entwickelt. Diese Ansätze standen in der Tradition britischer, amerikanischer und dänischer Ansätze der Erwachsenenbildung, wie z.B. der Arbeit der britischen Worker’s Educational Association (WEA). Aus den USA kam die Idee der „self-improvement“ durch Erwachsenenbildung. Zudem wurde das Konzept der dänischen Volkshochschulen nach Nikolas S. Grundtvig studiert (vgl. Lotz 2005, S. 23).

3 Coady beschäftigte in der Extension Abteilung eine Reihe von Frauen, die auch konzeptionell tätig waren und denen teilweise in den Berichten der Sekundärliteratur eigene Kapitel gewidmet wurden.

Weiterbildung der Bevölkerung durch Massenbildung

Das Weiterbildungsprogramm für die Bevölkerung berücksichtigte die Voraussetzungen der AdressatInnen hinsichtlich ihrer Vorbildung und ihrer drängendsten Bildungsbedürfnisse ebenso wie die Besonderheiten der geographischen Lage der Provinz. Anders als die Akademie der Arbeit, deren Kurse als neunmonatige Internatskurse organisiert waren und die nur von sehr wenigen, ausgewählten Personen besucht werden konnten, organisierte das Extension-Department die Weiterbildung im Sinne von Massenbildung. Die Universität sollte zu den Menschen gehen, nicht die Menschen in die Universität kommen.

Didaktisch-methodisch verfolgten die Akteure des Departments ein Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe. Bildungs- und Lernprozesse erfolgten vor allem in Selbstlerngruppen und Studienzirkeln, bei deren Etablierung und Organisation das Department in vielfältiger Weise behilflich war. Dies bedeutete, dass die Lerninhalte und -ziele nicht von vornherein festgelegt wurden, sondern dass die Gruppen jeweils selbst entscheiden konnten, womit sie sich zu welchem Zweck beschäftigen wollten.

Um die Menschen überhaupt zu erreichen, wurden zunächst sog. Massentreffen organisiert, in denen VertreterInnen des Extension-Departments die Idee der Studienzirkel vorstellten und ihre Gründung anregten. Nach erfolgter Gründung wurden regelmäßige, regionale Treffen organisiert, zudem jährliche Regionalkonferenzen der Branchen, die sich mit speziellen berufsbezogenen Problemen beschäftigten. An der Universität wurde jedes Jahr eine gemeinsame Konferenz aller Studienzirkel bzw. von deren VertreterInnen abgehalten. Es nahmen bis zu 1.200 Personen teil. *„Allgemeines Ziel dieser Treffen war die gegenseitige Inspiration. Die Menschen sollten in ihre Gemeinden zurückkehren mit neuen Visionen, bezogen auf die Möglichkeiten, durch Bildung und soziale Aktionen ihre Situation zu verbessern“* (Coady 1943, S. 90; Übers. C.Z.).

Neben den Studienzirkeln unterstützten die Mitglieder des Extension-Departments weitere gesellschaftliche Gruppen wie Gewerkschaften, regten den Aufbau von Lebensmittelkooperativen,

Wohnungsbaugenossenschaften, Versicherungen usw. an. Auch kulturelle Ereignisse sowie Jugendprogramme wurden angeboten. Über den Aufbau kleinerer lokaler Leihbibliotheken, den Versand von Bildungsmaterial und die Nutzung des Radios als Bildungsmedium konnten immer mehr Menschen erreicht werden. Coadys Resümee zur Bildungsarbeit durch die Antigonish-Bewegung lautete 1943: *„Wir denken, dass die Erfahrung der Antigonish-Bewegung zwei Dinge deutlich gemacht hat: Erstens, dass die Studienzirkel als Lernmethode die Zeit überdauern werden. Menschen können individuell lernen, aber Diskussionen mit Gleichgesinnten werden ihre individuellen Anstrengungen immer verstärken. Die andere große Wahrheit ist, dass die ökonomische und soziale Kraft, die der Aufbau von Kooperativen bei Menschen erzeugt, immer die Basis für Lernprozesse bleiben wird. Es kommt nicht auf die Art der Kooperativen an – Wohnungsbau, Konsumgenossenschaft, Kreditgenossenschaft. Es verbindet die Menschen; es hält sie zusammen; sie müssen sich auseinandersetzen; es erzeugt ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das sich im gemeinsamen Lernen niederschlägt“* (ebd., S. 92; Übers. C.Z.).

Das heißt, die Bildungsarbeit verfolgte zu Beginn zwar vorwiegend ökonomische Ziele. Im Sinne der TeilnehmerInnenorientierung ging es darum, die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen, wo ihre Bildungsinteressen und -bedürfnisse vermutlich am größten waren. Die ökonomischen Ziele bezogen sich nicht auf den individuellen Aufstieg, sondern auf die Idee der kollektiven Verbesserung der Lebensbedingungen der bis dahin verarmten Bevölkerung. Coady (1943, S. 93) nahm aber auch an, dass diese Form der Bildung, die er als *„Elementarstufe“* bezeichnete, eine Art *„Initialzündung“* sei.

Wirkungen und Erfolg der Bewegung

Das Antigonish-Movement ist Beispiel für eine frühe kollektive soziale Bewegung, in der Bildung bei dem Versuch, eine ökonomische Krise zu überwinden, eine wesentliche Rolle spielte.

Die Meinungen über ihren Erfolg gehen auseinander. Sieht man sie nur als Ansatz zur Lösung einer ökonomischen Krise, wird argumentiert, dass der Aufbau von Kooperativen nicht nachhaltig war und das kapitalistische System am Ende doch die

Oberhand behielt. Folgerichtig wird die Bewegung als nicht sehr erfolgreich eingestuft (vgl. Dodaro/Pluta 2012, S. 319). Führt man sich allerdings die langfristigen Initiativen und damit auch Wirkungen vor Augen, die diese Bildungsbewegung im Ort Antigonish selbst, in der Provinz Nova Scotia, in anderen kanadischen Provinzen und in vielen Staaten des globalen Südens zeitigte, ist eine andere Einschätzung möglich.

1959 wurde das „Coady International Institute“ an der St. Xavier University gegründet, das sich im Sinne der Bildungsarbeit, die die Extension-Abteilung regional anbot, an MultiplikatorInnen wandte, die in Asien, Afrika und Lateinamerika entsprechende Bildungsangebote aufbauen wollten. Seit der Gründung des Instituts wurden mittlerweile mehr als 8.000 MultiplikatorInnen ausgebildet, die die ständig weiter entwickelten Grundsätze der Bildungsarbeit in ihren eigenen Ländern einführen und umsetzen – häufig um existierende oder drohende soziale, politische und ökonomische Krisen aufzufangen oder abzumildern und auch perspektivisch die soziale und ökonomische Lage der Menschen zu verbessern.⁴

Im Ort Antigonish selbst – er hat nur 4.500 EinwohnerInnen – finden sich bis heute unzählige Initiativen von Privatleuten, Vereinen, Nicht-Regierungsorganisationen, der Kirche, der Universität, die sich für ökonomisch und sozial schwache Bevölkerungsgruppen einsetzen. Häufig nicht nur im Sinne einer unterstützenden Sozialarbeit, sondern vor dem Hintergrund eines kritischen Bildungsansatzes auch mit dem Anspruch der politischen Veränderung durch die Betroffenen selbst.

Bildung im Verhältnis zu Krisen

Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main und das Antigonish-Movement wurden ausgewählt, um beispielhaft zu zeigen, dass Bildung nicht nur als Reaktion auf Krisen bestimmte Funktionen zugesprochen werden, sondern dass Bildung selbst ein Instrument sein kann, Krisen zu

bewältigen und Transformationen antizipativ zu begleiten und zu gestalten. Dies setzt allerdings ein Verständnis von Bildung voraus, das nicht ausschließlich instrumentell oder funktional auf die Lösung bestimmter Problemlagen ausgerichtet ist, sondern auf langfristiges Denken und Handeln zielt. Zwar ist zunächst das Individuum AdressatIn von Bildungsprozessen, die Frage ist aber, wie der/die Einzelne diese nutzt: Nur für sich selbst und sein/ihr direktes Umfeld, sein/ihr berufliches Fortkommen und sein/ihr wirtschaftliches Auskommen oder gemeinsam mit anderen mit dem Ziel der Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse?

In den hier gewählten Beispielen ist Letzteres das Ziel von Bildung. Bildungstheoretisch können die Ansätze auf Gedanken der Aufklärung rückgeführt sowie Positionen der kritischen Bildungstheorie des 20. Jahrhunderts hier eingeordnet werden.

Oskar Negts emanzipatorische Arbeiterbildung

Einer, der sich in Deutschland seit den 1960er Jahren kontinuierlich für eine emanzipatorische Arbeiterbildung im Sinne der Aufklärung eingesetzt hat, ist der Soziologe und Philosoph Oskar Negt. Seit der Veröffentlichung seines Konzepts „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ 1968 (siehe Negt 1975), das u.a. auch auf einer Rezeption von Ansätzen der Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik basierte, fragt er immer wieder danach, welche Form der Bildung Menschen dabei unterstützen kann, die privaten und gesellschaftlichen Herausforderungen in einer sich ständig verändernden Welt zu meistern, die sie teilweise als krisenhaft erleben (vgl. Negt 1986, S. 33).

Im historischen Zusammenhang der gesellschaftlichen Umwälzungen zu Beginn der 1990er Jahre ging es Negt darum, den Menschen Orientierungen zu geben, ihre Subjektwerdung sowie die Entwicklung eines individuellen Weltverständnisses durch Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung zu unterstützen (vgl. Negt 1993, S. 657). Dieses Ziel soll über die Aneignung von Kompetenzen erreicht werden, die aber nicht im Sinne der damals diskutierten Schlüsselqualifikationen ausschließlich

⁴ Einen ersten Einblick in die Entwicklung des Coady International Institutes geben die Jahresberichte, die unter <https://coady.stfx.ca/annual-reports> zu finden sind, sowie online-Ressourcen, die die Bibliothek des Instituts zur Verfügung stellt. Nachzulesen unter <https://coady.stfx.ca/coady-publications>.

funktionalen Charakter haben. Vielmehr geht es darum, „*Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen*“ (ebd., S. 662).

Wie bereits die Vertreter der Akademie der Arbeit und auch die ProtagonistInnen der Antigonish-Bewegung sieht Negt in Krisen die Gefahr, dass die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen von den Subjekten als bedrohlich erfahren werden. Alte Orientierungen verlieren ihre Gültigkeit, neue fehlen (noch). Eine Auseinandersetzung mit solchen Entwicklungen erfordert dialektisches Denken (vgl. ebd., S. 661).

Um die Menschen bei ihrer Orientierungssuche zu unterstützen, formulierte Negt mit dem Ansatz der gesellschaftlichen Kompetenzen eine neue Konzeption für die gewerkschaftliche und politische Bildungsarbeit, mit Hilfe derer sich Menschen orientieren können, Standpunkte entwickeln und zu Formen des solidarischen und kollektiven Handelns kommen. Ausgangspunkt ist die Frage: „*Was muß ein Arbeiter, aber nicht nur ein Arbeiter, sondern was muß ein Mensch heute wissen, damit er sich in dieser Welt zurechtfinden kann, dass seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern dass seine Autonomie vergrößert wird?*“ (Negt 1986, S. 35).

Dafür entwickelte Negt keinen festen Wissenskanon, sondern fragte, auf welche Weise Menschen zu Einsichten und Erkenntnissen gelangen können, mit Hilfe derer sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik erkennen – in ihrem Zusammenhang, ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und ihren teilweisen Widersprüchlichkeiten. Ausgangspunkt der Lern- und Bildungsprozesse sind individuelle Erfahrungen, das Verstehen der Zusammenhänge setzt aber die Aneignung von Wissen voraus, das über eigene Erfahrungen hinausgeht: „*Er [Der Mensch; Anm.d.Red.] braucht Wissen, das situationsunabhängig ist, welches nicht in seiner Situation aufgeht. Er braucht aber auch Wissen, das in seine Situation übersetzbar ist. Wissen, das nicht in seine Lebenssituation hineinreicht, nützt nichts. Das führt zu einem abstrakten Wissen, über ein geschichtliches und gesellschaftliches Geschehen, was seinem Leben nicht hilft*“ (ebd.; Hervorh.i.Orig.). Später konkretisiert er seinen Bildungsbegriff, indem

er es als Hauptaufgabe der Bildung ansieht, Orientierung zu vermitteln, die die Menschen befähigt, im Sinne einer menschenwürdigen Gesellschaft zu handeln: „*Was ich unter gesellschaftlicher Orientierung verstehe, hat als wesentliche Kraftquelle diesen Emanzipationsanspruch der Menschen an ein Gemeinwesen, das menschenwürdig ist*“ (Negt 2016, S. 32).

Um diese gesellschaftliche Orientierung zu eröffnen, schlägt Negt die Aneignung von sechs gesellschaftlichen Kompetenzen vor: Identitätskompetenz, Historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Technologische Kompetenz, Ökologische Kompetenz, Ökonomische Kompetenz. Deren Kenntnis kann die Menschen dabei unterstützen, als mündige Person im weitesten Sinn persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben (vgl. Negt 2010, Kap. 3). Die gesellschaftlichen Kompetenzen sind als inhaltliches Ziel Politischer Bildung und weniger als methodisch-didaktisches Prinzip zu verstehen (siehe Zeuner 2013).

Paulo Freires kritisch-emanzipatorischer Bildungsansatz

Ein anderes Beispiel für einen kritisch-emanzipatorischen Bildungsansatz, das hier nur kurz angerissen werden soll, findet sich bei dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire, der in den 1960er Jahren das Konzept „Pädagogik der Unterdrückten“ entwickelte (siehe Freire 1977). Freires pädagogischer Ansatz ist im Zusammenhang mit der Antigonish-Bewegung und v.a. der Arbeit des Coady International Institutes relevant. Nach den Anfängen in den 1960er und 1970er Jahren spielte er dort ab den 1980er Jahren eine wichtige Rolle in der pädagogischen Arbeit. Unter dem Stichwort „radical education“ sind seine Überlegungen in die Bildungsarbeit des Coady Institutes eingeflossen. Den Prinzipien Freires folgend, sollte die Bildungsarbeit des Coady Institutes den Teilnehmenden nicht nur Wissen vermitteln, sondern Wege zum Handeln eröffnen. Wilf Bean (2019) fasst diese drei Prinzipien wie folgt zusammen (vgl. Bean 2019, S. 28f.):

- „Jeder lehrt, jeder lernt“: Im Mittelpunkt stehen das dialogische Prinzip und die Überzeugung, dass Menschen voneinander und aus ihren reflektierten Erfahrungen lernen.

- „Bildung muss relevant sein“: Menschen können nur lernen, wenn die Inhalte subjektiv relevant sind und einen Nutzen erzeugen. Erst dann ist eine kritische Auseinandersetzung möglich und kann durch Dialog mit anderen zu kritischer Urteilskraft führen.
- „Bildung führt zur Aktion“: Bildung soll zur Veränderung der Lebenssituation beitragen. Die Lernenden sollen verstehen, dass Gesellschaft von Menschen gestaltet wird und jede Gemeinschaft auch selbst verantwortlich ist, das Zusammenleben in ihrem Sinn zu beeinflussen.

Menschen zwischen Selbstständigkeit und Zwang

Während Negt und Freire optimistisch von der Bildungsfähigkeit und auch der Bildungswilligkeit der Menschen ausgehen, betonen die Erziehungswissenschaftler Ludwig A. Pongratz und Carsten Bünger in ihrem kritischen Bildungsbegriff besonders drei Aspekte:

- *„Bildung bedeutet also Sachkompetenz, Kritik und Urteilsvermögen“* (Pongratz/Bünger 2008, S. 116)
- *„Bildung zielt auf das – zugleich schwierige und gefährdete – Kunststück individueller Selbstkonstitution“* (ebd.).
- *„Bildung heißt, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbstständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen, um einer Aussicht habhaft zu werden, die über die jeweils vorfindliche Realität hinausführt“* (ebd., S. 117).

Diese Definition ergänzt Negt und Freire in einem wichtigen Punkt: Bildungsprozesse ereignen sich nicht unbedingt bruchlos, sie können die Identität und damit die Selbstkonstitution eines Menschen gefährden. Zweitens weisen Pongratz und Bünger im Sinne der Dialektik der Aufklärung darauf hin, dass sich Menschen in modernen Gesellschaften in einem Widerspruch zwischen Selbstständigkeit und Zwang befinden. Selbstständigkeit bedeutet zwar ein Mehr an persönlicher Autonomie und Freiheit, gleichzeitig wird damit der gesellschaftliche Anspruch an individuelle Verantwortungsübernahme erhöht – auch für die subjektiven Bildungsprozesse. Ein Zwang, dem sich nicht alle Menschen gewachsen

fühlen und der ebenfalls krisenhaft erlebt werden kann. In aktuellen Diskussionen über Weiterbildung wird in diesem Zusammenhang als legitime Reaktion auf solche gesellschaftlichen Zumutungen ein Recht auf Weiterbildungsabstinenz, Weiterbildungsverweigerung oder auf Weiterbildungswiderstand diskutiert (siehe Holzer 2017).

Zusammenfassung

Die in diesem Beitrag vorgestellten historischen Beispiele und diskutierten bildungstheoretischen Konzepte zeigen, dass Bildung in Geschichte und Gegenwart Zielsetzungen verfolgte und verfolgt, die weit über eine enge funktionalistische und instrumentelle Zweckbindung vor allem bezogen auf ökonomische Interessen hinausgehen.

Am Beispiel der Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main wird sichtbar, auf welche Weise Bildung genutzt wurde, um Führungspersonlichkeiten weiter zu bilden, die dann an geeigneten Stellen durch ihr Wirken vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Krisensituation gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse unterstützen sollten. Die Antagonistische-Bewegung war eine Reaktion auf eine ökonomische Krise, die besonders die ländliche Bevölkerung, die Fischer und die Industriearbeiterschaft der Region betraf. Bildungsprozesse wurden hier bewusst im Sinne von „Massenbildung“ initiiert. Möglichst viele Menschen sollten sich weiterbilden und gemeinsam Visionen einer besseren Welt entwickeln und umsetzen.

Bildung kann also auf unterschiedliche Art und Weise zur Lösung von Krisen beitragen. Sie sollte nicht für funktionale Ad-hoc-Lösungen missbraucht werden, sondern auf langfristige Wirkungen zielen – auf strukturelle und politische ebenso wie auf individuelle und kollektive. Bildungsprozesse können in verschiedener Hinsicht zur Transformation beitragen, indem sie Menschen bei der Entfaltung ihrer Person im Sinne von Mündigkeit und Emanzipation unterstützen, bei gleichzeitiger Entwicklung von Perspektiven für eine wirtschaftlich gerechtere, humane und demokratische Gesellschaft. Bildung muss also weder nur Selbstzweck sein noch ausschließlich der Optimierung Einzelner dienen – um aktuelle Formulierungen aufzugreifen.

Literatur

- Alexander, Anne (1997):** The Antigonish Movement. Moses Coady and Adult Education today. Toronto: Thompson Educational Publishing Inc.
- Antrick, Otto (1966):** Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt a. Main. Idee – Werden – Gestalt. Darmstadt: Eduard Rother Verlag.
- Bean, Wilf (2019):** Towards an Abundant Life for all through Transformative Adult Education. In: Castle, Debbie/Fletcher, David/Gladkikh, Olga (Hrsg.): Seeds of Radical Education at the Coady Institute. An Anthology of Personal Essays. Independently Published, S. 21-34.
- Coady, Moses M. (1939):** Masters of their Own Destiny. The Story of the Antigonish Movement of Adult Education through Economic Cooperation. New York: Harper & Row Publ.
- Coady, Moses M. (1943):** The Technique of Adult Education. From 'The Antigonish Way', CBC-Broadcast Series. In: Laidlaw, Alexander F. (Hrsg.) (1971): The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady. Toronto: McClelland and Stewart Limited, S. 88-93.
- Coady, Moses M. (1949):** Blueprint for Progress. Address to the Canadian Library Association, Winnipeg, June 24, 1949. In: Laidlaw, Alexander F. (Hrsg.) (1971): The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady. Toronto: McClelland and Stewart Limited, S. 40-43.
- Coady, Moses M. (o.J.):** What is this Thing – Democracy? In: Laidlaw, Alexander F. (Hrsg.) (1971): The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady. Toronto: McClelland and Stewart Limited, S. 22-23.
- Craig, Gordon A. (1985):** Deutsche Geschichte 1866 – 1945. Vom Norddeutschen Bund bis zum Ende des Dritten Reichs. München: Verlag C.H. Beck.
- Denkschrift (1920):** Eine Arbeiterakademie in Frankfurt a. M. Denkschrift der sozialdemokratischen Stadtverordneten-Fraktion in Frankfurt a. M. (Januar 1920). In: Michel, Ernst (Hrsg.) (1931): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main, 1921-1931. Festschrift. Frankfurt am Main, S. 22-31.
- Dodaro, Santo/Pluto, Leonard (2012):** The Big Picture. The Antigonish Movement of Eastern Nova Scotia. Montreal: Mac Gill University Press.
- Freire, Paulo (1978):** Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: Transcript.
- Lotz, Jim (2005):** The Humble Giant. Moses Coady, Canada's Rural Revolutionary. Toronto: Novalis.
- Lotz, Jim/Welton, Michael R. (1997):** Father Jimmy. Life and Times of Jimmy Tompkins. Wreck Cove, Cape Breton Island: Breton Books.
- Michel, Ernst (1925a):** Arbeiterbildung als Aufgabe. In: Die Arbeit 2, S. 83-92.
- Michel, Ernst (1925b):** Die Akademie der Arbeit. In: Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main. Mitteilungen I, November 1925, S. 1-15.
- Michel, Ernst (Hrsg.) (1931a):** Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main, 1921-1931. Festschrift. Frankfurt am Main.
- Michel, Ernst (1931b):** Der Aufbau der Akademie der Arbeit. In: Ders. (Hrsg.): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main, 1921-1931. Festschrift. Frankfurt am Main, S. 7-14.
- Michel, Ernst (1931c):** Ansprache zur Eröffnung des zehnten Jahrgangs. In: Ders. (Hrsg.): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main, 1921-1931. Festschrift. Frankfurt am Main, S. 56-62.
- Negt, Oskar (1975):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar (1986):** Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. 4/5 (1991/92 Nr. 8 – 10), S. 32-44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ 1986 in Linz, Österreich gehalten hat].

- Negt, Oskar (1993):** Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 11, 1993, S. 657-668.
- Negt, Oskar (1998):** Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21-44.
- Negt, Oskar (2010):** Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2016):** Überlebens Glück. Eine autobiographische Spurensuche. Göttingen: Steidl.
- Peukert, Detlev J.K. (1987):** Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. Frankfurt: edition suhrkamp.
- Pongratz, Ludwig A./Bünger, Carsten (2008):** Bildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 110-129.
- Röhrig, Paul (1975):** Geschichte der Arbeiterbildung. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart: Verlag Kohlhammer, S. 246-263.
- Rundfrage (1928):** Das Ergebnis unserer Rundfrage. In: Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main. Mitteilungen III, Juni 1928, S. 1-15.
- Satzung der Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main (1927):** In Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main. Mitteilungen VII, Februar 1928, S. 1-4.
- Sturmfels, Wilhelm (1923):** Die Akademie der Arbeit in Frankfurt a. M. In: Internationale Gewerkschaften. Organ des internationalen Gewerkschaftsbundes. Jahrbücher, 1923, S. 3.
- Sturmfels, Wilhelm (1926):** Die Auswahl der Hörer der Akademie für Arbeit. In: Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main. Mitteilungen III, Juni 1926, S. 1-4.
- Sturmfels, Wilhelm (1928):** Der Aufstieg der Begabten aus der Arbeiterklasse. In: Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main. Mitteilungen VIII/IX, Juli 1928, S. 4-11.
- Welton, Michael R. (2001):** Little Mosie from the Margaree. A Biography of Moses Michael Coady. Toronto: Thompson Educational Publishing Inc.
- Zeuner, Christine (2013):** Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02_zeuner.pdf [Stand: 2019-12-13].

Weiterführende Links

Coady International Institute: <https://coady.stfx.ca>

Europäische Akademie der Arbeit: <http://www.eada.uni-frankfurt.de>

Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919: <http://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>



Foto: Reinhard Scheiblich,
HSU

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Zeuner

zeuner@hsu-hh.de
<http://www.hsu-hh.de>
 +49 (0)40 6541-2796

Christine Zeuner ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, TeilnehmerInnenforschung und Lehr-Lernprozesse im Erwachsenenalter, Grundbildung-Literalität-Numeralität.

Crises? Reflections on Education as a Countermovement

Abstract

How important is education in managing social upheavals and crises? What specific educational concepts have been and are being developed to manage social crises? Referring to the presentation and discussion of two historical examples of adult education in practice, this article shows that education must pursue more than just individual and above all neoliberal objectives and that a variety of schools of thought have always transcended an economic and “neoliberal narrowing” in their educational concepts and practical implementation. Germany has *Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main* (founded 1921) and Canada the Antigonish Movement (since 1928). It concludes by forging links to Oskar Negt’s emancipatory workers’ education and Paulo Freire’s critical emancipatory concept of education. The author’s conclusion: Education can contribute to the resolution of crises in different ways. It should not be misused for practical ad hoc solutions but aim for long-term impacts – structural and political as well as individual and collective ones. (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