Magazin erwachsenenbildung.at

Meb

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?

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung

bifeb bundesinstitut für erwachsenenbildung

CONEDU

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

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?

Herausgeber der Ausgabe:
Dr. Stefan Vater und
Dr. Lorenz Lassnigg

Wien

Online verfügbar unter:
https://erwachsenenbildung.at/magazin

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

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Stefan Vater und Lorenz Lassnigg

Thema

02 **Demokratie braucht Demokrat_innen.**
Sechs Tugenden für den Kampf um Freiheit, Gleichheit und Solidarität
Eva Novotny

03 **Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie.**
Ein Essay
Jürgen Oelkers

04 **Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial.**
Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung
Elisabeth Beck

05 **Einbildungsfern.**
Neutralitätszwang und Präventionsdogma:
Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung
Jan Niggemann

06 **Die Mitgift des Neuanfangs.**
Zur Bedeutung des Arendt'schen Freiheitsbegriffs für die moderne Weiterbildungspolitik
Gesa Heinbach

07 **Krisen? – Nachdenken über Bildung als Gegenbewegung**
Christine Zeuner

08 **If the world is a dangerous place.**
Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion
Annette Sprung

09 **Humanismus ist Aufklärung ist Freiheit ist Menschlichkeit.**
Eine philosophische Skizze
Wilhelm Richard Baier

10 **Bildung und Humanität?**
Ein Plädoyer wider die Fortschrittsgläubigkeit
Birge Krondorfer

11 **Bildung eine Anpassungsleistung.**
Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative
Stefan Vater

12 **Stefan Zweig als aufklärender Volksbildner.**
Eine historische Spurensuche
Georg Fischer

13 **Wo ist unsere emanzipatorische Bildungsvision, wo ist sie geblieben?**
Erinnerungsspuren
Renate Schwammer

Praxis

14 **Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken.**
Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik"
Monika Petermandl

15 **Transformative Bildung für einen Wandel des Geld- und Finanzsystems.**
Aus der Praxis der Genossenschaft für Gemeinwohl
Christina Buczko

Kurz vorgestellt

16 **Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft.**
Forschungsgruppe „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft"
Malte Teichmann und Gergana Vladova

Rezension

17 **Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Apellen des Lebenslangen Lernens.**
Heide von Felden
Pia Probst

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezension).

Editorial

Stefan Vater und Lorenz Lassnigg

Vater, Stefan/Lassnigg, Lorenz (2020): Editorial.
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: Demokratie, Freiheit, Humanismus, Bildungsideal,
Humboldt, Politische Bildung, Denktradition, Selbstbestimmung

Kurzzusammenfassung

Nachdem die Ressource Mensch und spezifische, überprüfbare Leistungen so wichtig geworden sind, wird zunehmend eine Rückbesinnung auf ein humanistisches Bildungsideal laut, das für die Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Talente steht. Welche Bildung braucht es für gelebte Demokratie und Nachhaltigkeit? Kann der so gerne und nahezu selbstverständlich bemühte Humanismus hierfür auch ein Stolperstein sein? Was bedeuten Freiheitlichkeit und (Neo-)Liberalismus in diesem Zusammenhang? Die Beiträge der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ setzen sich mit den Spannungen und Widersprüchen zwischen Humanismus, Demokratie und Freiheit auseinander und beziehen dabei Konzepte verschiedener (Vor-)DenkerInnen wie Humboldt, Schiller, Zweig, Arendt, Gutmann, Negt oder Spivak mit ein. Aufgezeigt werden zwei historische Bildungsansätze zur strategischen Lösung bestimmter Krisen: die „Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main“ (gegr. 1921) und aus Kanada das „Antigonish-Movement“ (seit 1928). Darüber hinaus werden eine Genossenschaft vorgestellt, die Bildung für ein demokratisches, nachhaltiges und am Gemeinwohl orientiertes Geld- und Finanzsystem einsetzt, und ein Institut, das untersucht, wie der Erwerb digitaler Kompetenzen die Selbstbestimmung der Menschen stärken kann. Abgerundet wird die Ausgabe von persönlichen Erinnerungen und Schlussfolgerungen von seit Jahrzehnten im Feld der Erwachsenenbildung tätigen PraktikerInnen und TheoretikerInnen, die alle gemeinsam eines einmahnen: weniger zu analysieren und stattdessen mehr zu tun. (Red.)

Editorial

Stefan Vater und Lorenz Lassnigg

Während Wilhelm von Humboldt Anfang des 19. Jahrhunderts unter Bildung noch die Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Talente verstand, legen heutzutage viele bildungspolitische Akteurinnen und Akteure im Diskurs weniger Wert auf die Fähigkeiten der Menschen an sich als auf spezifische, überprüfbare Leistungen der „Ressource" Mensch. So wundert es auch nicht, wenn zunehmend mahnende Forderungen nach einer Rückbesinnung auf ein humanistisches Bildungsideal laut werden. Die Ausgabe 39 des „Magazin erwachsenenbildung.at" geht der Frage nach, inwieweit die Zielsetzungen einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft in den aktuellen Bildungsdiskursen noch vorhanden sind oder ob sie nicht sogar untergraben werden.

Mit der Politik des „Lifelong Learning" der EU sind drei Zieldimensionen formuliert worden: wirtschaftliche Beschäftigungsfähigkeit, politische Beteiligung und sozialer Zusammenhalt. Es ist unbestritten, dass die wirtschaftliche Dimension stark aufgegriffen und weiterentwickelt wurde, während die beiden anderen gesellschaftspolitischen Zieldimensionen in den Hintergrund traten und sonstige Aspekte – wie Kritikfähigkeit oder Handlungsermächtigung, die mehr ist als berufliches Empowerment – vollständig fehlen.

Ausgangspunkt für die Ausgabe des Magazins war die Frage nach den gesellschaftspolitischen Potenzialen von Bildung und Erwachsenenbildung und nach den gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen, Räumen und Praktiken in Politik, Alltagsverstand, Pädagogik, Bildungsforschung und Bildungswissenschaft, die diese Potenziale fördern oder hemmen können. Offensichtlich hat diese Frage in jüngerer Zeit an Breite und Brisanz gewonnen, zumal die neoliberale Verengung des bildungspolitischen Potenzials auf den wirtschaftlichen Standortwettbewerb und die Beschäftigungsfähigkeit zunehmend angezweifelt wird[1]. Als unmittelbare Reaktion auf den Terror in Paris haben z.B. die EU-BildungsministerInnen (2015) in einer Deklaration die Förderung der politischen Rolle des Bildungswesens eingemahnt, und auch die ansonsten weniger mit Bildungsfragen beschäftigten US „Foreign Affairs" haben die Rolle von Bildung und Erziehung als Mittel gegen die internationale Welle des Populismus stark gemacht (siehe Norrlof 2019). Damit wird wiederholt, was seit den Anfängen der modernen (Massen-)Demokratie

1 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Konnotation des Begriffs „humanistische Bildung" im deutschsprachigen Raum sowie mit dessen Ausformungen finden sich im Aufsatz „‘Digitaler Humanismus‘ und ‚digital humanities‘. Renaissance des Humanismus" von Lorenz Lassnigg. Nachlesbar unter: https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/documents/projects/dighum_01_1581881732.pdf. Hierin versucht Lassnigg auch den aktuellen Diskurs um die digital humanities/digitalen Geisteswissenschaften auf Basis des zugänglichen Materials aus den USA und der EU aufzuschließen, um so zur weiteren Beschäftigung anzuregen; Anm.d.Red.

seitens ihrer ProtagonistInnen immer beschworen wurde: Dass diese Herrschaftsform ohne gebildete BürgerInnen nicht funktionieren kann. Parallel haben sich auch die Fragen der Klimapolitik und der Erhaltung unseres Planeten radikalisiert, die ebenso auf die Funktionsfähigkeit der (demokratischen) Politik und die Rolle der Aufklärung verweisen (siehe Pinker 2018).

Damit stellen sich folgende allgemeine Fragen, die in der vorliegenden Ausgabe verfolgt werden: Was sind die Potenziale von Bildung und insbesondere Erwachsenenbildung, unsere Gesellschaften zu verbessern und gegen Populismus, Autoritarismus, Zensur, Berufsverbote und Fake-News zu schützen? Inwieweit hängen die gegenwärtigen politischen Problemlagen tatsächlich mit Unzulänglichkeiten der Bildung oder Ungebildetheit zusammen? Welche Voraussetzungen können namhaft gemacht werden, damit das Bildungswesen und die Bildungspolitik gesellschaftspolitische Potenziale im Sinne der Demokratie und Nachhaltigkeit ausschöpfen können? Kann Bildung und Erwachsenenbildung dazu überhaupt einen wesentlichen Beitrag liefern oder wird ihre gesellschaftspolitische Rolle überschätzt?

Das Magazin versammelt Beiträge, die sich mit diesen Spannungen und Widersprüchen zwischen Humanismus, Demokratie und Freiheit im Hinblick auf die Grundorientierungen in der Erwachsenenbildung in theoretischer und praktischer Hinsicht auseinandersetzen – entlang folgender Fragen:

- Inwieweit ist die Orientierung an der (humanistischen) Aufklärung angesichts der weltzerstörerischen Tendenzen im Anthropozän oder Kapitalozän vorwärts- oder rückwärtsweisend?
- Inwieweit ist eine Orientierung an humanistischer Bildung gegenüber den Strategien der neoliberalen Umwandlung der öffentlichen Bildung in ein Marktsystem (noch) fruchtbar?
- Welche konstruktiven Ansätze können den sozialen Fortschritt und das Gemeinwohl fördern?
- Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen den Grundargumentationen von Humanismus und (neoliberaler) Freiheitlichkeit, inwieweit sind das wirklich Gegensätze? Inwieweit stützen sich beide Argumentationen auf eine Vorspiegelung von Freiheit, die aber im Endeffekt nur für weiße Männer gilt?
- Inwieweit bieten die Ansätze und Diskurse demokratischer Erziehung und Bildung eine nachhaltige Alternative zu den humanistischen und libertären Argumentationen bzw. welche gestalterischen Vorschläge und Forderungen resultieren aus diesen Alternativen für die Bildungspolitik und Erwachsenenbildung? Was sind tragfähige Alternativen zur „illiberalen“ Demokratie“?
- Welche (erwachsenen-)bildungspolitischen Folgerungen und Forderungen ergeben sich aus den gesellschaftspolitischen Grundsatz-Diskursen? Wie ist Politische Bildung zu verorten? Welche Rolle spielt das konstruktivistische Paradigma? Wie können die gesellschaftspolitischen Potenziale ohne Instrumentalisierung gestärkt werden?
- Inwieweit kommt den Lehrenden und allen anderen in der Bildung und Erwachsenenbildung Tätigen eine Verantwortung im Hinblick auf die gesellschaftspolitischen Potenziale dieser Aktivitäten zu? Wie stellt sich die Beziehung zwischen gesellschaftspolitischem Engagement und instrumenteller Funktionalisierung von Bildung dar? Welche Bedeutung hat das „Neutralitätsgebot“ und wie soll es wahrgenommen werden?
- Inwieweit kommt den Grundlagendiskursen aus der Sicht der Praxis der Lehrenden eine Bedeutung zu? In welcher Weise können diese genutzt werden? Was bedeuten die politischen „Sonntagsreden“ über die hohen gesellschaftspolitischen Potenziale des Bildungswesens in der Praxis der (Erwachsenen-)Bildung?

Zu den einzelnen Beiträgen

Eva Novotny formuliert mit ihrem Beitrag „Demokratie braucht Demokrat_innen“ ein Plädoyer gegen die Unmündigkeit und stützt dies auf sechs Säulen: Eigensinn, Selbstdenken, Versiertheit in der Dynamik sozialer Systeme, Motivation durch eine universalistische, autonome Moral, Sprachmacht und Humor.

Jürgen Oelkers reflektiert in seinem Essay über die Zusammenhänge von öffentlicher Bildung und Demokratie. Soll Demokratie als Lebensform verstanden werden, könne der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern müsse sich auf das Volk beziehen und einlassen.

Elisabeth Beck nimmt sich ausgehend vom Bildungsbegriff nach Humboldt und einer demokratischen Erziehung nach Gutmann der Frage an, ob der Ansatz der Civic Education Aspekte des humanistischen Bildungskonzepts sowie einer Bildung für Solidarität und Teilhabe miteinander verbinden und weiterentwickeln kann. Beck argumentiert, dass eine auf beide genannten Aspekte hin ausgerichtete Bildung das Potenzial hat, BürgerInnen dazu zu befähigen, die Gesellschaft im Rahmen einer deliberativen Demokratie mitzugestalten.

Jan Niggemann argumentiert in seinem Beitrag dafür, Formen einer (kritischen) Politischen Bildung sozial und finanziell massiv aufzuwerten, wenn sie auf Demokratisierung und das gleiche Recht auf Zugang und Ressourcen für alle Mitglieder einer Gesellschaft zielt. (Kritische) Politische Bildung könne einen Rahmen für den integralen Motor von Kritik und Weiterentwicklung sozialer Lernmöglichkeiten bieten. Sie erschaffe Freiräume, in denen zweckfrei gelernt werden kann oder neue Formen demokratischen Zusammenlebens und des Umgangs mit sozialen Herausforderungen entworfen werden können. Um (kritische) Politische Bildung stärker ins Zentrum einer demokratischen Politik zu stellen, skizziert Niggemann zwei Probleme, mit denen sie es derzeit zu tun hat: das „Neutralitätsgebot“ und das „Präventionsparadigma“.

Gesa Heinbach bespricht den Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Freiheit in demokratischen Gesellschaften und illustriert ihre Suche nach einem Freiheitsbegriff, der die Besonderheiten der Erwachsenenbildung aufzugreifen und abzubilden vermag. Fündig wird Heinbach in Arendts „Natalität“. Das darin enthaltene Freiheitsverständnis fokussiere die menschliche Fähigkeit zum Neuanfang. Was Arendt für den politischen Bereich damit meinte, lasse sich gewinnbringend auf die Bildungstheorie übertragen: normative Unbestimmtheit und zeitliche Unabgeschlossenheit, vielfache Wiederholungen im Laufe der Biografie, das Zusammenwirken mit anderen Menschen.

Christine Zeuner reflektiert vor dem Hintergrund historischer Beispiele aus Deutschland (Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main, gegründet 1921) und Kanada (Antigonish-Movement, seit 1928), welche spezifischen Bildungskonzepte entwickelt wurden, um gesellschaftliche Krisen zu bewältigen. Sie ordnet diese Beispiele in moderne bildungstheoretische Ansätze ein, um zu erläutern, dass Bildung auch heute nicht nur individuelle und v.a. neoliberale Zielsetzungen verfolgen muss. Vielmehr würden sich, bezugnehmend auf die historischen Beispiele, vielfältige Denktraditionen zeigen, die in bildungstheoretischen Konzepten und in ihrer praktischen Umsetzung schon seit jeher über eine ökonomische und „neoliberale Verengung“ hinausweisen.

Annette Sprung beleuchtet ausgewählte Ansätze der Politischen Bildung im Kontext aktueller Krisendiskurse. Insbesondere nimmt sie dabei auf das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Pluralisierung bzw. zunehmender globaler Verflechtungen einerseits und Renationalisierungstendenzen sowie erstarkenden antidemokratischen und exkludierenden Politiken andererseits Bezug. Nach Überlegungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Kohäsion und Demokratieentwicklung diskutiert Sprung Anliegen und Bestimmungsmerkmale einer „Active Citizenship Education“ und beleuchtet globale Perspektiven Politischer Bildung.

Wilhelm Richard Baier umreißt in seiner philosophischen Skizze das humanistische Weltbild und damit im Zusammenhang die Bedeutung von „liberal“. Hauptaufgabe des Humanismus sei es, den Menschen von inneren und äußeren Zwängen zu befreien und ihm so zu ermöglichen, das eigene Schicksal selbst gestaltend in die Hand zu nehmen. „Liberal“ meine den Kampf gegen innere und äußere Zwänge, Verteidigung der persönlichen Freiheiten, einen respektvollen und reflektierten Umgang miteinander sowie aktives und kreatives Gestalten der eigenen Entwicklung und der Welt, in der wir leben.

Birge Krondorfer reflektiert kritisch über Prinzipien des Humanismus. Die europäische Philosophie der Neuzeit (Renaissance, Humanismus, Aufklärung, Neuhumanismus) entwarf bis heute gültige ideale Vorstellungen von Autonomie, Vernunft, Mündigkeit, Individualität, Gestaltungsmacht, freiem Willen und moralischem Handeln. Dabei nahmen Bildung und Erziehung eine zentrale Stellung ein: Das neuhumanistische (humboldtsche) Bildungsideal der Aufklärung entwickelte sich um den Begriff des autonomen Individuums und den Begriff des Weltbürgertums. Bildung soll ein Ort sein, an

dem Individuen und Weltbürger hervorgebracht werden bzw. sich selbst hervorbringen. Ein autonomes Individuum ist eines, das Selbstbestimmung und Mündigkeit durch seinen Vernunftgebrauch erreicht. Was ist dagegen einzuwenden? Auf den ersten Blick – schlicht nichts.

Stefan Vater stellt in seinem Beitrag, angesichts einer aktuell – trotz Klimakrise, Rechtsruck und Populismus – zunehmenden Verengung und Reduktion von Bildung auf scheinbar wirtschaftlich Brauchbares, die Frage, ob humanistische Bildung einen Ausweg bietet. Für diesen Versuch nimmt er Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung als Ausgangspunkt. Mit Spivak versucht der Beitrag eine kritische Dekonstruktion humanistischer Ansätze mit Blick auf deren reale Effekte bezogen auf Ungleichheit und Zugang zu Bildung. Um schlussendlich zum Humanismus und zu Schiller zurückzukehren.

Georg Fischer versammelt Spuren Stefan Zweigs (1881-1942) volksbildnerischer Tätigkeit. Seine Vortragsreisen in Europa und Amerika sowie sein literarisches Schaffen zeichnen ihn, wie Fischer ausführt, als aufklärenden Volksbildner aus: Als engagierter Intellektueller und erfolgreicher Schriftsteller, der aufgrund seiner jüdischen Herkunft gezwungen war, nach Machtergreifung der Nationalsozialisten ins Exil zu gehen, trat Stefan Zweig vehement gegen den Nationalismus ein und warb für die Idee eines geistig geeinten Europas. Als konsequenter Gegner der Gewalt schrieb und sprach Zweig zu Erwachsenen, um ihnen Mut zu machen und den Glauben an ein humanitäres Europa nicht zu verlieren.

Renate Schwammer, Erwachsenenbildnerin der ersten Stunde, bezieht sich in ihrem Artikel auf die emanzipatorische Bildungsidee und die großen Bildungsvisionen der 1970er/1980er Jahre. Sie blickt dabei auf die Veränderungen des Bildungsdiskurses, ohne sich selbst aus der Pflicht zu nehmen. Konnte Bildung dem Hass, der Gewalt, der Entsolidarisierung entgegenwirken? Hat sie die Arbeitswelt menschlicher gemacht; den Menschen geholfen, einander besser zu verstehen? Warum haben wir die Tür geöffnet für Hoffnungslosigkeit, für Rassismus, Antisemitismus und Herzlosigkeit? Warum haben wir zu wenig Widerstand geleistet?

Monika Petermandl beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den gesellschaftlichen Wirkungen von Weiterbildung. Vorgestellt wird ein Drei-Stufen-Modell zur Einschätzung der Wirkung von Weiterbildung, das die Grundlage für eine von der Autorin konzipierte „bewirkende Didaktik“ bildet, deren acht Hypothesen formuliert und skizzenhaft argumentiert werden. Hierfür werden Forschungsergebnisse und Konzepte aus der Bildungsforschung, Lernforschung, Hirnforschung, Unterrichtsforschung und aus der Managementlehre zusammengeführt. Ein Umsetzungsbeispiel zur Weiterbildung von Weiterbildenden, der Lehrgang „Professional Teaching and Training“, der von Petermandl konzipiert und realisiert wurde, gibt Hinweise auf Möglichkeiten und Auswirkungen eines solchen Konzepts im Umfeld der Erwachsenenbildung.

Christina Buczko diskutiert am Beispiel der Genossenschaft für Gemeinwohl und der für Angebote im Bildungsbereich zuständigen Akademie für Gemeinwohl das Potenzial transformativer Bildungsangebote für ein demokratisches, nachhaltiges und am Gemeinwohl orientiertes Geld- und Finanzsystem. Beschrieben wird, wie ein vielfältiges Programm zu den Themen Geld und Finanzwesen sowie allgemein zu Wirtschaft und Politik im Sinne transformativer Bildung aussehen kann und welche Art von Wissen und Qualifikationen es hierzu zu vermitteln gilt. Übergeordnetes Ziel ist es, Bewusstsein für den Einfluss zu schaffen, den die Finanzwirtschaft auf unsere Wirtschaft, unsere Umwelt, unser Leben hat.

Malte Teichmann und **Gergana Vladova** porträtieren Denken, Handeln, Interessen und Vorhaben des 2017 in Berlin gegründeten Weizenbaum-Instituts für die vernetzte Gesellschaft. Dessen Forschungsgruppe „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft“ untersucht u.a., ob und wie die Selbstbestimmung der Individuen durch den Erwerb digitaler Kompetenzen gestärkt werden kann und wie die Menschen mit der Dichotomie zwischen Freiheit und Zwang, die durch die stetige Erreichbarkeit entstehen, umgehen.

Abgerundet wird die Ausgabe von einer Rezension von **Pia Probst** über Heide von Feldens 2019 im Springer Verlag veröffentlichten Buch „Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Apellen des Lebenslangen Lernens“.

Aus der Redaktion

Christian Kloyber (bifeb) und Regina Rosc (BMBWF); Fotos: CC-BY Anna Rauchenberger (annarauchenberger.com)

Wechsel in der Herausgeberschaft des „Magazin erwachsenenbildung.at"

Mit der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at" bedanken wir uns bei den langjährigen HerausgeberInnen Regina Rosc (BMBWF) und Christian Kloyber (bifeb) und verabschieden sie in den Ruhestand. Sie übergeben ihre führende Rolle nun an Gerhild Schutti (bifeb) und Robert Kramreither (BMBWF).

Lange vor Erscheinen der Nullnummer im Februar 2007 hatte Regina Rosc als Referatsleiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung des BMBWF die Vision, nach mehr als zehnjähriger Unterbrechung der Zeitschrift „Erwachsenenbildung in Österreich" (1950-1995) wieder eine Fachzeitschrift für die österreichische Erwachsenenbildung zu veröffentlichen. Als Gründungsherausgeberin[1] hat sie die Linie des Online-Magazins als „Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" maßgeblich mitgestaltet[2], dessen Erscheinen dreizehn Jahre und 40 Ausgaben lang begleitet und dabei die Arbeit der Redaktion und des überinstitutionellen Fachbeirats stets mit ebenso viel Leidenschaft (für die Erwachsenenbildung) wie wohlwollender Zurückhaltung (wenn Diskurs und Disput sich mischten) unterstützt. Sie hat sich stets dafür eingesetzt, dass die jeweiligen Themen des Magazins kontroversiell diskutiert werden.

Christian Kloyber, vormals pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter und seit 2014 Direktor des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, fungierte für die ersten 23 Ausgaben des „Magazin erwachsenenbildung.at" als Fachbeirat und verantwortete sechs davon auch inhaltlich. Seit 2014 fungierte er gemeinsam mit Regina Rosc als Herausgeber des Mediums. Als überaus belesener Experte und kritischer Erwachsenenbildner hat er in beiden Funktionen dazu beigetragen, Inhalte in einen größeren Rahmen einzuordnen und in Diskurswelten übergreifend auszutauschen. Seine kritische und fragende Haltung forderten uns stets neu heraus, allen voran die Fragen: In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Wie trägt Erwachsenenbildung zur Verwirklichung dieser Vision bei? Und: Wie behindert oder gar verhindert sie aber auch positive Entwicklungen?[3]

Sowohl Regina Rosc als auch Christian Kloyber haben einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, dass das „Magazin erwachsenenbildung.at" zu einem kritischen, qualitätsgesicherten und zeitgemäßen Open Access-Medium mit großer Verbreitung werden konnte.

Wir bedanken uns auf das Herzlichste für die jahrelange gemeinsame Aufbauarbeit, die von großem Engagement und größter Wertschätzung der beiden HerausgeberInnen für das gemeinsame Wirken gekennzeichnet war!

Wilfried Frei und Bianca Friesenbichler im Namen der Redaktion, des Fachbeirats und der Fachlektorin

1 Gemeinsam mit Margarete Wallmann, die bis zur Ausgabe 22 (2014) die Co-Herausgeberschaft innehatte, siehe https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/01_medosch_vater_zwerger.pdf

2 Nachzulesen schon im Editorial zur Nullnummer bei Wallmann/Rosc 2007. Online unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf

3 Dieses Leitmotiv findet sich auch in einem Interview mit Christian Kloyber für erwachsenenbildung.at aus dem Jahr 2015, online unter https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/8290-christian-kloyber-bleibt-direktor-des-bundesinstituts-f-erwachsenenbildung.php

Ausblick auf die nächsten Ausgaben

Ausgabe 40 des Magazin erwachsenenbildung.at fragt: Inwiefern ist Bildung messbar? Wo gibt es Schieflagen in empirischen Forschungsergebnissen? Und welche Erwartungen und Befürchtungen sind mit Messungen verknüpft? Sie erscheint im Juni 2020.

„Erwachsenenbildung und Zeit" ist Gegenstand der Ausgabe 41, die im Oktober 2020 erscheinen soll. Zeit haben, Zeit nehmen, Zeit stehlen – das sind alltägliche Erfahrungen der Menschen. Neben diesen individuellen Zeiterfahrungen gibt es aber auch gesellschaftliche Zeitstrukturen, die sich aktuell stark verändern. Durch Beschleunigung und Digitalisierung fließen Arbeits- und Lernzeit, Familien- und Freizeit zunehmend ineinander und durchdringen sich gegenseitig. Was bedeuten diese neuen Zeitstrukturen und die veränderten Zeitwahrnehmungen für die Erwachsenenbildung? Galten nicht Muße und Reflexion als wichtige Voraussetzungen für Lernen und Bildung? Was passiert, wenn an deren Stelle Beschleunigung und zeitliche Verdichtung die menschliche Bildung dominieren? Artikel für diese Ausgabe können bis 15. Mai 2020 eingereicht werden.

Alle aktuellen Calls sowie weitere Informationen zum Einreichen von Artikeln finden Sie unter:
https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php

Literatur

Norrlof, Carla (2019): Educate to Liberate: Open Societies Need Open Minds. In: Foreign Affairs 98, 2 March/April, S. 132-141.

Pinker, Steven (2018): Aufklärung jetzt. Für Vernunft, Wissenschaft, Humanismus und Fortschritt. Eine Verteidigung. Frankfurt am Main: Fischer.

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.

Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)". Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Editorial

Abstract

Since humans as a resource and specific, verifiable achievements have become so important, there are increasing calls for a return to a humanistic ideal of education that represents the development of personal skills and talents. What education is required for a democratic and sustainable way of life? Can humanism, which is so revered and almost as a matter of course, even be an obstacle here? What do liberty and (neo)liberalism mean in this context? The articles in the current issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, Meb) explore the tensions and contradictions between humanism, democracy and freedom, incorporating concepts from visionaries and thinkers such as Humboldt, Schiller, Zweig, Arendt, Gutmann, Negt and Spivak. Two historical approaches to education that strategically resolved certain crises are presented: Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main (founded 1921) and the Canadian Antigonish Movement (since 1928). In addition, a cooperative is introduced that employs education in a democratic and sustainable monetary and financial system that is oriented to the public interest as well as an institute that investigates how the acquisition of digital competences can strengthen the self-determination of individuals. The issue finishes with personal recollections and conclusions from practitioners and theorists who have been active in the field of adult education for decades, all of whom demand one thing: analyse less and do more instead. (Ed.)

Demokratie braucht Demokrat_innen

Sechs Tugenden für den Kampf um Freiheit, Gleichheit und Solidarität

Eva Novotny

Novotny, Eva (2020): Demokratie braucht Demokrat_innen. Sechs Tugenden für den Kampf um Freiheit, Gleichheit und Solidarität.
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: Antidemokratie, Elite, Epistokratie, Antirationalismus, Bildungsapartheid, Herrschaft, Vernunft, Mündigkeit, autonome Moral, Eigensinn

Kurzzusammenfassung

Weltweit zeichnet sich eine Tendenz zur Regression ab, d.h., ein Rückfall auf überwunden geglaubte Bedürfnisse, Weltbilder und Parolen, die historisch gewonnene Freiheit und Vernunft als Steuerungsmaximen menschlichen Handelns wieder zurücknehmen. Welche Bildungsprozesse wären imstande, die Menschen zu ermächtigen, sich kompetent und verantwortet in die eigenen wie in allgemeine Angelegenheiten einzumischen? Der vorliegende Beitrag diskutiert sechs Säulen formaler Qualifizierung, die gegen den regressiven Sog in freiwillige Knechtschaft wappnen und fit machen könnten für die Zumutungen der Freiheit: Selbstdenken, Eigensinn, Versiertheit in der Dynamik sozialer Systeme, universalistische Moral und Humor. Ein Fazit der Autorin: Legitime Antworten auf politische Fragen von Menschen mit diversen Erfahrungen und widersprüchlichen Interessen lassen sich nur in deliberativen Prozessen finden. Die Zivilgesellschaft, die Öffentlichkeit wären probate Orte, um gesamtgesellschaftliche Fragen aufzuklären und argumentativ auszuhandeln. Diskursive politische Willensbildung könnte intellektuelle wie moralische Qualifizierung der Bürger_innen mit sich bringen und damit vernünftiges Wahlverhalten. Die Ergebnisse öffentlicher Diskurse wären wertvoller Input für rationale Entscheidungsprozesse in Regierung und Verwaltung. Schließlich läge es noch an der Zivilgesellschaft, die Entscheidungen im Zentrum politischer Macht zu kontrollieren. (Red.)

Demokratie braucht Demokrat_innen

Sechs Tugenden für den Kampf um Freiheit, Gleichheit und Solidarität

Eva Novotny

Eigensinn, Denken, soziale Virtuosität, autonome Moral, Sprachmacht und Humor induzieren sich nicht nur ständig selbst, sie stoßen einander auch gegenseitig an. Denken fördert die Moral, Humor stachelt Denken und Eigensinn an. Wer gekonnt aus der Reihe tanzt, provoziert Rationalität und Moral. Eine elaborierte Sprache schafft Klarheit und perfektioniert das Schmähführen. Lachen verbindet und sorgt für eine lernpositive Hormonlage. Bildungsprozesse dieser Art ermächtigen Subjekte, Demokratie als Prozess zu entfalten und für deren essentielle Grundlagen zu kämpfen – Freiheit, Gleichheit, Solidarität.

Auf der Suche nach Vernunft[1]

„Gegen Demokratie: Warum wir die Politik nicht den Unvernünftigen überlassen dürfen." So titelte der Philosoph und Politologe Jason Brennan seinen 2017 erschienenen Band. Er teilt darin Bürger_innen in Hobbits, Hooligans und Vulkanier ein. Hobbits seien gezeichnet von Unwissen und Apathie, Hooligans von Voreingenommenheit und Fanatismus. Vulkanier, eine kleine Elite, seien in politischen Dingen leidenschaftslos, dächten wissenschaftlich und rational. Nur Letztere sollten politische Verantwortung übernehmen dürfen. Die meisten Wähler_innen wären Hobbits, meint Brennan, und die Mehrzahl der Hobbits seien potentielle Hooligans. Sie alle sollten sich besser aus der Politik heraushalten. Das Problem: Leidenschaftslose, wissenschaftlich denkende, wohl informierte Bürger_innen seien rar und mischten sich politisch weniger ein als Hooligans[2].

Brennan findet Philosophenkollegen, die mit ihm diese Formen von Epistokratie diskutieren (siehe Estlund 2009). Politische Macht solle in Abhängigkeit von „Kompetenz" und „Kenntnissen" verteilt werden und von der Bereitschaft, das Handeln an diesen Kenntnissen auch auszurichten. „Moralisch unvernünftige", „unwissende" oder „politisch inkompetente" Bürger_innen sollten von politischen Entscheidungen ausgeschlossen werden. Wahlrecht etwa solle in Korrespondenz mit dem Abschneiden

1 Der vorliegende Beitrag enthält Gedanken, die ich an anderer Stelle bereits ausgeführt habe (siehe Novotny 2011, 2015 u. 2018).

2 Am 30.4.2017 war Jason Brennan Gast der Sendung „Sternstunde Philosophie" des SRF. Sie kann nachgesehen werden unter: https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/jason-brennan-weg-mit-der-demokratie?id=1ec1fa0d-ca16-4033-8df1-8d8a5db3d212&expandDescription=true

in staatsbürgerlichen Wissenstests vergeben, versagt oder gewichtet werden. Das Konzept erinnert an Platons „Philosophenherrschaft“ und Friedrich August Hayeks „Rat der Weisen“ – *„the most successful members of the class“* (Hayek 1978, S. 103).

Für gesteigerten elitären Nervenkitzel sorgen zwei weitere antidemokratische Strömungen, die auf wissenschaftlich-technischen Fortschritt mithilfe künstlicher Intelligenz und Menschenzucht setzen: Neoreaktionäre (NRx) (siehe Land o.J.) und Transhumanisten (siehe Sorgner 2016). Sie träumen von gentechnologisch hochgezüchteten Übermenschen bzw. transhumanen Superintelligenzen, von Mensch-Maschinenkombinationen und einer Herrschaft auf Basis von Hyper-Rationalität. Für beide ist Demokratie von Übel. Sie behindere den Fortschritt, der nur ohne Tabus möglich wäre. Betriebsräte und Sozialstaat beschnitten die nötige kreative Freiheit. NRx beschwören „natürliche“ Differenzen zwischen Menschen im Allgemeinen, zwischen den Geschlechtern, Ethnien und „Rassen“ im Besonderen. Sie fordern die Herrschaft der Intelligentesten.

Den beschriebenen Strömungen ist gemein, dass sie radikal an der Vernunft der Menschen zweifeln und der Masse Weisheit absprechen. Sie haben gewichtige Argumente bzw. können sich auf die unleugbare Tatsache berufen, dass Menschen in großer Zahl gegen eigene Interessen abstimmen.

Brennan etwa legte 2017 in einem Interview dar, dass besser Informierte häufiger nicht wählen, gut informierte Weiße aber in den USA für Entkriminalisierung von Drogen, geringere Gefängnisstrafen und für ein besseres Schulsystem seien. Schlechter informierte Weiße würden Brennan zufolge niemals den nuancierten Sozialprogrammen zustimmen, die tatsächlich wirken. Schwarzen wäre womöglich gedient, ließe man die 80 Prozent schlecht informierten Weißen nicht wählen. Low information people seien eher rassistisch, werben eher für Kriege und ihre Sorge um Menschen in anderen Ländern sei schwächer. Trump hätte Brennan zufolge auffallend große Unterstützung bei den Wähler_innen, die besonders wenig über Politik wissen. Wer beim Brexit-Referendum für das Bleiben gestimmt hatte, konnte viel genauer sagen, wie viele Einwander_innen aus der EU es gab, wie hoch Investitionen aus der EU waren und wie teuer Sozialhilfe. Brennan auf die Frage, welche Politik Wähler_innen in einer Epistokratie wollten: *„Sie sind für Freihandel, für Einwanderung und Schwulenrechte, sie sind für das Recht auf Abtreibung, das wissen wir aus vielen Studien. Sie wollen Steuern erhöhen, um das Staatsdefizit abzubauen. Sie wollen etwas gegen den Klimawandel tun und lehnen militärische Interventionen ab. Und sie achten auf die Bürgerrechte“* (Brennan zit.n. Meyer 2017, o.S.). Das sind plausible Gründe! Das liberale Bürgertum ist aufgeklärter als breite Schichten des Proletariats. Das sehen wir auch in Europa, und dass sich ein Großteil der Wählenden mit ihren Wahlentscheidungen regelmäßig selbst beschädigt.

Aber welche Schlüsse will *wer* daraus ziehen?

Die neokonservativen Schlüsse sind gefährlich. Die lauter anmutenden Erzählungen suggerieren, es gäbe unabhängig von Interessenslagen richtige Antworten auf politische Fragen und nur wenige Menschen könnten diese finden. Ferner: Diejenigen, die taugliche Entscheidungen zum Wohle aller träfen, wären leicht herauszufinden. Das ist selbstverständlich Unsinn. In einer Klassengesellschaft, im Patriarchat, in einer stratifizierten, zunehmend rassistischer werdenden Gesellschaft gibt es weder allgemeine Wahrheiten noch die neutralen Weisen, die – an die Macht gekommen – jene auch vertreten würden. Dass aufgeklärte Bürger_innen besser wissen, was universell gerecht und nachhaltig wäre, heißt nicht, dass sie gegebenenfalls auch gegen eigene Vorteile stimmen würden.

Legitime Antworten auf politische Fragen von Menschen mit diversen Erfahrungen und widersprüchlichen Interessen lassen sich nur in deliberativen Prozessen finden. Die Zivilgesellschaft, die Öffentlichkeit wären probate Orte, um gesamtgesellschaftliche Fragen aufzuklären und argumentativ auszuhandeln. Diskursive politische Willensbildung könnte intellektuelle wie moralische Qualifizierung der Bürger_innen mit sich bringen und damit vernünftiges Wahlverhalten. Die Ergebnisse öffentlicher Diskurse wären wertvoller Input für rationale Entscheidungsprozesse in Regierung und Verwaltung. Schließlich läge es noch an der

Zivilgesellschaft, die Entscheidungen im Zentrum politischer Macht zu kontrollieren.

„Doch die Verhältnisse, sie sind nicht so!" (B. Brecht)

Deliberative Demokratie im Sinne eines Kreislaufs zwischen Deliberation in der Zivilgesellschaft und Deliberation in repräsentativen politischen Institutionen wurde oder wird – mit Ausnahmen revolutionärer Episoden à la Pariser Commune – in der Geschichte nirgendwo praktiziert. Deliberative Prozesse können dennoch stattfinden. Dass Prozeduren öffentlicher politischer Willensbildung tatsächlich rationale Ergebnisse zeitigen, also einen qualifizierten Einfluss auf institutionalisierte Willensbildung und letztlich auf das Handeln des politischen Systems ausüben könnten, hätte allerdings Voraussetzungen. Die sind im Allgemeinen nicht gegeben, weder auf gesellschaftlicher noch auf der individuellen Ebene der politischen Akteur_innen.
Die beklagte Unzulänglichkeit des Wahlvolkes ist nicht nur einem Manko an Informiertheit geschuldet, sondern auch und vor allem psychodynamisch begründet, Ausdruck regressiver Bedürftigkeit, die auch wesentlich soziale und politische Determinanten hat.

Politische Orientierungen sind wesentlich Fragen von Werten und Moral. Diesbezüglich zeichnet sich weltweit eine Tendenz zur Regression ab, ein Rückfall auf überwunden geglaubte Bedürfnisse, Weltbilder und Parolen, die historisch gewonnene Freiheit und Vernunft als Steuerungsmaximen menschlichen Handelns wieder zurücknehmen. So breiten sich etwa weit plattere Varianten des Autoritarismus aus als die oben beschriebenen – eine dumpfe Sehnsucht nach starker Führung, gepaart mit einer (Ab-)Scheu vor menschlicher „Schwäche". Ein eisiger Jargon der Verachtung gegenüber Arbeitslosen greift Platz, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit steigen an (siehe Heitmayer 2002-2012). Eine Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen ist wieder gesellschaftsfähig. Der Sozialstaat wird untergraben, Grund- und Menschenrechte in Frage gestellt, Rechte von Arbeitnehmer_innen zurückgefahren.

Der Begriff der Elite erlebt eine Renaissance. Wegen seines Geruches nach Chromosomalität und faschistischer Ideologie war der ja lange Zeit verpönt. Heute wird anerkannt, dass es Eliten gibt, sie stehen allerdings im Zwielicht. Phantasmen wie Begabung oder Talent spielen erneut eine große Rolle in pädagogischen Erzählungen, um Systeme von Bildungsapartheid zu befestigen und Privilegien zu legitimieren.

Ein hochexplosives Re-Design der Geschlechter rehabilitiert patriarchale Muster. Eine zeitgeistige Sentimentalisierung von Ungleichheit und die Erotisierung von Dominanz und Unterwerfung bereiten den Boden für den patriarchalen Rückschlag. Männer antworten auf die Legitimationsprobleme des Patriarchats mit einer hegemonialen Männlichkeit, die durch inszenierte Überlegenheit und sexualisierende Grenzüberschreitungen gekennzeichnet ist. Sie werden von Frauen dafür nicht nur bestraft. Michel Houellebecq streift sämtliche Literaturpreise ein.

Die zutiefst antiquierte Argumentationsfigur der Naturalisierung von Differenzen erlebt zurzeit nicht nur in der Gender-Debatte eine Renaissance. Wissenschaftlich haltlose biologistische Erzählungen verbreiten essentialistische Menschenbilder, legen gesellschaftlich restaurative Schlüsse nahe und fallen auf fruchtbaren Boden (siehe dazu ausführlicher kritisch Bauer 2007 u. 2019; Fox Keller 2001). Antirationalismus breitet sich aus, etwa die Revitalisierung von Glaubensgemeinschaften und ein wachsender politischer Einfluss religiöser Orthodoxien mit ihrer Affirmation vormoderner Gemeinschaftsformen und Gewaltverhältnisse. Wollten aufgeklärte Menschen sich die Welt ohne Gott vorstellen als Möglichkeitsraum zur offenen menschlichen Gestaltung, stehen wir nun wieder im Bann von Eiferern, die Gott (wie auch den Teufel) in der Welt am Werk sehen wollen. Nicht nur der Islam, auch christliche Diskurse gewinnen weltweit politischen Einfluss. Natur als Schicksal, Intelligent Design, eingeborene Abhängigkeitsverhältnisse, Gott, Familie und Vaterland – das sind antirationale Bilder, die eingeschränkte menschliche Gestaltungsräume suggerieren. Die letzte Neuauflage der Determinismusthese kommt im Gewande erstarkender Neurowissenschaften daher (siehe Fuchs 2006/2007). Einige Wissenschaftler nehmen eine eigentümliche Spaltung von Ich und Gehirn vor. Unser bewusstes Erleben als Person, als Fokus unseres Handelns,

erklären sie zur Illusion und sprechen uns persönliche Verantwortung ab (siehe etwa Roth 2003). Solche Geschichten fallen bei Journalist_innen auf fruchtbaren Boden und erhalten so ungebührlich weite Verbreitung.
Schließlich ist ein Abschied von der Wahrheit als erkenntnis- und handlungsleitende Zielvorstellung zu beobachten. Das postfaktische Zeitalter wurde ausgerufen. Auch säkulare Machtinstanzen setzen zunehmend weniger auf Argumentieren denn auf Stimmungsmache. Propaganda ist nicht neu, nun aber wird das Abzielen auf Emotionen unter dem Titel „politisches Framing" quasi „wissenschaftlich legitimiert" eingesetzt (siehe Wehling 2016). Immanuel Kant hat den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit gefordert – mit Erfolg. Nun besteht die Gefahr eines Ausgangs des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Mündigkeit (vgl. Hitzler 1997, S. 176).

Mit Unmündigen ist schlecht Demokratie machen!

Die beschriebenen Mindsets disqualifizieren Menschen nicht nur für eine demokratische Teilhabe, sie widersprechen auch den Konzepten des klassischen Liberalismus und ganz und gar einem humanistischen Menschenbild. Sie sind vor allem paradox in einer historischen Situation, in der die Menschheit tatsächlich reif für den Sprung vom Reich der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit (vgl. Engels 1973, S. 210-228) wäre. Höchstentwickelte Produktivkräfte erlaubten es nämlich im Grunde, alle Menschen gesund zu ernähren und mit Medizin zu versorgen (siehe Sen 2000; Ziegler 2002). Flexible Technologien erweitern die Gestaltungsspielräume für die Organisation von Arbeit und für die Verteilung der Güter. Elaborierte Informationssysteme reduzieren Transaktionskosten. All das ermöglicht die Einbindung vieler Menschen in Kooperations- und Entscheidungsprozesse wie schon im Vorfeld deren umfassende Information. Maschinen, deren Leistungsfähigkeit sich alle 20 Jahre vertausendfacht, befreien uns potentiell von entfremdeter Arbeit. Was für ein Segen! (siehe Keynes 1930; Löpfe/Vontobel 2008; Marx 1932 [1846]). Davon haben Utopisten stets geträumt: einige Stunden Arbeit, den Rest des Tages philosophieren, fischen, feiern, lieben.

„Doch die Verhältnisse, sie sind nicht so" (B. Brecht). Die herrschenden Produktions- und Distributionsverhältnisse torpedieren die Ideale Demokratie, Liberalismus und Humanismus gleichermaßen. Der Umstand, dass uns die Erwerbsarbeit ausgeht, gerät zum Fluch. Menschen verwildern in Konkurrenzverhältnissen auf immer niedrigerem Niveau und verelenden mitten im Überfluss. Welcher Stellenwert kommt in dieser Phase gesellschaftlicher Dekadenz dem Faktor Bildung zu? Was müssen Menschen in unserem Auflösungszeitalter leisten?

Sieben Knackpunkte für eine wache Zeitgenossenschaft:

- Menschen müssen ihre Integration in die Gesellschaft individuell und in Freiheit schaffen. Definierte Zugehörigkeiten zu Familie, Klasse, Kirche, Region oder Milieu haben ja ihre identitätsstiftende Kraft verloren.
- Moral und Solidarität sind freiwillig aufzubringen.
- Menschen sollten öffentlich Gebrauch von ihrer Vernunft machen, für ihre Vorhaben allgemein einsehbare (säkulare) Gründe geltend machen.
- Politische Freiheiten müssen ergriffen werden. Courage ist nötig, Dissens sollte ausgehalten, Zornpotentiale in umsichtige politische Projekte überführt werden.
- Menschen müssen sowohl zu Individualisierung fähig sein als auch zu Zusammenschlüssen in neuen Formen von Gemeinschaft. Kritische Anforderung dabei ist, Solidarität mit wechselnden Personen jenseits persönlicher Verbundenheit aufzubringen. Globalisierung erfordert sogar transnationale Solidarität.
- Das Individuum sollte sich vor Verzweckung durch fremde Interessen schützen.
- Menschen werden in Zukunft ihr Leben auch jenseits von Strukturen einer Erwerbsarbeit sinnstiftend verbringen müssen.

Viel verlangt!
Es geht um Aneignung von Freiheit.

Sechs Säulen gegen den regressiven Sog in „freiwillige Knechtschaft"

Dafür und gegen den regressiven Sog in „freiwillige Knechtschaft" (siehe de La Boétie 2009 [1547])

erachte ich sechs Säulen formaler Qualifizierung für unerlässlich:

Säule 1: Eigensinn

Arno Gruen erzählt folgende Geschichte aus seiner Schulzeit: Eines Tages teilte seine Lehrerin den Schülern mit, dass sie wegen deren Undisziplin zu neuen Mitteln greifen müsse. Sie werde sich einen Rohrstock anschaffen. Beim nächsten Ausgang mit den Schülern fragte sie, wer über die Straße in das Geschäft gegenüber gehen wolle, um dort den besagten Rohrstock für sie zu besorgen. Bis auf ihn selbst balgten sich alle Buben um dieses Privileg[3].

Eigensinn ist die härteste Nuss, die es im Leben zu knacken gilt. Denn auf vielen Wegen dringt Fremdsinn bzw. Herrschaft ins Individuum ein. Die Einverleibung der Ordnung der Dinge sowie unseres persönlichen Stellenwerts findet zunächst in der Familie, im sozialen Milieu statt. Wir überführen Zwänge, Möglichkeiten und Zumutungen unserer gesellschaftlichen Stellung in subjektiven Sinn – wir wollen, was wir sollen. Schließlich reproduzieren wir mit unserem Habitus, über die „feinen Unterschiede" in unserem Fühlen, Denken und Handeln, die sehr unterschiedlichen Zugänge zu Vermögen und Macht (siehe Bourdieu 1987). Institutionen wie Schule, Universität, Firma, Justiz disziplinieren uns und effektivieren unser Verhalten. Disziplinierungsmechanismen sitzen heute auch in den Köpfen und Körpern der Individuen selbst und konstituieren einen Zustand „autonomer Entfremdung" (siehe Hardt/Negri 2002). Eine hervorragende Rolle in der biopolitischen Steuerung von Menschen spielt die Kommunikationsindustrie. Die stärkste Droge für den Menschen ist der Mensch! *„Nichts aktiviert die Motivationssysteme so sehr wie der Wunsch, von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und […] die Erfahrung von Liebe"*, betont Joachim Bauer (2007, S. 35). Unsere Sehnsucht nach Liebe und Gemeinschaft kann wie eine Droge unseren Verstand vernebeln, uns abhängig machen und eine gefährliche Gruppendynamik anstoßen.
Wir können aber auch danach streben, uns Anerkennung durch Unabhängigkeit und Zivilcourage zu erringen. Das allerdings ist eine hohe Kunst! Um ein Leben nach eigener Wahl zu führen, brauchen wir einen guten Realitätssinn, noch viel mehr einen kreativen Möglichkeitssinn und eine hohe Toleranz für Ungewissheit.

Zur Veranschaulichung nehme ich das Projekt eigensinnige Weiblichkeit. *„Frauen leben nicht nur im Patriarchat, das Patriarchat lebt auch in den Frauen"* (Morgner 1983, S. 91). Der Austritt von Frauen aus patriarchalen Weiblichkeitskonstrukten, um *„ihr eigenes Lied zu singen"* (Chasseguet-Smirgel 1979, S. 178), erfordert große Courage. Frauen verlieren auf diesem Weg nicht nur ihre Wächter, sondern auch ihr Ideal – das „Exzellente" steckt auf allen Gebieten voller männlicher Implikationen. Frauen machen also zunächst einen Schritt ins Leere. Der von Männerphantasien leergefegte Raum ist vorbildlos, überhaupt bildlos, vorstellungslos (siehe Rohde-Dachser 1997). – Schwer zu ertragen! Um einer eigensinnigen Weiblichkeit auf die Spur zu kommen und auf die Sprünge zu verhelfen, gilt es, Qualitäten und Praktiken einer freien Weiblichkeit erst zu kreieren. Frauen halten den Weg zur Autonomie nur durch, wenn sie sich frei machen vom Glanz im Auge aller anderen, wenn sie – im Gegenteil – sehr selektiv nur die Anerkennung satisfaktionsfähiger Partner_innen oder Kontrahent_innen suchen. Frauen brauchen Neugier, Phantasie und eine lange Wut.

Säule 2: Selbstdenken

Es gibt gute Gründe, das eigene Hirn einzuschalten. Wir sind einer steigenden Menge an Information und Beeinflussung ausgesetzt, der wenig taugliche Orientierungshilfe gegenübersteht. Öffentliche Berufsinterpret_innen springen ein und überführen den vorselektierten und teilweise gefakten, öffentlichen Datensalat in überschaubare Glaubenssätze. Nur über die Ausschaltung rationalen Erwägens ist Willfährigkeit herstellbar gegenüber Dogmen wie: Es muss gespart werden – wenn das Bruttoinlandsprodukt steigt.
Menschliches Erkennen steht grundsätzlich auf wackeligen Beinen. Unsere Wahrnehmung ist selektiv, unser Gedächtnis unzuverlässig, unsere

3 Diese Anekdote erzählte Arno Gruen im Rahmen der Sendungsreihe „Menschenbilder" des Österreichischen Rundfunks, am 13.8.2006.

Denkoperationen sind oft unzulänglich. Wir haben nie alle relevanten Informationen parat. Einige davon sind uns zudem gar nicht willkommen. So bringen wir eine sehr egozentrische Ordnung in das Gewühl unserer Sinne. Peter R. Hofstätter hat zwischen Dummheit erster Art und Dummheit zweiter Art unterschieden (vgl. Hofstätter 1977, S. 193f.). Dummheit erster Art nannte er, wenn wir keine Muster, Regeln oder Handlungsmöglichkeiten erkennen, wo sich grundsätzlich welche finden ließen. Von Dummheit zweiter Art sprach er, wenn wir Muster oder Bedeutungen wahrnehmen, wo gar keine existieren. Das kommt häufiger vor, als wir glauben. Das Gehirn ist nämlich ein Geschichtengenerator. Unser Bedeutungshunger macht uns geneigt, vielerlei Nonsens Plausibilität abzugewinnen. Wollen wir uns realistische Bilder von der Welt machen, sollten wir über taugliche Denkoperationen verfügen, um unsere wilden Intuitionen zu prüfen.

Eine wichtige Prüfoperation ist etwa das Aufklären von Emotionen. Gefühle sind die Grundlage unserer Bewertungen und somit die Antriebe für unser Handeln. Oft haben wir mehrere, widerstreitende Seelen in unserer Brust. Intuitiv folgen wir meist kurzsichtigen Wünschen nach Spannungsreduktion. Diese können allerdings bewusst gesteckte, höherwertige Ziele torpedieren. Mit Robert Musil sei angemerkt: *„Wir haben nicht zuviel Verstand und zuwenig Seele, sondern wir haben zuwenig Verstand in den Fragen der Seele“* (Musil 1922, S. 1092).

Eine weitere nützliche Reflexion betrifft das Verhältnis von Erzählungen und Zahlen. Geschichten brauchen Mathematik, um sie aus der Aberglaubensbildung herauszuholen und ihnen ihre suggestive Kraft zu nehmen. Ein Beispiel: Die Gefahr von Terroranschlägen soll zurzeit Einschränkungen von Grundrechten begründen. Um die Verhältnismäßigkeit solcher Maßnahmen zu prüfen, empfiehlt sich, die Zahl von Terrortoten etwa mit der von Menschen zu vergleichen, die durch die eigene Hand sterben – in Österreich durchschnittlich 1.200 pro Jahr (siehe Grabenhofer-Egger et al. 2016).

Rationalität erfordert nicht nur logisches Denken, sondern ebenso Anstrengungsbereitschaft, um etwa gegen die eigene Intuition zu argumentieren und nach relevantem Material für ein Urteil zu suchen. Geistige Arbeit ist gefordert – Willensanstrengung, Selbstdenken, Zeit, Kraft und Frustrationstoleranz. Gekonnt macht das Freude!

Säule 3: Versiertheit in der Dynamik sozialer Systeme

Bertold Brecht meinte: *„Unserer Kenntnis der Natur müssen wir die Kenntnis der menschlichen Gesellschaft hinzufügen, […] wenn wir unsere Kenntnis der Natur menschlich ausnützen wollen“* (Brecht o.J., S. 733). Die Arenen des Lebens sind nie frei von Machtspielen. Ein gekonnter Umgang mit Phänomenen wie Macht, Dependenz, Konterdependenz und Interdependenz stellt deshalb eine Grundkompetenz für Demokrat_innen dar.

Im Interesse vernünftiger öffentlicher Diskurse gebührt weiters einer „gefährlichen Gruppendynamik“ erhöhtes Augenmerk. Regressive soziale Bedürfnisse in Gruppen, in Organisationen wie auch in unstrukturierten Ansammlungen erweisen sich häufig als Fallstricke für Vernunft und Fairness. Kurz zusammengefasst: Menschen sind eher bereit, ihr Leben und das anderer aufs Spiel zu setzen, als aus der Reihe zu tanzen! Menschen sollten darüber Bescheid wissen. Möglicherweise gelingt dann eine Umorientierung im Sinne Oscar Wildes, der meinte: *„Unbotmäßigkeit ist für jeden, der die Geschichte kennt, die recht eigentliche Tugend des Menschen. Durch Unbotmäßigkeit ist der Fortschritt gekommen, durch Unbotmäßigkeit und Aufsässigkeit“* (Wilde 2014 [1891], S. 6).

Durchkreuzen von Machtspielen fällt schwer – umso schwerer, je länger man mitgespielt hat. Spielverderber_innen riskieren den Bruch von Beziehungen, möglicherweise sogar die Exkommunikation. Es droht ein sozialer Tod. Mit den aufgegebenen Rollen schwinden Identitätsstützen. Persönlicher Sinn und Bedeutung zerfallen. Das kann im Extremfall psychotisch machen, im günstigen Fall aber macht es hellsichtig. Ausgeschlossene und Aussteiger_innen haben den Vorteil, vieles klarer zu sehen. Sie, die sich nicht schuldig machen, weil sie nicht mitmachen, können genauer hinschauen und unterliegen keinen loyalen Denkhemmungen *(„It is difficult to get a man to understand something, when his salary depends on his not understanding it.”* – schrieb Upton Sinclair 1935). Sie können Widersprüche, Irrationalitäten und Ungerechtigkeiten

eines Systems wahrnehmen und aufdecken. Frei von Verstrickungen und Schuldigkeiten sind sie offen für Alternativen zum Bestehenden – für die Freuden der Freiheit.

Säule 4: Motivation durch eine universalistische, autonome Moral

Moralisches Handeln entwickelt sich mit dem Denkvermögen. Solange eine Person nur die eigene Position in einem sozialen System ermessen kann, beurteilt sie Handlungen bloß nach dem pragmatischen Nutzen für sich selbst. Sie urteilt egozentrisch (siehe Kohlberg 1997). Im Laufe ihrer kognitiven Entwicklung lernen Menschen die sozialen Positionen Anderer zu verstehen sowie deren Gedanken und Gefühle zu interpretieren. Sie erkennen die eigene Position in Abhängigkeit von der Gruppe, in die sie eingebettet sind. Deren Wohl und Regeln werden Grundlage ihrer Urteile. Sie sind auf der konventionellen Stufe der Moral angekommen. Mit wachsender Vernunft erkennt das Individuum, dass jenseits seiner eingeborenen Lebenszusammenhänge soziale Systeme existieren, deren Interessen anders gelagert sind als die der eigenen. Konventionen können nun in Frage gestellt, Loyalitäten relativiert werden. In der Folge misst die Person Handlungen an Prinzipien, die sich an einem abstrakten Allgemeinwohl orientieren. Auf diesem postkonventionellen moralischen Niveau beziehen Individuen Interessen der gesamten Menschheit in ihr Motivsystem ein, berücksichtigen auch nachfolgende Generationen, eventuell Tiere, die gesamte Biosphäre. Diese höchste Form der Moral ist universalistisch, weil sich ihre Prinzipien universell anwenden lassen. Sie ist autonom, weil unabhängig entwickelte Normen gelten.

Exemplarisch für ein in diesem Sinn postkonventionelles Prinzip steht die Diskursethik von Jürgen Habermas. Er schlägt folgenden Universalisierungsgrundsatz vor: *„Jede gültige Norm muß der Bedingung genügen, daß die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer allgemeinen Befolgung für die Befriedigung der Interessen jedes Einzelnen voraussichtlich ergeben, von allen Betroffenen zwanglos akzeptiert werden können“* (Habermas 1991, S. 32).

Im Zeitalter der Globalisierung zeigt sich immer deutlicher, dass auch voneinander noch so weit entfernte Gemeinschaften auf Gedeih und Verderb miteinander verquickt sind. Handeln auf universalistischem Niveau ist dennoch nicht verbreitet. Es erfordert autonome Selbststeuerung, die ohne und auch gegen den Druck kultureller Selbstverständlichkeiten und anerkannter Ordnungen funktioniert. Oft bedeutet es, unmittelbare persönliche Vorteile, Gewohnheiten und soziale Anerkennung hintanzustellen zugunsten langfristiger, universalistischer, theoretischer Interessen. Bemerkenswerterweise entwickeln sich Motivation und Fähigkeit zu diesen höchsten menschlichen Leistungen am besten im Rahmen von Konflikten in sozial durchmischten Umwelten. Eine kritische Rolle kommt der Gerechtigkeitsstruktur der je sozialisierenden Institutionen zu. Moralisch höherstufige Umwelten regen die moralische Entwicklung an. Besonders Jugendliche tendieren dazu, moralische Argumente, die eine Stufe über ihrem Urteilsniveau liegen, zu assimilieren, während sie solche unter ihrem Niveau verwerfen.

Säule 5: Sprachmacht

Wer im Kampf um die Bedeutung von Wörtern reüssiert, bestimmt, welche Ideen in den Köpfen der Menschen siegen. Was wollen wir unter Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Leistung, Sicherheit verstehen? Für Theorien gilt: Überzeugend vorgebrachte Erzählungen setzen sich durch. Ob es um Wahrnehmen, Erklären, Analysieren oder Selbstdarstellung geht, ob man anschließen möchte oder sich abheben, in Konfrontation gehen oder verhandeln – Sprache ist ein kritischer Erfolgsfaktor.

Sprachkompetenz in Verbindung mit Reflexionskultur ermöglicht Sprachpolitik, verborgene Ideologien im Selbstverständlichen der Sprache aufzudecken und die Entwicklung sozial bindender Metaphern zu beeinflussen. Ich denke etwa an die große VerWIRung. Wo Lebenslagen gerade auseinanderdriften wie noch nie, wird mehr denn je das verblende „Wir“ bemüht. „Wir haben über unsere Verhältnisse gelebt.“ „Wir müssen den Gürtel enger schnallen.“ Aber auch: „Wir beuten die 3. Welt aus.“ Die Fiktion einer „Wirwirklichkeit“ (vgl. Schuh/Goetz in Schuh 2000, S. 262) vernebelt den Verstand. Widersprüche in einer Sozietät kommen nicht zu Bewusstsein. Illusionäre Machtpartizipation entspannt intrapsychische wie interpersonelle Konflikte. Im Banne dieses Phantasmas können die

„Wir“ undifferenziert – positiv – wahrgenommen werden. Das phantasmatische „Wir“ kann leicht zu einem „Wir gegen die Anderen“ überleiten.

Sprachanalyse bringt zum Vorschein, dass Sprechakte Phänomene nicht nur darstellen, sondern herstellen, dass etwa verbale Monstrositäten nicht als formale Ausrutscher abzutun sind, sondern Taten mit hoher Effektivität darstellen. Medial verstärkt ist mit einer Aussage ein Signal wirksam gesetzt, ein Bild errichtet, ein Sinn gestiftet. Dementi, sogenannte Entschuldigungen rütteln daran wenig. Gedanken, die einmal unser Gehirn beschäftigt haben, prägen hartnäckig alle nachfolgenden kognitiven Prozesse.

Säule 6: Humor

„Wenn alle Stricke reißen, häng’ ich mich auf!“, heißt es bei Nestroy (siehe Vohler 2001). Sigmund Freud meint: *„Der Humor hat nicht nur etwas Befreiendes, sondern auch etwas Großartiges und Erhebendes. Das Großartige liegt offenbar im Triumph des Narzissmus, in der siegreich behaupteten Unverletzlichkeit des Ichs. Die Traumen der Außenwelt sind ihm nur Anlässe zu Lustgewinn“* (Freud 2004 [1927], S. 255). Dadurch wird alles leichter, das freie Denken, das freie Sprechen, das freie Handeln. Humor hilft, Probleme und Konflikte zu lösen. Die Distanzierung, die ihn kennzeichnet, löst uns aus der Problemtrance, verschafft den nötigen Überblick und erweitert unseren Handlungsspielraum. Bei aller Lust am Tabubruch hat Humor eine moralische Funktion. Ironie hilft gegen ideologische Verfestigung. Zynismus taugt gegen Selbstgerechtigkeit, gegen Heuchelei. Durch seinen Hohn für jede Gewissheit schützt Humor vor Totalitarismen. Er geißelt jede Instanz, die für sich das letzte Wort beansprucht. Auf diese Weise ist er machtkritisch und ermutigt zivilen Ungehorsam. Aggression erhält durch Humor eine kultivierte Form. *„Wer lacht, kann nicht beißen“*, sagte Norbert Elias (zit.n. Schröter 2002, S. 870). Humor stiftet Beziehungen. Er ist darauf aus, gemeinsam zu lachen. Der Wiener Schmäh hat die Tendenz, Menschen in sehr persönliche Beziehungen zu verstricken. Leute, die gemeinsam lachen, fühlen sich nahe und finden einander attraktiv. Es heißt ja auch, man lacht sich einen an. Humor ist eine anspruchsvolle Tugend, ist aber wesentlich Resultat seiner eigenen Praxis. Er schafft seine Voraussetzungen ständig selbst.

Ähnliches gilt für alle sechs Tugenden. Eigensinn, Denken, soziale Virtuosität, autonome Moral, Sprachmacht und Humor induzieren sich nicht nur ständig selbst, sie stoßen einander auch gegenseitig an. Denken fördert die Moral, Humor stachelt Denken und Eigensinn an. Wer gekonnt aus der Reihe tanzt, provoziert Rationalität und Moral. Eine elaborierte Sprache schafft Klarheit und perfektioniert das Schmähführen. Lachen verbindet und sorgt für eine lernpositive Hormonlage. Bildungsprozesse dieser Art ermächtigen Subjekte, Demokratie als Prozess zu entfalten und für deren essentielle Grundlagen zu kämpfen – Freiheit, Gleichheit, Solidarität.

Literatur

Bauer, Joachim (2007): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, Joachim (2019): Wie wir werden wer wir sind. München: Karl Blessing Verlag.

Brecht, Bertold (o.J.): GBA, Band 22. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brennan, Jason (2017): Gegen Demokratie: Warum wir die Politik nicht den Unvernünftigen überlassen dürfen. Berlin: Ullstein.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Chasseguet-Smirgel, Janine (1979): Die weiblichen Schuldgefühle. In: Dies. (Hrsg.): Psychoanalyse der weiblichen Sexualität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

De La Boétie, Étienne (2009 [1547]): Von der freiwilligen Knechtschaft. Hrsg. von Ulrich Klemm. 1910 übersetzt von Gustav Landauer. Frankfurt am Main.

Estlund, David M. (2009): Democratic Authority. Princeton: University Press Group Ltd.

Engels, Friedrich (1973): „Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft". In: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Band 19. 4. Aufl. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 210-228.

Freud, Sigmund (2004 [1927]): Der Humor. In: Ders.: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. Der Humor. Frankfurt am Main: Fischer.

Fox Keller, Evelyn (2001): Das Jahrhundert des Gens. Frankfurt am Main: Campus.

Fuchs, Thomas (2006/2007): Neuromythologien. In: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken 36 (2006/2007). Stuttgart, S. 184-202.

Grabenhofer-Egger, Alexander/Kapusta, Nestor/Nowotny, Monika/Tanios, Aida (2016): Suizid und Suizidprävention in Österreich, Bericht 2016. Wien: BM f. Gesundheit und Frauen.

Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main: Campus.

Hayek, Friedrich August (1978): New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas. London: Routledge.

Heitmayer, Wilhelm (Hrsg.) (2002-2012): Deutsche Zustände Folge 1-10. Berlin: Suhrkamp.

Hitzler, Ronald (1997): Der unberechenbare Bürger. Über einige Konsequenzen der Emanzipation der Untertanen. In: Beck, Ulrich: Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hofstätter, Peter R. (1977): Persönlichkeitsforschung. Stuttgart: Kröner.

Keynes, John Maynard (1930): Economic Possibilities for our Grandchildren. Scanned from John Maynard Keynes. Essays in Persuasion. New York: W.W.Norton & Co. 1963, S. 358-373.

Kohlberg, Lawrence (1997): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Land, Nick (o.J.): The dark enlightenment. Online im Internet:
https://www.thedarkenlightenment.com/the-dark-enlightenment-by-nick-land [Stand: 2020-01-20].

Löpfe, Philipp/Vontobel, Werner (2008): Arbeitswut: Warum es sich nicht lohnt, sich abzuhetzen und gegenseitig die Jobs abzujagen. Frankfurt am Main: Campus.

Marx, Karl (1932 [1846]): Die deutsche Ideologie. MEW 3, 33, Berlin: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED.

Meyer, Cordula (2017): Mängel und Zukunft der Demokratie. „Die Wähler sind Hobbits". Jason Brennan im Interview mit Cordula Meyer. In: Der Spiegel, Heft 14/2017. Online im Internet:
https://www.spiegel.de/spiegel/jason-brennan-zu-donald-trump-wahlsieg-waehler-sind-hobbits-a-1141615.html
[Stand: 2020-01-20].

Morgner, Irmtraud (1983): Amanda: ein Hexenroman. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.

Musil, Robert (1922): Das hilflose Europa oder Reise vom Hundertsten ins Tausendste. In: Musil, Robert (1981): Gesammelte Werke, Band 8. Reinbek: Rowohlt, S. 1075-1094.

Novotny, Eva (2011): Wozu Bildung? In: Presse Spectrum, vom 9. 4. 2011, S. 5-6.

Novotny, Eva (2015): Tugenden für eine gerechte Welt – Ermächtigung als Bildungsziel. In: Duffek, Karl A./Rosenberg, Barbara (Hrsg.): Bildung-Chancen-Gerechtigkeit. Bildung fortschrittlich denken. Wien: Löcker, S. 44-68.

Novotny, Eva (2018): Ermächtigen. Ein Bildungsbuch. Für eine wache Zeitgenossenschaft im Spannungsfeld von Individualisierung und neuen Formen von Gemeinschaft. 3., aktual., und erw. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rohde-Dachser, Christa (1997): Expedition in den dunklen Kontinent. Frankfurt am Main: Fischer.

Roth, Gerhard (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schröter, Michael (2002): Wer lacht, kann nicht beißen. Ein unveröffentlichter „Essay on Laughter" von Norbert Elias. In: MERKUR-September 2002, 56. Jg., Heft 641. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 860-873.

Schuh, Franz (2000): Schreibkräfte. Über Literatur, Glück und Unglück. Essays. Köln: DuMont.

Sen, Amartya (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München, Wien: Hanser.

Sinclair, Upton (1935): I, Candidate for Governor: And How I Got Licked. New York: Ferrar&Reinhart.

Sorgner, Stefan (2016): Transhumanismus. Freiburg: Herder.

Vohler, Petra M. (2001): Wenn alle Stricke reißen, häng' ich mich auf! Ein Nestroy-Brevier. München: Heyne.

Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Wilde, Oskar (2014 [1891]): Der Sozialismus und die Seele des Menschen. Berlin: Edition Ahrendt und Wegner.

Ziegler, Jean (2002): Die neuen Herrscher der Welt und ihre globalen Widersacher. München: Bertelsmann.

Foto: ÖGB-Verlag

Dr.in Eva Novotny

evanovo@aon.at
http://www.novotny-herrnstadt.at/eva2.html
+43(0) 664 2235362

Eva Novotny studierte Erziehungswissenschaften, Psychologie, Philosophie sowie Sonder- und Heilpädagogik und promovierte 1981 an der Universität Wien. Seit 1986 ist sie freiberuflich als Wissenschaftlerin, Psychotherapeutin, Organisationsentwicklerin, Trainerin, Coach und Supervisorin tätig. Sie ist verantwortlich für die Konzeption, Leitung und Durchführung verschiedener Forschungsprojekte, die sich mit Lernen und Problemlösen auf individueller wie auf System-Ebene befassen, mit dessen neuropsychologischen, persönlichkeitsspezifischen, psychodynamischen und lernumweltspezifischen Grundlagen sowie mit Gender-Aspekten.

Democracy Needs Democrats

Six virtues for the struggle for freedom, equality and solidarity

Abstract

Around the world a tendency toward regression has emerged, i.e. a relapse to ostensibly passé needs, worldviews and slogans that cancel out previously hard-won freedom and reason as the maxims for controlling human action. In light of this, what educational processes would be able to empower people to competently and responsibly intervene in their own affairs as in general matters? This article discusses six pillars of formal qualifications that might serve as arms against the regressive undertow into voluntary servitude and prepare the individual to meet the demands of freedom: these virtues are thinking for oneself, obstinacy, experience in the dynamics of social systems, universalist(ic) morals and humor. One of the author's conclusions: Legitimate answers to political questions by people with diverse experiences and contradictory interests can only be found in deliberative processes. Civil society and the public sphere are appropriate places in which to clarify issues that affect society as a whole and negotiate through argumentation. Discursive formation of political will could go hand in hand with intellectual and moral qualifications of citizens and thus reasonable voting behaviour. (Ed.)

Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie

Ein Essay

Jürgen Oelkers

Oelkers, Jürgen (2020): Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay.
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: Bildung, Regierungsform, Erziehungsform, Lebensform, Demokratie, Montesquieu, Tanner, Pestalozzi, Dewey, Rousseau

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Essay zeichnet das Verhältnis von Bildung und Demokratie nach, beginnend bei Montesquieus Regierungsform als Erziehungsform über Pestalozzis Bildung des Volkes und Tanners Bildung für die Demokratie bis hin zu Deweys Demokratie als Lebensform. Mit einem Blick auf Rousseaus Pädagogik den historischen Streifzug beschließend, untersucht der Autor u.a. die Rolle öffentlicher Schulbildung, die er (da mehr oder weniger normierend) für letztlich unverzichtbar hält. Wenn Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, so eine der Schlussfolgerungen des Beitrages, dann könne der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern müsse sich auf das Volk beziehen und einlassen. Das Volk andererseits müsse sich auf die Kunst des Neinsagens verstehen, also Regierungshandeln mit Skepsis begegnen und gegenüber jeder amtlichen Suggestion möglichst immun sein. Übersetzt in die heutige Sprache entsteht der demokratische Habitus in der lebensweltlichen Kommunikation, in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die BürgerInnen bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. (Red.)

Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie

Ein Essay

Jürgen Oelkers

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann.

Verhältnis von Bildung und Demokratie[1]

In der europäischen Literatur über Schule und Gesellschaft war das Verhältnis von Bildung und Demokratie bis nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nur ein von linken Gruppen besetztes Thema (erinnert sei hier an die Wiener Schulreform der Zwischenkriegszeit). Auch in verfassungsmäßigen Demokratien wie in Großbritannien und in den skandinavischen Ländern wurde die Entwicklung der gesellschaftlichen Bildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht oder nicht prioritär vor dem Hintergrund der Anforderungen einer politischen Demokratie diskutiert. Es ging normativ um Volks- oder Menschenbildung, ökonomisch dagegen um Ausbildungen für den Arbeitsmarkt. Oft überlagerte das Normative die ökonomischen Zwecksetzungen, was die zahlreichen kontroversen Zieldiskurse in der zeitgenössischen europäischen Literatur erklärt: Es bestand keine Einigkeit, welcher Weltanschauung oder welchem politischen Anliegen die Bildung folgen sollte.

Zwar war seit Beginn des 20. Jahrhunderts in der K.u.K-Monarchie von „staatsbürgerlicher Erziehung“ (die sog. Staatsbürgerkunde) die Rede, sie wurde aber so gut wie nie auf Demokratie hin spezifiziert. Eine entsprechende Diskussion fand sich überwiegend nur in den Vereinigten Staaten und damit zusammenhängend (über den Weg der Alliierten) in den Nachkriegsprogrammen der Re-Education, die vor allem in Westdeutschland, in der damaligen BRD, erfolgreich war. Die Pointe dabei ist, dass es in der damaligen DDR eine sozialistische „re-education“ gab. Die Einheitsschule galt als große demokratische Errungenschaft und wurde doch in der konservativen westdeutschen Nachkriegsdemokratie unter dem Stichwort „Gleichmacherei“ massiv bekämpft. Konkret ging es nur um die Verteidigung der Privilegien des Gymnasiums (siehe Oelkers 2006).

Montesquieus Verbindung von Regierungsform und Erziehungsform

Für die enge Verbindung zwischen Regierungsform und Erziehungsform gibt es einen prominenten Kronzeugen, nämlich Montesquieu[2] (1689-1755), der im „De l’esprit des loix“ (übers. Vom Geist der

1 Bei dem vorliegenden Essay handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des 2016 vom Autor veröffentlichten Beitrages „Bildung und Demokratie“ (siehe Oelkers 2016), wortwörtliche Passagen wurden nicht eigens kenntlich gemacht.

2 Es handelt sich dabei um Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède de Montesquieu; Anm.d.Red.

Gesetze) von 1748 bekanntlich drei verschiedene Regierungsformen unterschied, denen jeweils passende Erziehungsformen zugeordnet wurden. Ist die Regierungsform die einer Republik und ist diese demokratisch, dann müsse auch die Erziehung demokratisch sein. Das galt allerdings auch für die beiden anderen Regierungsformen, die Monarchie und die Despotie (siehe Montesquieu 1950 [1748]); der unbedingte Vorrang der Demokratie entstand in der Theorie erst im Umfeld der Amerikanischen Revolution.

Montesquieus funktionale Sichtweise hat sich allerdings nicht durchgesetzt, was vor allem mit dem Gewicht des Protestantismus in der pädagogischen Theorie des 18. und 19. Jahrhunderts zu erklären ist. Erziehung sollte der Sittlichkeit dienen und so der inneren Verfassung des Menschen unabhängig vom Rahmen der Gesellschaft. Wo „Volksbildung" zum Thema wurde, folgte sie dieser Vorgabe.

Pestalozzis Bildung des Volkes und Tanners Bildung für die Demokratie

Der Zürcher Schriftsteller und Republikaner Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) entwickelte einflussreiche Vorstellungen über die Bildung des Volkes, die wenig mit den tatsächlichen Formen der Schweizer Republiken, sondern mehr mit einer Mythisierung des Volkes zu tun hatten. Pestalozzi war strikt gegen die staatlich organisierte Volksschule und optierte für eine mütterlich geprägte „Wohnstubenerziehung", die seine Methodenbücher anleiten sollte. Das Ziel war der sittliche Zustand des Menschen im Rahmen seines Standes, also nicht des Bürgers für die Republik.

So war es auch nicht Pestalozzi, sondern der Schwyzer Pfarrer Konrad Tanner (1752-1825)[3], Bibliothekar des Klosters Einsiedeln, der 1787 als erster deutschsprachiger Autor eine Bildung für die Demokratie konzipiert hat.[4] Grundlage waren Montesquieus Regierungsformen, die aber nun in pädagogischer Hinsicht qualifiziert wurden. Tanner ging davon aus, dass für die Demokratie eine bessere Erziehung notwendig sei als für jede andere Regierungsform. Der freie Bürger könne nicht einfach regiert werden, sondern nimmt *„an der Regierung selbst Antheil"* ([Tanner] 1787, S. 11). Das Wohl des Staates hänge von seiner Bildung ab, der Bürger *„ist selbst Beherrscher und Gebieter"* (ebd.), er wählt und stimmt ab. In diesem Sinne ist er *„der Richter jedes Theiles der Republik und des Ganzen zugleich"* (ebd.). *„Er setzt sich seine Vorgesetzten, er schliesst Bündnisse, er errichtet Gesätze, kurz, er ist ein getheilter Monarch"* (ebd.). *„Zu diesen wichtigen Verrichtungen braucht er also unstreitig mehr Einsicht, mehr Beurtheilungskraft, mehr sittliche Denkungsart, mehr aufgeheiterte Vernunft, als jeder aristokratische Landsmann vonnöthen hat, der nur zum Gehorsam gebohren oder der monarchistische Unterthan, welcher von der Vorsehung bestimmt ist, den Befehlen seines unumschränkten Herrn zu gehorchen"* (ebd., S. 11f.).

Tanner hatte die Amerikanische Revolution vor Augen und kannte deren Begründungsschriften. In der franko-amerikanischen Diskussion zwischen dem Marquis de Condorcet und Benjamin Franklin ging es tatsächlich um den Zusammenhang von Demokratie, Bildung und Staatsbürgerlichkeit. Aber was die amerikanischen Gründungsväter nach der Etablierung ihrer Republik postuliert hatten, war hundert Jahre später noch nicht annähernd umgesetzt, nämlich eine im Minimum gleiche Bildung für alle künftigen Bürgerinnen und Bürger. Auch der demokratische Schulplan von Condorcet, der 1792 für die französische Nationalversammlung verfasst wurde, hat die Schulentwicklung in Frankreich erst ganz allmählich beeinflusst. Die Besonderheit des Plans war der Aufbau einer Leistungspyramide, die eine gleiche Bildung nur für die unteren Stufen vorsah. Die allgemeine Schulpflicht wurde in Frankreich am 28. März 1882 eingeführt, erst danach entwickelte sich das System einer einheitlichen Schule für die Republik.

Höhere Schulbildung versus Ausbildung im deutschsprachigen Diskurs

In Deutschland werden mit dem Begriff „Bildung" von Johann Gottfried Herder (1744-1803) bis Georg

3 Diesen Hinweis verdanke ich Fritz Osterwalder.

4 Konrad Tanner war von 1808 bis zu seinem Tod auch Abt des Klosters Einsiedeln.

Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) die größten Namen der deutschen Geistesgeschichte in Verbindung gebracht. Es gibt sogar eine eigene literarische Gattung, nämlich den „Bildungsroman“, und die Versuchung ist groß, die Fiktion mit der Wirklichkeit zu verwechseln, also gleichsam Goethes Wilhelm Meister[5] im Gymnasium zu vermuten und dabei zu übersehen, dass Bildungsromane eine besondere Form der Schulkritik darstellten. Wilhelm Meister hatte eine theatralische Sendung, keine gymnasiale.

Bildung wird in der deutschsprachigen Diskussion häufig immer noch zweckfrei verstanden, wohingegen Ausbildung auf Nutzenerwartungen bezogen ist. Mit dieser Unterscheidung ist eine Wertung verbunden, denn schon umgangssprachlich gilt Bildung mehr als Ausbildung. Deswegen werden nach wie vor Gymnasien oder Universitäten mit „Bildung“ in Verbindung gebracht, Berufe dagegen mit „Ausbildung“. Eine andere Unterscheidung ist die zwischen „höherer“ und „niederer“ Bildung, also historisch zwischen Gymnasium und Volksschule. Höhere Bildung sei nicht auf die „niederen“ Sphären der Arbeit oder des Berufs bezogen und wird als Privileg verstanden. Exklusiv ist dieses Privileg längst nicht mehr, aber allein an der Dauer des Gymnasiums oder dem Rang des Abiturs in der kulturellen Selbstbeschreibung zeigen sich die Nachwirkungen.

Geht man wie Montesquieu oder Tanner von der Regierungsform aus, dann ergibt sich ein ganz anderer Zusammenhang, wie sich an John Deweys Buch „Democracy and Education“ zeigen lässt, das 1916 veröffentlicht wurde.

Dewey: Demokratie als Lebensform

John Dewey (1859-1952) formulierte in „Democracy and Education“ den Grundsatz, dass eine qualitativ hochstehende Bildung für alle Kinder einer demokratischen Gesellschaft das Fundament sei für die Weiterentwicklung der Demokratie als Lebensform (siehe Dewey 1985). Diese These war in den pädagogischen Diskussionen der Vereinigten Staaten seit den 1920er Jahren immer wieder postuliert worden, während die reale Schulentwicklung von den lokalen Besonderheiten in den Gliedstaaten geprägt war. Eine nationale Bildungspolitik entstand in Ansätzen erst mit dem New Deal, also in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts.[6]

Dewey konnte bei seiner Theorie der demokratischen Bildung das historisch beispiellose Städtewachstum in den Vereinigten Staaten voraussetzen, welches die Folge einer ebenso beispiellosen Immigration war. Die öffentlichen und zunehmend auch gebührenfreien Schulen wurden seit Mitte des 19. Jahrhunderts zu jenen Orten, an denen mehr oder weniger erfolgreich die gesellschaftliche Integration besorgt wurde. Die Verbesserungen des staatlichen Schulsystems wurden sehr stark von der Immigrationserfahrung gesteuert, wobei heftige Gegensätze zwischen einzelnen Einwanderungsgruppen und den politischen Parteien überwunden werden mussten. Angesichts der Immigration stellte Dewey die Frage, wie die öffentliche Schule beschaffen sein muss, wenn sie der demokratischen Gesellschaft dienlich sein soll. Auch das griff vorgängige Diskussionen auf, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts innerhalb der Lehrerschaft und auch in der Führung der Schuldistrikte geführt wurden. Dewey entwickelte aus diesen Anregungen das Konzept der Schule als „embryonic society“. Die Schule sollte im Kleinen so beschaffen sein wie die Gesellschaft im Großen, nämlich demokratisch (siehe Oelkers 2009). Gemeint war der Erfahrungsraum, der sich im Blick auf die Lern- und Diskussionsformen nicht grundsätzlich unterscheiden sollte. „Lernen“ ist gleichbedeutend mit Problemlösen und „Diskussionen“ zielen auf öffentlichen Austausch.

Deweys bahnbrechendes Buch hat die Besonderheit, dass von politischer und parlamentarischer Demokratie keine Rede ist. „Democracy and Education“ handelt nicht von Macht, es gibt auch keine Parteien, kein Streben nach Mehrheit, keine öffentliche Auseinandersetzung, keine umkämpfte Abstimmung und keinen Machtwechsel. „Demokratie“ ist bei ihm einfach und grundlegend Lebensform. Das ist angegriffen und scharf kritisiert worden. Deweys einflussreichster Gegner war Walter Lippmann, der in „The Phantom Public“ (1925) vor allem die naive Vorstellung von öffentlicher Kommunikation

5 Johann Wolfgang von Goethes Entwicklungsroman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ erschien 1795/1796; Anm.d.Red.

6 Der New Deal begann 1933.

angriff und dabei den stereotypen Einfluss der Massenmedien auf die politische Auseinandersetzung hervorhob: Diese setzt nicht BürgerInnen voraus, sondern macht Schlagzeilen.

Demokratie als Regierungsform ist Organisation von Macht. Daher müssen pädagogische Idealisierungen vor dem Hintergrund der realen Demokratie verstanden werden. Bei Dewey spielte ein Idealtypus der Demokratie eine zentrale Rolle, der dem amerikanischen Verständnis von Nachbarschaft nachgebildet war: Demokratie ist Austausch zwischen verschiedenen Gruppen, faire öffentliche Auseinandersetzung und am Ende ein verträglicher Kompromiss. Aber das unterschlägt den Kampf um die Macht und auch die Auseinandersetzung zwischen unversöhnlichen Interessen. Andererseits kann es ohne lebensweltliche Verankerung keine Demokratie geben. Theorien, die nur die Regierungsform behandeln, greifen zu kurz. Das gilt etwa noch für Niklas Luhmann (1987), für den Demokratie einfach im binären „Code" zwischen Regierung und Opposition aufgeht, also allein parlamentarisch und parteilich ausgerichtet ist. Doch Demokratie muss als Kommunikation wie als Verfahren im Alltag stattfinden und ihre Lebensform muss auf Dauer überzeugend sein, auch und gerade dann, wenn sich Unzufriedenheit mit der Demokratie artikuliert. Demokratie setzt nicht nur die politischen Spielregeln, sondern arbeitet mit einem Vertrauensvorschuss, der stabil gehalten werden muss. In diesem Sinne ist Deweys Idee fruchtbar. Demokratie ist nicht nur ein Machtspiel, die Politik muss lebensweltliche Überzeugungen voraussetzen, deren Zustandekommen sie nicht kontrolliert. Heute hätte Konrad Tanner gesagt: Die Basis ist intelligent und kann sich wehren. Deswegen lohnt sich das Vertrauen.

Keine direkte Demokratie – keine Partizipation bei Rousseau

Der schärfste Gegner dieser partizipatorischen Vorstellung von Demokratie war Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Demokratie, heißt es im dritten Buch des „Du contrat social ou principes du droit politique" (übers. Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes) 1762, setzt viele verschiedene Dinge voraus, die schwer zu vereinbaren sind und diese Regierungsform höchstens zu einem Grenzfall machen. Man benötigt einen Staat, der sehr klein ist, in dem sich das Volk leicht versammeln lässt und jeder Bürger alle anderen leicht erkennt, weiter eine große Einfachheit der Sitten, die vor zu vielen Geschäften schützt und vor „dornenreichen" Diskussionen bewahrt, dann die weitgehende Gleichheit in den gesellschaftlichen Rängen und Vermögen, ohne die Gleichheit in den Rechten und vor dem Gesetz nicht lange Bestand hat, und schließlich wenig oder gar keinen Luxus, denn Luxus ist entweder die Folge des Reichtums oder macht ihn unentbehrlich, verdirbt also die Reichen durch Besitz und die Armen durch Begehrlichkeit (vgl. Rousseau 1964 [1762], S. 405).

Es ist aber gleichzeitig klar, dass unter diesen Voraussetzungen nicht nur keine direkte, sondern gar keine Demokratie möglich ist, zumal Rousseau auch sagt, dass keine andere Regierungsform so sehr Bürgerkriegen ausgesetzt sei, wie die, wo das Volk regiert, und auch keine so sehr unter der „inneren Agitation" leide und ständig ihre Form ändern müsse. Demokratien wären so notorisch instabil und verlangen einen hohen persönlichen Einsatz, weil ihre Form von der Zustimmung abhängig ist. Wie keine andere Regierungsform verlangt die Demokratie Wachsamkeit und den Mut, sie zu erhalten; sie ist daher angewiesen auf die Kraft und die Standhaftigkeit ihrer Bürger (vgl. ebd.).

Dem kann oder muss man zustimmen, auch wenn man Rousseaus Ausschlusskriterien nicht teilt, also sich Demokratien vorstellen kann, die groß sind, nicht einfach auf Versammlungen basieren, keine Tugendrepubliken darstellen, komplexe Geschäfte bewältigen und einen mehr oder weniger großen Unterschied zwischen Armen und Reichen aushalten.

Und noch etwas ist auffällig: In Rousseaus spartanischer Welt fehlt die öffentliche Bildung. Erziehung ist für ihn Bewahrung der natürlichen Stärke, keine Ausrüstung mit Wissen und Können, in welcher Form auch immer. Rousseaus Pädagogik ist defensiv, sie soll vor der Gesellschaft möglichst lange bewahren, während jede Form von öffentlicher Bildung möglichst früh in sie hineinführt. Die theoretische Schwäche von Rousseau ist die von Montesquieu; beide gehen von der Demokratie als Regierungsform aus, nicht – auch – als Lebensform.

Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Teilhabe an und den Einfluss auf die öffentlichen Geschäfte, und das wirft ein anderes Licht auf die direkte Demokratie. Sie ist nicht einfach gleichzusetzen mit der regelmäßigen Versammlung aller Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, die dann natürlich schnell an Grenzen der Kapazität stößt. Aber als Maßstab ist das Modell der antiken Polis irreführend. Mit „direkter Demokratie" können nicht nur Versammlungen, sondern auch Abstimmungen, unmittelbare oder mittelbare Formen der Einflussnahme und Meinungsbildung sowie verschiedene Arten von politischer Partizipation außerhalb des Parteiwesens bezeichnet werden. Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht, und wenn dann den Bürgerinnen und Bürgern Urteilskraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage. Demokratie muss ihren Sinn immer neu unter Beweis stellen, in dieser Hinsicht behält Rousseau Recht; aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung.

Der demokratische Habitus

Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf das Volk beziehen und einlassen. Das Volk andererseits muss sich auf die Kunst des Neinsagens verstehen, also Regierungshandeln mit Skepsis begegnen und gegenüber jeder amtlichen Suggestion möglichst immun sein. In der heutigen Sprache gesagt: Der demokratische Habitus entsteht in der lebensweltlichen Kommunikation, in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. Bildung ist dabei nicht im Sinne eines akademischen Grades notwendig, sondern als intelligente Problemlösung, die demokratisch ausgehandelt und an der Basis erzeugt wird.

Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden, also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen.[7] Nur die autoritäre Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben. Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung", sondern Lernfähigkeit voraus. Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen.

Was die künftige öffentliche Bildung tatsächlich von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol de facto verloren hat. Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichbedeutend mit einer weitreichenden Kontrolle des gesamten Lernraums. Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die – so gut und soweit es geht – für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die heutigen Folgen der Migration bearbeiten kann.

Das war im 19. Jahrhundert in Europa noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen, wobei sich keine Schulkarriere wiederholen lässt. Bildung mag viele Chancen haben, schulische Abschlüsse dagegen haben ganz bestimmte Programme mit einem irreversiblen Ablauf zur Voraussetzung. Das wird auch nicht dadurch anders, dass Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders gesucht und ohne soziale Organisation auch gefunden werden kann. Die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen. Aber dann werden sie transparenter und demokratischer, also noch weniger vom Staat kontrollierbar. Und auf der anderen Seite bleibt die Frage nach einem

7 Ein Beispiel ist das Schulhaus Steiacher in der Gemeinde Brütisellen im Kanton Zürich.

gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung.

> Demokratien lassen sich nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein.
>
> Demokratien können und müssen sich und ihre Umwelten weiterentwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heißt, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

Heute sind Schulen rivalisierenden Bildungsmedien ausgesetzt, die schneller, leichter und lernfähiger sind als sie. Eine zentrale Frage ist, was dieser Wandel der Medien für die öffentliche Bildung bedeutet und bewirkt. Konservative Kritikerinnen und Kritiker sehen bereits den Untergang der Lesekultur vor sich, weil die Nutzerinnen und Nutzer der Medien nach schnellen Informationen suchen, die selbstständig verknüpft werden, ohne auf Niveauansprüche zu achten.

Das staatliche Schulmonopol hat immer die Lernniveaus kontrolliert und war deswegen existentiell auf den Nachweis von Lernfortschritten angewiesen. „Schule“ hieß geradezu, auf geordnetem Wege in bestimmten Fächern voranzukommen. Wenn lediglich die jeweils vorhandene Motivation das Lernen bestimmt, entfällt die Kontrolle durch die niveausetzende Instanz.

Was heißt das für den gebildeten Bürger und die gebildete Bürgerin? Die öffentlichen Schulen müssen gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, die von einer minimalen Elementarisierung bis zur Hochbildung immer mit Perfektionsansprüchen verbunden sind. Deswegen entflammen immer wieder Debatten über die mangelhafte Beherrschung der Schriftsprache, der Grundrechenarten oder auch der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Und in der Tat, sind solche Fähigkeiten nicht vorhanden oder werden mit jeder Generation geringer, dann muss die Frage nach dem Generationenvertrag der Schule neu gestellt werden.

Abschluss

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann. Hier sind kognitive Sortierungen und der Aufbau von Bildungshorizonten notwendig, die nicht dem Internet entnommen werden können. Bürgerinnen und Bürger müssen auch entscheiden, was sie nicht als politisches Thema akzeptieren. Lernfähigkeit heißt nicht, dass Bürgerinnen und Bürger nur dann akzeptiert sind, wenn sie die Hochkultur beherrschen. Das politische Dasein als Bürgerin und Bürger hat gleichwohl Bildungsbedingungen, die elementar mit einer hinreichenden Schulbildung zu tun haben.
Die Neuen Medien haben dafür gesorgt, dass sich tatsächlich ein Strukturwandel der Öffentlichkeit vollzogen hat, und zwar anders als Jürgen Habermas oder zuvor schon Walter Lippmann und Graham Wallas ihn beschrieben haben. Die Räume und Bedingungen der Meinungsäußerung haben sich nicht nur erweitert, sondern durch die Steuerung von Algorithmen fundamental verändert. Auf der einen Seite geht die mediale Herrschaft der Intellektuellen zu Ende, Meinungsführer sind nunmehr in unübersichtlicher Themenvielfalt Expertinnen und Experten, von denen nicht Belehrung, sondern Problemlösungen erwartet wird. Auf der anderen Seite ist im Netz eine Öffentlichkeit ohne raumzeitliche Anwesenheit und ohne Vergessen entstanden. Partizipation im Netz setzt anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der persönlich diskutierenden Öffentlichkeit in Verlegenheit. Zudem gibt es auch hier keine Autorität mehr, die das Niveau der Auseinandersetzung kontrolliert. Für Selbstkontrolle sorgt allein die mehr oder weniger normierende Schulbildung. Sie ist daher gerade auch für die Erwachsenenbildung unverzichtbar.

Literatur

Dewey, John (1985): The Middle Works 1899-1924. Vol. 9: Democracy and Education 1916. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Lippmann, Walter (1925): The Phantom Public. New York: Harcourt, Brace and Company.

Luhmann, Niklas (1987): Die Zukunft der Demokratie. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 126-132.

Montesquieu (1950 [1748]): Oeuvres Complètes. Hrsg. von A. Masson. Tome I: Esprit des lois, Lettres Persanes, Considérations. Paris: Les Editions Nagel.

Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim, Basel: Beltz.

Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Oelkers, Jürgen (2016): Bildung und Demokratie. In: Brühlmeier, Daniel/Mastronardi, Philippe (Hrsg.): Demokratie in der Krise. Analysen, Prozesse und Perspektiven. Zürich: Chronos, S. 397-413.

Rousseau, Jean-Jacques (1964 [1762]): Oeuvres Complètes. Hrsg. von B. Gagnebin und M. Raymond, t. III: Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris: Editions Gallimard.

[Tanner, Konrad] (1787): Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie. Zürich [anonym erschienen].

Wallas, Graham (1908): Human Nature in Politics. London: Constable&Company Ltd.

Foto: K.K.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

oelkers@ife.uzh.ch
http://www.ife.uzh.ch
+41 (0)44 634 25 92

Jürgen Oelkers ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Zuvor war er in Bern und Lüneburg tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Geschichte der Pädagogik/Reformpädagogik, Demokratie und Erziehung, öffentliche Bildung.

Public Education and Participatory Democracy

An essay

Abstract

This essay goes over the relationship between education and democracy, beginning with Montesquieu‘s form of government as a form of education to Pestalozzi‘s education of the people and Tanner‘s education for democracy up to Dewey‘s democracy as a way of life. Completing the historical survey by regarding Rousseau‘s pedagogy, the author investigates the role of education in state-run schools, which he ultimately believes is indispensable (since it is more or less normative). One of the article‘s conclusions is that if democracy should be understood as a way of life, then the state cannot simply order the political education of the people but must be open to their needs and meet them on equal ground. On the other hand, the people must understand the art of saying no, which means greeting government action with skepticism and remaining as immune as possible to every suggestion of the government. Translated into contemporary language, the democratic habitus emerges in lifeworld communication, in civil society, with responsibilities and agencies that manage citizens, that are entrusted with taking care of matters related to the public interest. (Ed.)

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck

Beck, Elisabeth (2020): Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung.
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: Civic Education, democratic education, Selbstbildung, Humboldt, Gutmann, Gemeinwesen, Partizipation, Deliberation

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt sich des Spannungsfelds zwischen einer radikal humanistischen Selbstbildung und einer demokratischen Bildung für das Gemeinwesen an. Ausgehend vom Bildungsbegriff nach Humboldt und einer demokratischen Erziehung nach Amy Gutmann wird der Frage nachgegangen, ob der Ansatz der Civic Education Aspekte des humanistischen Bildungskonzepts und Aspekte einer Bildung für Solidarität und Teilhabe verbinden und weiterentwickeln kann. Die Autorin argumentiert, dass eine auf beide hin ausgerichtete Bildung das Potenzial hat, BürgerInnen dazu zu befähigen, die Gesellschaft im Rahmen einer deliberativen Demokratie mit gelebtem öffentlichen Diskurs, Austausch und Beratung sowie Teilhabe der BürgerInnen mitzugestalten. (Red.)

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck

Bildung ist – in ihren mannigfaltigen Definitionen – nahezu immer mit normativer Bedeutung aufgeladen. Sie wird zugleich und meist implizit aufklärerisch und humanistisch als Befreiung des Menschen aus der unreflektierten Übernahme bestehender Verhältnisse und aus der Anpassung an dieselben sowie als Ausbildung von Kritik- und Urteilsfähigkeit gedacht (siehe Tippelt 2010). Ziel sei – je nach Definition – *„Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation“* (Zeuner 2010, S. 171) und/oder neoliberal orientierte ökonomische Produktivität der Human Resource.

In modernen Demokratien ist Bildung ein Grundrecht, grundsätzlich zugänglich für jede und jeden und mit vielfältigen Zielen verbunden. Es stellt sich die Frage, wie Bildung in einer Demokratie – jenseits einseitiger Ökonomisierungstendenzen oder individualistischer Elitenbildung – aussehen muss und welchen Beitrag besonders die Erwachsenenbildung dazu leisten kann, eine nachhaltige[1] und demokratische Gesellschaft zu fördern und zu stärken.

Bildung und Autonomie

Bildung zielt auf die Autonomiefähigkeit und Selbstverwirklichung eines Individuums. Gertrud Wolf markiert die Fähigkeit zur Autonomie in ihrer „Konstruktion des Erwachsenen“ (2014) als wesentliches Unterscheidungsmerkmal des Erwachsenenalters von der Kindheit (vgl. Wolf 2014, S. 199). Autonomie – weiter gefasst als die Idee Immanuel Kants einer *„sittlichen Bestimmung des freien Willens“* (ebd., S. 78) – muss nach Wolf jeder und jedem Erwachsenen zugesprochen und als individuelles Entwicklungsziel abverlangt werden (vgl. ebd., S. 79). Mit dieser Vorstellung geht die Auffassung einher, jedes Individuum sei grundsätzlich in der Lage, über sich und ihre bzw. seine Lebensgestaltung autonom zu bestimmen. *„Autonomie wird als objektiv wertvoll für den Menschen betrachtet, und es wird angenommen, die Bestimmung zur Autonomie sei in der menschlichen Natur verankert“* (Giesinger 2017, S. 307). Der Mensch solle autonom werden, seine Individualität entfalten, sich selbst verwirklichen und hin zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung

1 Dass Nachhaltigkeit ein wesentliches Thema auch in der globalen Bildungsagenda darstellt, zeigt die Aufnahme von global citizenship education in die United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs, Target 4.7). Hier wird auch deutlich, wie eng die Gestaltung einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft mit Bildung verwoben ist.

streben. Bildung gilt in dieser Denktradition zwar in erster Linie als Selbstbildung, z.B. in Abgrenzung zu Ausbildung, wie sie Peter Bieri (2005) vornimmt; in der modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, im Anthropozän oder Kapitalozän (siehe z.B. Altvater 2018) jedoch wird unter Bildung oftmals ökonomisch verwertbares, austauschbares und schnelllebiges Wissen verstanden. Es lässt sich eine Industrialisierung und Ökonomisierung der Bildung konstatieren. *„Es geht darum [...] Menschen für bestimmte Tätigkeiten zu qualifizieren und die dafür wichtigen Kompetenzen zu schulen, es geht nicht mehr darum, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im Sinn einer Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Anlagen und in Hinblick auf ihre Stellung in der Welt zu bilden“* (Liessmann 2010, S. 81).

Bildung und die Orientierung am Individuum

Einer solchen den Logiken der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft unterworfenen Bildungsdefinition wird oftmals Wilhelm vom Humboldts Konzept der Bildung als „wahrer Zweck des Menschen“ (vgl. Humboldt 1851, S. 9) entgegengehalten. Sein Bildungsbegriff – geprägt von humanistischen und aufklärerischen Vorstellungen – stellt sich zunächst als ausschließlich auf das Individuum und die sie bzw. ihn umgebende Welt bezogen dar[2]. Humboldt beschreibt Bildung wie folgt: *„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwickelung der menschlichen Kräfte noch was anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, – Mannigfaltigkeit der Situationen“* (ebd., S. 9f.). Und weiter: *„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“* (Humboldt 1959, S. 25).

Doch geht es Humboldt nicht ausschließlich um die Entwicklung des Selbst im Sinne einer maximalen Selbstoptimierung und Perfektionsbestrebung. *Die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“* (ebd.) meint vielmehr auch die Auseinandersetzung und damit ein Einbringen in die Gemeinschaft der *„Menschheit“* (ebd.). Humboldts Bildungsdefinition zielt nicht ausschließlich auf einen Dienst am eigenen Selbst, sondern in gleichem Maße auf den Dienst an der Gemeinschaft; ein Dienst jeder und jedes Einzelnen mit dem Ziel, *„einen Beitrag zur Entwicklung der Humanität zu leisten“* (Liessmann 2010, S. 82). Dabei ist Selbstverwirklichung ein zentrales Ziel; eine staatsbürgerliche Bildung scheint zunächst nicht explizit beschrieben zu sein. Dennoch bedeutet dies nicht, dass Bildung nach Humboldt unpolitisch oder nicht auch am Gemeinwesen orientiert ist. Bildung dient der Subjektentwicklung durch allgemeine Bildung, die nicht auf die Herstellung berufsnützlicher Fähig- und Fertigkeiten zielt. Das Ziel der allgemeinen Bildung formuliert Humboldt gemeinsam mit Johann Wilhelm Süvern in seinem Konzept einer allgemein bildenden Schule für alle, das als bildungspolitisches Programm gelesen werden kann (vgl. Sander 2017, S. 329). Bildung und in besonderem Maße Erwachsenenbildung also zielen sowohl auf die Entwicklung einer individuellen Subjektivität als auch auf die Orientierung am Gemeinwesen und einer demokratischen Gesellschaft.

Demokratielernen durch Civic Education

Eine Bildung, die nicht ausschließlich auf die Entwicklung ökonomisch verwertbarer Kompetenzen zielt, sondern ihr Ziel in der Auseinandersetzung

2 Peter Vogel führt zur Abgrenzung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs Humboldts vom Bildungsverständnis zu Zeiten der Aufklärung Folgendes aus: *„Humboldt bezieht seine extreme Position in Abgrenzung zu den eher anspruchslosen Konzepten bürgerlichen Lebens und bürgerlicher Erziehung in der deutschen Aufklärung: Der Anspruch auf die Ausformung der Kräfte ist bei den deutschen Aufklärungspädagogen begrenzt durch die pragmatische Frage, wie in einem bestimmten Stand in einer bestimmten Gesellschaft die Kräfte so einzusetzen sind, dass durch die Leistung für die Gesellschaft soziale Anerkennung erlangt wird – aus der wiederum die individuelle Glückseligkeit entsteht. [...] Dagegen setzt Humboldt ein Bildungsverständnis, das – auf jeden Fall in erster Linie – radikal am einzelnen Individuum orientiert ist [...]“* (Vogel 2004, S. 35).

des Individuums mit sich und der Welt formuliert, berücksichtigt sowohl Interessen des Individuums als auch der Gemeinschaft. Beide sind im Diskurs über Bildung – und zwar konkret im Diskurs über Civic Education – grundlegend. Eine education for citizenship gilt als StaatsbürgerInnenkunde, Civic Education hingegen meint mehr als das. In einer weiten Definition meint sie *„all the processes that affect people's beliefs, commitments, capabilities, and actions as members or prospective members of communities"* (Crittenden/Levine 2018, o.S.). *„Sie will nicht nur Staatsbürgerkompetenzen, sondern auch Reflexions-, Kommunikations- und Selbstbestimmungskompetenzen vermitteln"* (Todorov 2017, S. 341).

Mittlerweile existieren verschiedene Modelle von Civic Education (z.B. die Modelle der Erziehung zum Patriotismus oder partizipatorischen Republikanismus), die unterschiedliche Ziele formulieren (vgl. ebd., S. 343f.), was auch Herausforderungen bergen kann. Denn die AkteurInnen vertreten in der Grundlegung ihrer Bildungsvorstellungen je verschiedene Definitionen von Demokratie und dabei ebenso verschiedene Konzepte von Civic Education. *„At the level of rhetoric, most educators, policymakers, and citizens agree that developing students' capacities and commitments for effective and democratic citizenship is important. When we get specific about what democracy requires and about what kind of school curricula will best promote it, however, much of that consensus falls away. For some, a commitment to democracy is a promise to protect liberal notions of freedom, while for others democracy is primarily about equality or equality of opportunity. For some, civil society is the key, while for others, free markets are the great hope for a democratic society. For some, good citizens in a democracy volunteer, while for others they take active parts in political processes by voting, protesting, and working on political campaigns"* (Westheimer/Kahne 2004, S. 241).

Ein weiteres Modell von Civic Education zielt auf die Herstellung von Autonomie (vgl. Todorov 2017, S. 346) und wurde von Amy Gutmann als democratic education konzeptualisiert: *„The most defensible conception of democratic education is democratic in both its end and its means. The end of democratic education is to create democratic citizens, people who are willing and able to govern their own lives and share in governing their society. And the means of educational governance are a complex balancing of parental, professional, and public authority, a combination consistent with the political ideals of representative democracy, which support the basic liberties of all adult members of a society"* (Gutmann 1993, S. 1). Gutmanns democratic education verweist auf StaatsbürgerInnen, die selbstbestimmt sowohl das eigene Leben gestalten als auch die Gestaltung der Gesellschaft mitbestimmen. Im Spannungsverhältnis zwischen individueller Autonomie und einem demokratischen Gemeinwesen stößt sie auf eine zentrale Herausforderung: *„The most profound problem that education poses for any pluralistic society with democratic aspirations is how to reconcile individual freedom and civic virtue. […] Should priority be given to one value over the other? If so, which one?"* (ebd., S. 1f.) Gutmann weist die dichotome Trennung der beiden Bildungsziele – individuelle Freiheit oder staatsbürgerliche Tugenden – zurück und schlägt ein demokratischeres Ideal von Bildung vor: *„Education should prepare citizens for consciously reproducing (not replicating) society"* (ebd., S. 3). Die bewusste Mitgestaltung von Gesellschaft erfordert bestimmte Fähigkeiten der BürgerInnen und macht eine democratic education notwendig, die auf die Hervorbringung von Toleranz, Respekt, Gewaltlosigkeit, auf die Fähigkeit zu Deliberation und zu kritischem Nachdenken über sich und die Gesellschaft abzielt (vgl. ebd., S. 8).

Civic Education – ein Leben lang

Civic Education in der Tradition Gutmanns bringt also autonome moralische BürgerInnen[3] hervor, die dazu befähigt sind, bestehende Meinungen über das „gute Leben" und die „gute Gesellschaft" (vgl. Gutmann 1993, S. 3) zu erkennen und zu bewerten. Sie sind darüber hinaus in der Lage, eigene normative Vorstellungen vom guten Leben und

3 Christo Todorov formuliert mit Blick auf das Hauptziel der Autonomie kritische Fragen an das Modell Gutmanns. Er fragt z.B. nach der Gleichwertigkeit verschiedener Vorstellungen, *„auch solchen, die xenophob oder rassistisch sind"* (Todorov 2017, S. 347) und nach dem Wert der Autonomie selbst (vgl. ebd., S. 347f.).

guten Gesellschaften im Rahmen deliberativer Prozesse zu entwickeln. Dabei geht es z.B. auch um die Verteilung von gemeinsamen Gütern und Ressourcen (siehe z.B. Dietz et al. 2002; Ostrom 1996). Gutmann bezieht sich vornehmlich auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen und nimmt dabei Schule als zentrale Bildungseinrichtung in den Blick. Doch Civic Education kann als lebenslanger Prozess verstanden werden, in welchem Familien, Regierungen, Religionen und Medien als weitere Institutionen der Bildung zum Tragen kommen. Die Schule als alleinige Einrichtung und Kinder bzw. Jugendliche als ausschließliche AdressatInnen von Civic Education greifen zu kurz (siehe Crittenden/ Levine 2018). Gerade der Erwachsenenbildung kommen in einer demokratischen Gesellschaft besondere Aufgaben zu (siehe Zeuner 2010).

Civic Education in der Erwachsenenbildung vermag es, einen alternativen Ansatz zu ausschließlich (neo-)liberalen oder humanistischen Bildungskonzepten zu bieten, der BürgerInnen dazu befähigt, zum einen selbstbestimmt zu entscheiden und zu leben, zum anderen eine aktive und partizipative Rolle in der gemeinschaftlichen Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft zu übernehmen. *„Demokratie als Lebensform stellt auf die Beteiligung am Gemeinwesen ab und verbindet die politischen Prozesse der Demokratie untrennbar mit Lernprozessen“* (Lassnigg 2017, S. 7).

Meinungsbildung und Mehrheitsfindung...

Politische Erwachsenenbildung unterstützt jede und jeden Einzelne/n als Mitglied des Gemeinwesens, politisch – auch über die Beteiligung an Wahlen hinaus – aktiv zu sein und politische und gesellschaftliche Verfahren mitzugestalten. Eine solche Politische Bildung dient der Meinungsbildung und damit einhergehend auch einer Mehrheitsfindung (vgl. ebd., S. 7). Beide, Meinungsbildung und Mehrheitsfindung, sind zentral im Ansatz der deliberativen Demokratie. Prozesse der Deliberation finden im Rahmen von pragmatischen, ethischen und v.a. moralischen Diskursen statt (siehe Habermas 1992; vgl. Gottschalk 2000, S. 248ff.) und können eine alternative Form von Demokratie darstellen, die all diejenigen teilhaben lässt, die an der Verhandlung über und der Mitgestaltung von Gesellschaft interessiert sind. Diese alternative Form jedoch erfordert mündige BürgerInnen, also politische Subjekte mit spezifischen Kompetenzen, Rechten und – über das bloße Interesse an politischen Prozesse hinaus – auch Pflichten.

... durch Deliberation: eine Alternative?

Deliberative Demokratie fokussiert bei dem Ziel der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung mehr auf die Einbeziehung der Öffentlichkeit bzw. des Publikums, das durch Deliberation, also durch Erwägungen, Abwägungen und Beratungen, statt durch Diskussion oder Befehl zu einer Entscheidung kommt (siehe Habermas 1992). Zentral ist hierbei, dass bei der prozessualen Herstellung von Entscheidungen Argumente und Gründe für die jeweiligen Ansichten vorgebracht werden. Nach Bernard Manin (2005) ist Deliberation dadurch gekennzeichnet, dass zunächst eine Kommunikation zwischen denjenigen stattfindet, die eine gemeinsame Entscheidung treffen, und erst nach diesem Austausch oder einer Diskussion Entscheidungen getroffen werden (vgl. Manin 2005, S. 3). Archon Fung (2003, S. 343) konstatiert: *„In a simple formulation […], deliberation is a process of public discussion in which participants offer proposals and justifications to support collective decisions”*.

Verschiedene, sich widersprechende Positionen und (Partikular-)Interessen werden dabei verhandelt und gegeneinander abgewogen. Nach Jürgen Habermas gilt allein der *„eigentümliche zwanglose Zwang des besseren Arguments“* (Habermas 1981, S. 52). Entscheidungsfindungen, die in deliberativen Prozessen – welche stets auf einer explizit moralischen Basis fußen – hervorgebracht werden, sind nach Fung fairer, legitimer und vernünftiger[4], denn verschiedene AkteurInnen im öffentlichen Diskurs können unterschiedliche Positionen deutlich machen (vgl. Fung 2003, S. 344). Dies ist jedoch nur dann möglich,

4 Vgl. hierzu Henning Ottmanns (2006, S. 1) Gegenargument, das auf *„übertriebene Idealisierungen“* und *„eine Übersteigerung der Erwartungen an demokratische Diskurse“* aufmerksam macht. Er konstatiert, dass die deliberative Demokratie *„zum Scheitern verurteilt“* sei.

wenn sichergestellt ist, dass alle Personen gleichberechtigt am öffentlichen Diskurs partizipieren können und dass niemand von diesem ausgeschlossen ist. Nur dann kann allein dem „besseren Argument" (vgl. Habermas 1981, S. 52) gefolgt werden und der Prozess der Deliberation wäre keinen weiteren Zwängen unterworfen. Die Öffentlichkeit muss daher Sorge dafür tragen, dass Raum geschaffen wird für alle, um an den Prozessen der deliberativen Demokratie teilhaben zu können, besonders Raum für diejenigen, die benachteiligt und marginalisiert werden. Denn nicht alle Personen können in gleichem Maße an öffentlichen Diskussionen und politischen Entscheidungsprozessen teilhaben, sich ihren Wünschen entsprechend als politische Subjekte einbringen und auch als solche erhört werden. Grenzen verschiedener Art – rechtliche, soziale, geographische – führen zu Exklusion und damit zu einer Stimmlosigkeit bestimmter Mitglieder der Bevölkerung (siehe z.B. Salgado 2010; Castro Varela/ Dhawan 2005; Spivak 2007). *„One aim of the public sphere, for example, is to provide space in which individuals can reach their own considered views and gain confidence in their own perspectives; it is a space where the weak should be able to find their own voice. […] public spheres should be constructed in ways that, first and foremost, allow those without voice and will to find and form it"* (Fung 2003, S. 344).

Öffentlicher Raum und Bildung sind demnach wesentliche Voraussetzung für eine Partizipation an Prozessen der Deliberation. Nicht allein Informationen und Wissen, sondern insbesondere die bereits oben genannte politische Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden an Deliberation sind notwendig, um an *„Prozesse[n] der vernünftigen Argumentation, die der deliberativen Demokratie zugrunde liegen"* (Lassnigg 2017, S. 7), partizipieren zu können. Diese untrennbare Verwobenheit von Erwachsenenbildung und einer demokratischen Gesellschaft zeigt sich z.B. auch in den Arbeiten von John Dewey, der Demokratie keinesfalls ausschließlich als Staatsform, sondern vielmehr als Lebensform begreift (siehe Dewey 1964). Dewey fordert, Demokratie (wieder) als „soziale Kooperation", als „Idee des Gemeinschaftslebens" (vgl. Dewey 1996, S. 129) zu sehen und zu leben. Dabei sollen komplexe gesellschaftliche Interdependenzen und Herausforderungen gemeinschaftlich und öffentlich verstanden und verhandelt sowie Antworten und Lösungen gefunden werden. Diese Forderungen sind grundlegend für seine Bildungskonzeption.

Bildung zur Demokratie durch demokratische Bildung

Unbestritten sind die enge Verbindung und die gegenseitige Bedingtheit von Demokratie und Erwachsenenbildung (vgl. Zeuner 2010, S. 169). Bildung in der modernen Demokratie muss sich auf diese Tradition zurückbesinnen. Gerade aufgrund starker Ökonomisierungstendenzen und einer zunehmenden Abkehr vom Begriff der Erwachsenenbildung hin zu einem lebenslangen Lernen, das in erster Linie den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit über verschiedene Phasen und Zäsuren des Lebens hinweg zum Ziel hat, braucht es einen Bildungsbegriff, der zwischen ausschließlich freiheitlichen und ausschließlich humanistischen Orientierungen vermittelt. Es braucht eine Bildung, die ihren Blick auf die Hervorbringung und Ermächtigung eines *„sozial verständigen und demokratisch geprägten Selbst"* (Himmelmann 2004, S. 4) richtet. Es braucht eine politische und demokratische Erwachsenenbildung, die BürgerInnen dazu befähigt, autonom auf der einen Seite über die eigene Lebensgestaltung und auf der anderen Seite *„über die Gesetzgebung, die Regierung, die Rechtsprechung und über die öffentlichen Angelegenheiten zu bestimmen"* (Todorov 2017, S. 350). Die Verantwortung hierfür ist allerdings nicht alleine bei der Erwachsenenbildung und dem sich bildenden Individuum zu verorten. Bildungspolitik muss einen Rahmen schaffen, sodass Demokratie nicht nur Gegenstand von Bildung ist, im Sinne einer StaatsbürgerInnenkunde, sondern Bildung selbst demokratisch gestaltet ist.

Es müssen in der Erwachsenenbildung Räume geschaffen werden und bereits bestehende gestärkt werden, in denen demokratische Bildungsprozesse – mit dem Ziel der Befähigung zu Deliberation – gelernt, geprobt, eingeübt, ja gar gelebt werden können. Es sind Orte der Demokratie erforderlich. Angebote der Politischen Erwachsenenbildung allein werden nicht in der Lage sein, Defizite in der Gestaltung von Demokratie als Lebensform auszugleichen. Und doch kommt der Erwachsenenbildung – nicht zuletzt aufgrund ihrer historischen Begründetheit – eine zentrale Aufgabe

bei der Demokratisierung der Gesellschaft zu, denn: *„Nicht zuletzt ist sie [die Demokratie; E.B.] die einzige Gesellschafts- und Regierungsform, die sich selbst kritisieren und selbst verbessern kann“* (ebd., S. 350). Und dazu sind BürgerInnen notwendig, die durch Bildungsprozesse im Sinne einer Civic Education dazu ermutigt und ermächtigt werden, die Gesellschaft, in der sie leben, aktiv mitzugestalten.

Literatur

Altvater, Elmar (2018): Beschleunigung und Expansion im Erdzeitalter des Kapitals. In: Dannemann, Rüdiger/Pickford, Henry/Schiller, Hans-Ernst (Hrsg.): Der aufrechte Gang im windschiefen Kapitalismus. Modelle kritischen Denkens. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-241.

Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede von Prof. Dr. Peter Birie, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Bern am 4. November 2005. Online im Internet: http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf [Stand: 2020-01-10].

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Crittenden, Jack/Levine, Peter (2018): Civic Education. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Fall 2018 Edition. Online im Internet: https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education [Stand: 2020-01-10].

Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Braunschweig/München: Westermann.

Dewey, John (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim: Philo.

Dietz, Thomas et al. (2002): The Drama of the Commons. In: Ostrom, Elinor (Hrsg.): Drama of the Commons. Washington, D.C.: National Academy Press, S. 3-26.

Foucault, Michel (2007): Die Ordnung des Diskurses. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Foucault, Michel (2017): Die Ordnung der Dinge. 24. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1981): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fung, Archon (2003): Recipes for Public Spheres: Eight Institutional Design Choices and Their Consequences. In: Journal of Political Philosophy, Vol. 11, No. 3, S. 338-367.

Giesinger, Johannes (2017): Erziehung zum Menschen? Demokratische Legitimität und Bildungspolitik. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 305-314.

Gottschalk, Niels (2000): Welche Diskurse brauchen wir? Zum Verhältnis von Habermas' Diskurstheorie und einer „diskursiven Technikbewertung“ in organisierten Verfahren. In: Nennen, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Diskurs: Begriff und Realisierung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 237-270.

Gutmann, Amy (1993): Democracy & Democratic Education. In: Studies in Philosophy and Education, Vol. 12, Issue 1, S. 1-9.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin, S. 1-22. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf [Stand: 2020-01-10].

Horton, Myles/Freire, Paulo (1990): We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change. Philadelphia: Temple University Press.

Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau: Verlag von Eduard Trewendt.

Humboldt, Wilhelm von (1959): Theorie der Bildung des Menschen. In: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Schöningh, S. 24-28.

Lassnigg, Lorenz (2017): Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/03_lassnigg.pdf [Stand: 2020-01-10].

Liessmann, Konrad Paul (2010): Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In: The Annual of Texts by Foreign Guest Professors, Vol. 4 (2010), S. 79-93.

Manin, Bernard (2005): Deliberation: Why we should focus on debate rather than discussion. Paper prepared for delivery at the Program in Ethics and Public Affairs Seminar, Princeton University.

Ostrom, Elinor (1996): Covenants, Collective Action, and Common-Pool Resources. In: Soltan, Karol Edward/Elkin, Stephen L. (Hrsg.): The Constitution of Good Societies. University Park: Pennsylvania State University Press, S. 23-38.

Ottmann, Henning (2006): Liberale, republikanische, deliberative Demokratie. In: Synthesis Philosophica, 42 (2/2006), S. 315-325.

Salgado, Rubia (2010): In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_11_salgado.pdf [Stand: 2020-01-10].

Sander, Wolfgang (2017): Das Politische (in) der Bildung. Herausforderungen für Bildungstheorie und Fachdidaktik. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 327-339.

Spivak, Gayatri C. (2007): Can the Subaltern Speak. Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.

Tippelt, Rudolf (2010): „Bildung in der Demokratie" als Thema der Erziehungswissenschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-25.

Todorov, Christo (2017): Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 341-350.

Vogel, Peter (2004): Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes „Bildung". In: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-39.

Westheimer, Joel/Kahne, Joseph E. (2004): Educating the ‚Good Citizen': Political Choices and Pedagogical Goals. In: Political Science and Politics, 37, 2, S. 241-247.

Wolf, Gertrud (2014): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 169-187.

Foto: Karolina Albrecht, KU

Elisabeth Beck, M.A.

elisabeth.beck@ku.de
https://www.ku.de/zentrum-flucht-und-migration
+43 (0)8421 9090-619

Elisabeth Beck studierte Pädagogik, Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität in Erziehung und Bildung. Während ihres Studiums in Würzburg und Augsburg legte sie ihren Fokus auf die Erwachsenenbildung. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Flucht und Migration der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU), Lehrbeauftragte in den Postgradualen Studien in Erwachsenenbildung an der KU sowie an der Universität Augsburg.

Civic Education and Its Sociopolitical Potential

Between radical self-actualization and altruistic orientation to the public interest

Abstract

This article explores the tension between a radically humanistic self-education and democratic education for the community. Starting with Humboldt's concept of education and a democratic education according to Amy Gutmann, it explores the question as to whether the civic education approach can combine and continue to develop aspects of the humanistic concept of education and aspects of an education for solidarity and participation. The author argues that an education that is oriented to both has the potential to empower citizens to shape society as part of a deliberative democracy in which public discourse, exchange and advising as well as citizen participation are practiced. (Ed.)

Einbildungsfern

Neutralitätszwang und Präventionsdogma: Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung

Jan Niggemann

Niggemann, Jan (2020): Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma: Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung.
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: Politische Bildung, Neutralitätsgebot, Präventionsparadigma, Demokratie

Kurzzusammenfassung

(Kritische) Politische Bildung ist integraler Bestandteil der Zivilgesellschaft. Sie erschafft Freiräume, in denen zweckfrei gelernt werden kann oder neue Formen demokratischen Zusammenlebens und des Umgangs mit sozialen Herausforderungen entworfen werden können. Sie befasst sich mit den Lernprozessen kritischer, mündiger BürgerInnen und fragt u.a., wem Angst und Bedrohungsszenarien für Dynamiken politischer Prozesse nützen. Der vorliegende Beitrag will (kritische) Politische Bildung stärker ins Zentrum einer demokratischen Politik stellen und skizziert hierfür jene Probleme, mit denen sie es derzeit zu tun hat: das „Neutralitätsgebot" und das „Präventionsparadigma". Beide sind, wie der Autor ausführt, Bestandteil einer Strategie, (kritische) Politische Bildung durch Maßnahmen der Überwachung, Denunziation und Isolierung zu schwächen und so an der Entdemokratisierung der Gesellschaft zu arbeiten. Wie kann dem begegnet werden? Der Autor schlägt vor, durch Selbstkritik und lernende Offenheit die Eckpfeiler einer transformativen Pädagogik zu bestimmen, die an der Ausarbeitung von pädagogischen und politischen Transformationsprozessen interessiert ist. Erforderlich sind hierfür Räume und Praxen (kritischer) Politischer Bildung, in denen Bildungsausschlüsse verarbeitet, abstraktes Begreifen gelernt wird und wo sich auf ein politisches Projekt und eine orientierende Utopie bezogen werden kann. Im Zentrum steht dabei die Kombination einer nichtelitären „einbildungsfernen" Bildungsauffassung mit einer hierarchiesensiblen Bildungspraxis, die auf der sozialen Basis einer anderen Arbeitsteilung wächst. (Red.)

Einbildungsfern

Neutralitätszwang und Präventionsdogma: Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung

Jan Niggemann

Auch die Zivilgesellschaft ist Teil des Staates „im erweiterten Sinne“ und kein neutraler Ort öffentlicher kritischer Meinungsbildung zwischen gleichberechtigten Stimmen. Sie ist Schauplatz von Auseinandersetzungen um die Grenzen zwischen privat und öffentlich. Ob die Kämpfe um die Gestalt der Zivilgesellschaft in demokratischer, an Menschenrechten ernsthaft interessierter Weise geschehen, ist heute entscheidend. Besonders ins Gewicht fällt die Frage, wie politische Veränderung durch (kritische) Politische Bildung aussehen kann, wenn die formal hoch gebildeten BildnerInnen selbstkritisch die bestehenden sozialen Hierarchien in den Mittelpunkt ihrer Reflexion rücken.

Zwang zu Neutralität und Prävention: Zwei Strategien gegen (kritische) Politische Bildung

Als integraler Bestandteil demokratischer Gesellschaften ist (kritische) Politische Bildung *„die zweite Säule politischer Willensbildung, neben der Arbeit in politischen Parteien“* (Arbeitskreis FKPB 2019, S. 4). Sie ist integraler Bestandteil der Zivilgesellschaft. Politische Bildung ist per Definition an der mündigen Verarbeitung der gesellschaftlichen Transformationen interessiert, an mittel- und langfristigen Lernprozessen aktiver demokratischer BürgerInnenschaft: *„Politische Bildung fördert das demokratische Bewusstsein in der Bevölkerung. Sie motiviert die Menschen dazu, sich kritisch und aktiv am politischen Leben zu beteiligen. Mit welchen Mitteln erreicht sie dieses Ziel? Es müssen Bildungs- und Diskussionsangebote entwickelt werden, die unterschiedliche Zielgruppen wie Jugendliche oder Erwachsene, bildungsnahe und -ferne Menschen gleichermaßen ansprechen und aktivieren“* (Bundeszentrale für politische Bildung der BRD o.J., S. 1).

Anfang des Jahres 2019 wurde nach einem fünfjährigen Prozess in der Bundesrepublik Deutschland dem globalisierungskritischen Verein „attac“ die Gemeinnützigkeit aberkannt, die nötig ist, um staatliche Fördergelder für die Politische Bildung zu erhalten. Die zentrale Begründung stützte sich u.a. auf eine verkürzte Rezeption des „Beutelsbacher Konsenses“[1] und bestand vor allem in dem Vorwurf, dass attac

1 Näheres zur Debatte um den Beutelsbacher Konsens, seine Reichweite wie Ausrichtung unter: https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all

Politische Bildung mache, die sich nicht auf eine vermeintlich „neutrale“ Bildung beschränke, sondern sich in „die Politik“ einmische: *„Attac verfolge allgemeinpolitische Ziele und sei daher nicht förderungswürdig, begründete die Behörde ihren Schritt“* (dpa 2014, S. 1).

Aktuell (Stand Dezember 2019) werden in der Bundesrepublik Deutschland heftige Debatten um die Kürzungen durch das Förderprogramm „Demokratie leben“ geführt. Ein Ende der Arbeit unzähliger Vereine wie des Migrationsrates Berlin, des Kurt-Löwenstein-Hauses des Jugendverbandes die Falken und weiterer macht nicht nur deren aktuelle Arbeit zunichte. Die Kürzung wird getragen von einem Antipluralismus, der die mühsame und kleinteilige Arbeit an einer Weiterentwicklung demokratischer Mündigkeit um Jahre zurückwirft. In Österreich hat diese Entwicklung schon früher begonnen, da die ehem. ÖVP-FPÖ-Regierung (Bundesregierung Kurz 2017-2019) besonders feministische, migrantische und Zweitsprachenförderungsprojekte angegriffen und gekürzt hat, inklusive der staatlich verordneten Einseitigkeit des aktuellen Curriculums beim Unterrichten von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Kurz nach den Nationalratswahlen 2017 wurde Vereinen, die in der Selbstorganisierung von Frauen und MigrantInnen arbeiten und Politische Bildung gegen Rassismus, Femizide und häusliche sowie institutionelle Gewalt organisieren, die institutionelle Förderung komplett gestrichen – und dies vom für solche Aufgaben eigentlich zuständigen damaligen Frauenministerium.[2]

Auch wenn diese grob skizzierten Beispiele für sich genommen sehr unterschiedlich sind, deuten sie auf aktuelle Herausforderungen (kritischer) Politischer Bildung: Diese wird massiv attackiert und soll abgebaut oder drastisch reduziert werden. So wird ein elitärer Bildungsbegriff forciert, der nicht auf die demokratische Politische Bildung aller abzielt, sondern Politische Bildung zu Gehorsam und Unterwerfung unter eine sich autoritär wendende Staatsräson zwingen will.
Mit zunehmendem Rechtsruck werden dabei mindestens zwei Strategien verfolgt. Die erste besteht darin, Positionen, die sich auf Demokratie, Mitbestimmung und Menschenrechte berufen, als parteiisch zu diffamieren und ihnen staatliche Förderung zu entziehen oder nicht zu gewähren.[3] Sie würden eine „Neutralität“ verletzen, die in einer Gleichwertigkeit der Akteursgruppen und Ausgewogenheit der Gegenstände Politischer Bildung zu bestehen habe. Dieses Pochen auf formale Gleichbehandlung ist nicht falsch. Sie unterschlägt aber gezielt die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse, die zwischen einer Initiative wie attac, einem Global Player wie der Bertelsmann-Stiftung oder Parteien wie der AfD und FPÖ gegenüber einem kleinen Bildungsverein bestehen. Sie alle verfügen über massiv ungleiche Beeinflussungsmöglichkeiten der politischen Willensbildung innerhalb der zivilgesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Die Positionen sind im Diskurs ungleich vertreten, so dass die Forderung nach Neutralität, sofern sie von einer privilegierten Position aus gestellt wird, die Möglichkeiten der Kritik wenig machtvoller Akteursgruppen noch weiter begrenzt. So wichtig eine plurale Diskussion unterschiedlicher Positionen ist, so schief gerät sie, wenn die sozial ungleichen Bedingungen, sie zu verbreiten, nicht in ihre Bewertung einbezogen werden.

Eine weitere Strategie besteht darin, in autoritärtechnokratischer Weise die sich verschärfenden sozialen Konflikte verstärkt als „Risiko- und Gewaltfrage“ zu behandeln. Demokratie und Beteiligungsfragen werden nicht als konfliktreiche und zu lernende Aushandlungsprozesse mündiger BürgerInnen und gesellschaftlicher Gruppen verstanden. Im Gegenteil sind SicherheitsexpertInnen, Polizei und Politik dazu übergegangen, die Prävention von Risiken und die Repression von „gefährdenden“ Gruppen durch „Ausnahmezustände“ (siehe Kretschmann/Legnaro 2017) zu begründen, denen entweder präventiv oder punitiv zu begegnen sei (siehe Heuer 2012). Dieser „punitive Trend“ setzt sich auch in Bereichen Sozialer Arbeit und Klinischer Psychologie/Psychiatrie fort, die auf staatlicher Seite die Funktion der „Devianzregulation“ erfüllen, um unerwünschtes Verhalten zu klassifizieren, zu ordnen, zu kontrollieren oder zu sanktionieren.

2 Betroffen waren beispielsweise die Zeitschrift an.schlaege oder die gemeinnützigen Vereine maiz oder fiftitu.

3 Eine neunminütige Reportage mit dem Titel „Chronische Unterfinanzierung: Demokratieprojekte stehen vor dem Aus“ aus der Sendereihe Monitor findet sich unter: https://www.facebook.com/monitor.wdr/videos/748125558986226

Das Neutralitätsgebot und das Präventionsparadigma sind integraler Bestandteil einer Strategie der Bekämpfung (kritischer) Politischer Bildung mit dem Ziel, sie durch Maßnahmen der Überwachung, Denunziation und Isolierung zu schwächen und an der Entdemokratisierung der Gesellschaft zu arbeiten. Sie werden ideologisch durch das Konzept des „Extremismus" (siehe Uhlig/Berendsen/Rhein 2019) verbunden, das soziale Probleme abstrakt und metaphorisch imaginären Rändern zuschreibt und die Stellung rechtsradikaler Mobilisierung in der Mitte der Gesellschaft systematisch leugnet sowie rechte Morde und linke Protestaktionen gleichsetzt.[4]

Wer nicht gehorcht, bekommt kein Geld

(Kritische) Politische Bildung, die mündige, lernende demokratische BürgerInnen zum Ziel hat, wird durch Beschränkungen der Mittelvergabe[5], rigide Überprüfungen durch die Sicherheitsbehörden wie im Fall der zwischen 2011 und 2014 bestehenden Extremismusklausel (BRD) oder die Aberkennung der Gemeinnützigkeit (Beispiel attac) angegriffen. Die Politikwissenschaftlerin Sabine Achour und Thomas Gill, Leiter der Landeszentrale für Politische Bildung Berlin, konstatieren, dass *„die Forderung nach Neutralität in der politischen Bildung – initiiert von autoritären Akteuren der sogenannten Neuen Rechten – zeigt, dass politische Bildung selbst zum Kampfplatz wird, wenn es um die Deutungshoheit von politischen Problembeschreibungen geht"* (Achour/Gill 2019, 36).

Die strategische Einschätzung von rechts ist dabei sehr deutlich: Politische Bildung, die BürgerInnen Räume, Ressourcen und Mittel zur Weiterentwicklung ihrer Kritikfähigkeit ermöglicht, stört den Ablauf einer autoritären und auf Expertise und Regierungstechniken begründeten Kontrolle sozialer Prozesse. Denn (kritische) Politische Bildung interessiert sich für die sozialen Aushandlungsweisen und Machtverhältnisse, um auf diese als kritische Öffentlichkeit mündiger BürgerInnen Einfluss zu nehmen. Zudem thematisiert sie aktuelle Formen von Gewalt gegen verschiedenste soziale Gruppen, die nicht nur die physischen und offen exklusiven Ausmaße benennen, sondern die strukturelle Ungleichheit als Begrenzungen politischer Teilhabe und Rechte kritisieren. Achour und Gill betonen: *„[S]owohl die vermeintliche Neutralitätsverpflichtung von Lehrkräften als auch die ‚Feindmarkierung' im Feld der zivilgesellschaftlichen Akteure schüren eine Atmosphäre der Angst"* (ebd.). Politische Bildung als befasst mit den Lernprozessen kritischer, mündiger BürgerInnen stellt die Frage, wem Angst und Bedrohungsszenarien in Dynamiken politischer Prozesse in dieser Form nützen und inwiefern sie demokratieverhindernd sind oder aus Aushandlungsprozessen autoritäre Weisungen machen. In diesem Sinn kann (kritische) Politische Bildung gar nicht neutral sein, wenn sie sich an Demokratisierung und Menschenrechten orientiert. Politische Bildung als umkämpftes Terrain stehe daher, so Achour und Gill *„angesichts dieser Angriffe vor der Aufgabe, gemeinsam mit Universitäten und Zentralen für politische Bildung [oder Volkshochschulen in Österreich, Anm. JN] Handlungsstrategien zu entwickeln, um politischen Bildner/-innen in Schule und im außerschulischen Bereich den Rücken zu stärken"* (ebd.).

Andernfalls werde demokratische Mitbestimmung durch präventive Strategien der Regulierung und durch zunehmend autoritäre Maßnahmen ersetzt (siehe Hafeneger 2019). Die Angriffe auf die Politische Bildung werden zudem prominent und an vorderster Stelle über Antifeminismus und rassistische Mobilisierungen geführt, die sich zudem elitär nach unten abgrenzen.[6]

(Kritische) Politische Bildung im autoritären Neoliberalismus

Massive Verschiebungen der Einflussnahme von privaten Konzernen (zur Einflussnahme der

4 Vgl. kritisch dazu das Forum Kritische Politische Bildung: https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung

5 Für Österreich siehe dazu kritisch: https://mosaik-blog.at/maiz-migrantinnen-organisation-oberoesterreich-kuerzungen-schwarzblau

6 Besonders wichtig für den Kontext Österreich sind hier die Arbeiten von Judith Goetz, die die inneren Verbindungen von Antifeminismus, christlichem Fundamentalismus und Neuer Rechter untersucht (siehe Goetz 2019a, 2019b; Mayer/Goetz 2019).

Bertelsmann Stiftung siehe Bultmann/Wernicke 2010) auf Schule, Erwachsenenbildung und Curriculumsentwicklung sowie der wachsende Einfluss von autoritären, demokratiefeindlichen AkteurInnen in den Institutionen des Staates und der öffentlichen Meinungsbildung haben, wie beschrieben, die Möglichkeiten Politischer Bildung stark zurückgedrängt. Diese haben wenig Interesse an demokratischer Willensbildung, sondern nehmen sie in Kauf, während sie rigide polizeiliche, strafende oder technokratische Strategien verfolgen. Diese Tendenz wird von anti-intellektuellen und wissenschaftsfeindlichen Ressentiments flankiert. Sie wird allerdings auch unfreiwillig praktisch unterstützt, wenn (kritischer) Politischer Bildung zu wenig Bedeutung seitens zivilgesellschaftlicher AkteurInnen zuerkannt wird. Das Problem wird noch komplexer. Es existieren nicht nur Abgrenzung, Hierarchie und Aufgabenteilung zwischen der politischen und der bildnerischen Seite politischer Projekte, sondern eine selektive und instrumentelle Indienstnahme Politischer Bildung als Einsatz in politischen Auseinandersetzungen. Staatliche Politik gewährt oder verweigert bestimmten Gruppen Ressourcen. Wenn nun staatliche Behörden wie Jugendämter oder Schulämter soziale Probleme nicht in den Griff bekommen, wird schon nahezu reflexhaft ein Ruf nach Bildung als Problemlösung laut: sei es als Erziehungsmaßnahme, als verstehendes Umlernen oder durch Soziale Arbeit, die Hilfe zur Selbsthilfe beibringen darf. Der Anspruch an Bildung ist, dass sie die Lücken füllt, die ein von Ansprüchen und Machtverhältnissen durchzogenes Feld von professionalisierter Politik offenlässt: die Menschen „abholen“, auch wenn sie nicht mehr repräsentiert werden, ihnen zumindest so viel „Zusammenhangswissen“ vermitteln, dass sie keine Probleme machen, und ihnen Lernen aufzwingen, wo eigentlich gesicherte sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse oder staatliche Grundversorgung sein sollten. Im Kern geht es also darum, auf Bildung nicht gänzlich zu verzichten. Sie soll aber weniger von eigenständigen Akteursgruppen in zivilgesellschaftlichen Räumen stattfinden, sondern viel stärker autoritär von Seiten der staatlichen Institutionen bestimmt, kontrolliert und reguliert werden. Kritische Politische Bildung streitet demgegenüber für den Ausbau von Unterstützung, das Lernen von Reflexionsfähigkeit und ausreichend Zeit und Geld für Politische Bildung in jeder Altersgruppe.

(Kritische) Politische Bildung zwischen Staat und Zivilgesellschaft

Selbstredend sind Bildung und Politik institutionell, räumlich und personell unterschiedene Praxen. Bildung und Politik haben verschiedene Prämissen, zeitliche Dynamiken, Ressourcen und Formate, sind selbst umkämpft. Sie finden in verschiedenen Bereichen des Staates statt, bilden unterschiedliche Terrains und sind in ihren wissenschaftlichen Konzepten und öffentlichen Semantiken unterscheidbar. Dennoch gibt es eine mit der besonderen Form des bürgerlichen Staates verbundene Problematik, nämlich, dass die Grenzziehung und die Auseinandersetzungen darum, wie Politik und Bildung praktisch unterschieden werden, permanenter Bestandteil der Diskussion um die Reichweite und die Einflussmöglichkeiten von Akteursgruppen in den jeweiligen Bereichen sind.

Eine Aufspaltung von Politik und Bildung, ihren AkteurInnen, Strategien und Formen wäre dementsprechend fatal, wie Julika Bürgin am Beispiel des Niedergangs Politischer Bildung in den Gewerkschaften eindrucksvoll aufgezeigt hat (siehe Bürgin 2015). Zu fragen wäre, wie in bestimmten Politikformen die Möglichkeiten und Begrenzungen subjektiver Veränderungen gedacht werden, welche impliziten Vorstellungen von Lernen, Denken und Weltauffassungen sich in den unterschiedlichen Politikformen finden lassen und welche es wert wären, zu erhalten oder auszubauen. Daran, dass in politischen Projekten und Entwürfen berücksichtigt wird, dass soziale Gruppen sehr unterschiedlich lernen, entscheidet sich, ob sie mehr Menschen erreichen als die formal gebildeten MittelklasseBürgerInnen. Letztlich geht es für emanzipatorische BildnerInnen um den Widerspruch, keine Lernziele formulieren zu wollen und zugleich nicht zu verheimlichen, was die eigenen Haltungen sind. Sie sind an Demokratie und Menschenrechten normativ orientiert und in diesem Sinn nicht neutral, sondern parteiisch. Zudem leugnen kritische Politische BildnerInnen nicht, dass sie eine eigene Sicht auf die sozialen Prozesse einnehmen und begreifen sich im positiven Sinn als ideologisch im Sinne einer mit nachvollziehbaren Argumenten ausgearbeiteten Sichtweise. Auch wenn AdressatInnen Politischer Bildung als Subjekte angesprochen werden, fokussieren emanzipatorische Bildungsprozesse auf

die jeweils subjektiv auszubildenden Fähigkeiten zur Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse und zur Arbeit an Theorie und Kritik, die entsprechend integrierter Teil der Bildungsformate sein müssen. Die Fähigkeiten dazu, die Gewohnheiten, sie sich anzueignen, die Zeit, die Ressourcen und die Ruhe dazu sind sozial massiv ungleich verteilt. Wo Politische Bildung diese Bedingungen ignoriert, die körperlich verankert sind, die in den Habitus ihrer AkteurInnen ebenso wie in den der Adressierten eingeschrieben sind, wird die Bildungspraxis entpolitisierend und die Teilung in Professionelle und LaiInnen zementiert. Wer bezahlt die Bildungsformate, welche Subjektpositionen werden verhandelt, welche Interessenwidersprüche gibt es und wo geht es um mehr als die Herausbildung von warenförmigen Skills Einzelner? Die Fähigkeit zur Analyse politischer Prozesse, zur Strategieentwicklung und eine populare Orientierung sind Bedingungen für viel breitere Lehr-Lernverhältnisse. Eine kritische Bildungspraxis problematisiert daher ihre eigenen sozialen Grundlagen mit, die politische Bedingtheit ihrer Rahmenbedingungen und auch das Verbot, diese miteinzubeziehen in das eigene Handeln.

Bildung < Politik?

Auch in der Praxis emanzipatorischer AkteurInnen ist es keine Selbstverständlichkeit, von einer integralen strategischen und konzeptionellen Gleichwertigkeit von Bildung und Politik auszugehen. Zu problematisieren wäre, warum Bildung verbal hochgeschätzt wird und dennoch in den relevanten Fragen nach Macht, Ressourcen und Verfügungsmöglichkeiten den „politischen“ Prozessen untergeordnet wird. Dass Bildung sich aus bestimmten Formen von Politik heraushält, hat zwar seinen Sinn, denn nicht jede Form von Lernen kann in einer laufenden politischen Auseinandersetzung sinnvoll sein. Problematisch wird es aber dort, wo (Politische) Bildung als technisches Werkzeug oder als phantastisches Allheilmittel behandelt wird, nicht als Dimension und Bestandteil hegemonialer Auseinandersetzungen. Wo ihre strukturelle Bedeutung für emanzipatorische Selbst- und Weltveränderung verkannt wird, wird politische Veränderung aktiv begrenzt auf pädagogische Indoktrination oder die schlichte Reproduktion bereits verteilter sozialer Vorteile.[7] Der Bildungsoptimismus vieler formal gut Gebildeter macht es ihnen schwer, das Begehren nach Lernen und Bildung als ein Privileg zu reflektieren, das sich nicht einfach teilen lässt (siehe Interview mit Castro Varela von Theißl/Yun 2014). Insbesondere das Beschämen jener, die nicht von einer Bildung oder Ausbildung nach bürgerlichem Maßstab profitiert haben, setzt sich auch in kritischen Kontexten fort.

Eine solche habituelle und vor allem bei formal gebildeten Mittelklasseangehörigen verankerte Auffassung ist eher Teil des Problems als Lösung. Anstatt die systematischen sozialen Bildungsausschlüsse als gewollte Bildungsentfernung zu analysieren und zu kontern, wird davon ausgegangen, dass es „bildungsferne“ Menschen gibt. Besondere Brisanz erhält das in den Bereichen Bildung, Soziale Arbeit und politisches Engagement, engagieren sich hier größere Gruppen von sozialer Benachteiligung Betroffener. Wenn es zu einer stärkeren sozialen Vermischung der Beteiligten gerade in diesen Bereichen kommt, ist die Geringschätzung von Politischer Bildung und ihren AkteurInnen faktisch selbst ein Modus, die Dominanz einer mittelklassedominierten Politik zu erhalten (weil sie weder reflektiert, geschweige denn verändert wird).

Die instrumentelle Unterordnung von Bildung unter Politik und politische Strategien ist eine vielleicht unfreiwillige Gemeinsamkeit von konservativen und kritischen Ansätzen. Es verwundert wenig, dass rechte Politiken wie die der AfD in Deutschland oder jene der ehem. ÖVP-FPÖ-Koalition (2017-2019) in Österreich auf die Reduzierung von Bildungsangeboten und Politischer Bildung zielten. Programme, Kapazitäten und Anstrengungen zugunsten (kritischer) Politischer Bildung sind massiv zurückgefahren worden. Auch von Teilen der Gewerkschaften wurde lange Zeit auf eine Übernahme neoliberaler Bildungskonzepte und unternehmerischer Begriffe gesetzt, die zur Schwächung der Kritikfähigkeit und zur faktischen Anpassung an Marktforderungen und der Herausbildung von „Humanressourcenorientierung“ beigetragen hat.

7 So wird beispielsweise in den Gewerkschaften zunehmend weniger Politische Bildung angeboten, die Mitglieder dazu befähigt, kritisch politische Entwicklungen zu besprechen und in ihren Konsequenzen lernend zu verarbeiten.

Zusammenfassend lässt sich die These aufstellen, dass die (kritische) Politische Bildung von rechts angegriffen und von links zu wenig ausgebaut und ernst genommen wird. Die Probleme der praktischen Begrenzung (kritischer) Politischer Bildung setzen sich auch im Rahmen kritischer Ansätze fort: als Geringschätzung und durch ein instrumentelles Verständnis kritischer Politischer Bildung.

Selbstkritik pusht (kritische) Politische Bildung

Demokratische Politische Bildung als Bündnisarbeit gegen bürgerliche Bildungsbegrenzungen voranzubringen, würde mehr bedeuten, als einfach eine „leichte Sprache" zu finden, die „alle" verstehen. Es hieße, viel genauer verstehen zu lernen, welche AdressatInnen sich einer Politik an welchen Punkten anschließen können, an welche inhaltlichen Prämissen, Denkformen, Handlungsmöglichkeiten und Empfindungsweisen. Mit welchen Kommunikationsformen und Gewohnheiten wäre zu brechen, um die sozialen Gräben zu überbrücken, die schon wirken, bevor die erste These besprochen ist, weil nicht überall in Thesen gesprochen wird?

Kritische Politische Bildung, die die hegemoniale Integration in den sozialen Konsens verändern will, hat es mit einer ganzen Reihe von Unterwerfungsgewohnheiten zu tun. Zudem ist es enorm herausfordernd, wenn Lernen und Bildung Menschen durch politisch-pädagogische Maßnahmen oder durch Gewalt, Stigmatisierung und Enteignung systematisch verdorben worden sind. Die Kombination einer nichtelitären „einbildungsfernen" Bildungsauffassung mit einer hierarchiesensiblen Bildungspraxis, die auf der sozialen Basis einer anderen Arbeitsteilung wächst, kann zu neuen Bündnissen und zur Erweiterung der AdressatInnengruppen führen. Es wären nicht nur gute Positionen zu formulieren, sondern auch die Mittel ihrer Aneignung zur Verfügung zu stellen. Dies bedeutet, sich die Mühe zu machen, das Begehren nach wissen-Wollen, denken-Können etc. zu entfachen und gegen die eigenen Vorstellungen und Stereotypen über das Lernen anderer in den Dialog zu bringen, also zuerst selbst zu lernen. Aus wessen Geschichte/n könnten Impulse für gemeinsame politische Prozesse entstehen. Was bringen Adressierte mit, aber die BildnerInnen nicht? Wie lernen die Lehrenden, wenn sie sich auf die Umkehrung der Perspektive einlassen? Wehren sie sich gegen Gefühle von Ohnmacht, Unsicherheit und Unwohlsein oder lernen sie, diese produktiv zu wenden?

Organisierende BildnerInnen können weder einem transformierenden Bildungsprozess noch seinem Ziel (Mündigkeit, Menschenrechte, Demokratisierung) neutral gegenüberstehen. Es macht keinen Sinn, sich selbst aus ihm herauszuhalten oder ihn indirekt steuern zu wollen, wenn sie ihn als Teil der Bildung von Gruppen begreifen, die sich in die Prozesse hegemonialer Auseinandersetzungen einmischen. Die Absicht, gemeinsam Politik für Demokratie, Menschenrechte und Entwicklungsmöglichkeiten zu machen, entsteht im Aushandeln der Gemeinsamkeiten und Hierarchien von Interessen, Begehren und Perspektiven. Die Frage wäre, wie die verschieden Regierten sich von den Regierenden intellektuell und emotional unabhängig machen können, auch von den in emanzipatorischer Absicht Regierenden.

Back to the future: (kritische) Politische Bildung heute

Selbstveränderung ist kein Privileg (kritischer) Politischer Bildung. In der aktuellen Konjunktur des „autoritären Neoliberalismus" (Demirovic) ist sie zur alltäglichen Anforderung geworden, sich permanent an Arbeitsbedingungen, Lebensweisen, Beziehungen und Selbstverhältnisse anpassen zu müssen. Sie ist zum selbstverständlichen Teil der (freiwilligen) Ressourcenausbeutung menschlicher Arbeitskraft und Kreativität geworden. Wenn dieser Zusammenhang in Bildungsformaten und -debatten nicht berücksichtigt wird, reproduziert sich die Entpolitisierung auch dort, wo ihr eigentlich begegnet werden soll. In Konzepten wie „Kompetenz", „Partizipation" und „Diversität" stecken Möglichkeiten, an die Selbsterklärung und Handlungsstrategien von Menschen anzuknüpfen, wenn sie kritisch durchgearbeitet und nicht in den Formen oder Zielen individualisiert oder affirmativ verhandelt werden. Ein erzieherisch-bildender Eingriff in diese Konzepte von Seiten demokratischer Politischer Bildung bestünde darin, politische Positionen und pädagogische Haltungen in diesen Anpassungsprozessen zu analysieren, praktisch zu verbinden und zu ändern.

Hilfreich wäre dazu ein politisches Programm, in dessen Rahmen die Dimension (kritischer) Politischer Bildung einen strukturell großen Platz einnimmt. Viele BildnerInnen sehen dies allerdings weder als ihre Aufgabe an, noch trauen sie sich zu, so einen Rahmen zu formulieren, was die transformierende Wirkung ihrer Bildung begrenzt. Wenn kritische Politische Bildung Parteilichkeit und Subjektorientierung trennt, indem sie nur die richtigen Inhalte liefern oder nur die Prozesse neutral moderieren will, macht sie sich ungefährlich und wirkungslos.

Konflikte und Erfahrung(en) machen

Emanzipatorische (kritische) Politische Bildung, die sich parteiisch an den sozialen Aushandlungsprozessen beteiligt, muss mindestens zwei Kriterien erfüllen: Sie sollte lernende Konfliktverarbeitung sozialer Ungleichheiten sein können. Und sie sollte helfen, Erfahrungen lernend in die Krise zu bringen und Widerspruchsorientierung in Theorie und Praxis zu bilden, indem sie demokratische Lehr-Lernverhältnisse aufbaut.

Politisch relevant ist heute die Verbesserung der Bedingungen von (kritischer) Politischer Bildung und damit eine Ausweitung von Theorieentwicklung, Analysefähigkeiten und strategischem Lernen sowie eine Ausweitung der Kämpfe um die Umverteilung von Mitteln und Zugängen.

Der bewusste Wille, sich selbst und andere lernend zu verändern, kann als solidarischer Konflikt in Machtverhältnissen realisiert werden. Dazu benötigt werden Ressourcen, Räume und Austausch, die in transformativen Bildungsprozessen organisiert werden müssen. Und es bedarf der kritischen Selbstreflexion von BildnerInnen, ob sie wirklich soziale Gruppen herstellen helfen, in denen politisch-pädagogische Führungsfunktionen demokratisch organisiert werden und in denen sie sich selbst zu verändern bereit sind, indem sie sich auf andere Ungleichheitserfahrungen einlassen und sie kritisch verbinden lernen.

Einbildungsfern wäre dann, den klassenspezifischen Bildungsoptimismus als Privileg und als ideologische Sackgasse zu begreifen, um eine andere Form von Bildung zu etablieren, die die eigenen vermeintlich allgemeinen Bildungsvorstellungen als begrenzend begreift und so erst anfangen kann, sie theoretisch und praktisch infrage zu stellen. Die Hegemonie von Morgen wird nicht durch die Privilegierten von Heute erschaffen und kann nur mit ihnen gelingen, wenn sie dazu bereit sind.

Dazu braucht es eine massive Ausweitung der Finanzierung (kritischer) Politischer Bildung, die sich nicht unmittelbar rechnet, sondern in den Aufbau politischer Bewegungen investiert (siehe Pieschke 2015; Bürgin 2015).

Transformation durch (kritische) Politische Bildung

Aus einer Kritik an bürgerlicher Hegemonie und ihren pädagogischen Dimensionen lassen sich Elemente einer transformativen Pädagogik herleiten, die die Veränderung der Umstände in der Selbstveränderung entwirft und nicht zu verwechseln ist mit einer individualisierten neoliberalen Selbstoptimierung, die durch Abspaltung und emotionales Management in die Aporien Positiver Psychologie (siehe Illouz 2018; Kaindl 2016) gerät. Die treibende Kraft auch der (kritischen) Politischen Bildung bleibt die Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik sowie ihre Verbindung als Kritik an Ideologien, auch an denen, in die sie selbst verstrickt ist.

Zu einer emanzipatorischen Politischen Bildung gehört neben den Kritikstrategien auch das Lernen von Ideologiekritik als Lernen von ideologiekritischen Fähigkeiten des Verstehens und Analysierens, und das Lernen aus Erfahrungen sozialer Ungleichheit und ihren Folgen. Denken lernen, Mündigkeit, Urteilskraft, Kritikvermögen, Selbstkritik müssen gelernt werden. Gewordenheit, Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten werden auf ihre Funktionen für die Sicherung von Herrschaft und Privilegienverteilung hin befragt. Ideologiekritik innerhalb (kritischer) Politischer Bildung ist in diesem Sinne weder voluntaristisch noch ignorant gegenüber den Folgen oder Verarbeitungen ihrer Ergebnisse, sondern eine praxisphilosophisch begründete Pädagogik. Peter Mayo sieht hier die Gefahr, dass eine bereits bestehende Kultur als Kanon gesetzt wird. Dekonstruktive Strategien könnten dagegen helfen, nach den unsichtbaren, ausgeschlossenen, verworfenen,

verleugneten Bedingungen eines solchen Kanons zu fragen (siehe Morrisson 1995). Der Ansatzpunkt der Kritik sollte die spontane Philosophie und den Alltagsverstand als (auch) subjektive Grundlage von Denken, Fühlen und Agieren anerkennen, die durch Bildung neugestaltet werden. Dazu bedarf es einer solidarisch-kritischen Perspektive auf die eigene Gesellschaftlichkeit ohne „Inventarvorbehalt" und mit dem pädagogischen Ethos, alle Wahrheiten zu kennen, auch die unangenehmen (Gramsci)[8], und aus ihnen zu lernen.

Gesellschaftliche Erfahrungen von Rassismus, Sexismus, Klassismus und weiteren Ausschlüssen werden durch emanzipatorische Verarbeitungen in Fähigkeiten übersetzt, wenn soziale Probleme zu Inhalten von Bildung und so zum Ausgangspunkt für Politik werden. Hegemonie ist dabei selbst ein Begriff zum Umbau des Erkennens und Verstehens von sozialen Zusammenhängen. Auch Utopien als Referenzpunkt sind Teil dieser Prozesse, ebenso der Glaube an etwas Besseres, der als materielle widerständige Kraft im Sinne einer laizistischen Religion aufgefasst wird. Wie werden Menschen zu „Führenden ihrer selbst", ohne „dermaßen erzogen zu werden"? Dabei helfen Räume und Praxen Politischer Bildung, in denen Bildungsausschlüsse verarbeitet, abstraktes Begreifen gelernt wird und wo sich auf ein politisches Projekt und eine orientierende Utopie tatsächlich bezogen werden kann.

8 *„[S]ie ist nicht das Regierungsinstrument herrschender Gruppen, um den Konsens zu haben und die Hegemonie über subalterne Klassen auszuüben; sie ist der Ausdruck dieser subalternen Klassen, die sich selbst zur Kunst des Regierens erziehen wollen und die daran interessiert sind, alle Wahrheiten zu kennen, auch die unerfreulichen, und die (unmöglichen) Betrügereien der Oberklasse und erst recht ihrer selbst zu vermeiden"* (Gramsci 1991, S. 1078).

Literatur

Achour, Sabine/Gill, Thomas (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!" Extremismusprävention als politische Bildung? In: Journal für politische Bildung, Heft 2/2019, S. 32-36.

Arbeitskreis FKPB – Forum Kritische Politische Bildung (2019): Stellungnahme des Forums Kritische Politische Bildung: Das Gefährliche Bildungsverständnis des Bundesfinanzhofes – zur Bedeutung des ATTAC-Gemeinnützigkeitsurteils für die politische Bildungsarbeit. Online im Internet: https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb/stellungnahme-des-forums-kritische-politische-bildung-das-gefaehrliche [Stand: 2020-01-10].

Berger, Jens (2010): Die Verrohung der Mittelschicht. In: Telepolis. Onlinemagazin des Heise Zeitschriften Verlags. Online im Internet: https://www.heise.de/tp/features/Die-Verrohung-der-Mittelschicht-3387975.html [Stand: 2020-01-10].

Bultmann, Thorsten/Wernicke, Jens (2010): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh. Marburg: BdWi-Verlag.

Bundeszentrale für politische Bildung der BRD (o.J.): Politische und Kulturelle Bildung. Online im Internet: https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59934/politische-und-kulturelle-bildung [Stand: 2020-01-10].

Bürgin, Julika (2015): Gute Zeiten, schlechte Zeiten. Warum emanzipatorische Bildung die Probleme nicht (mehr) löst, aber trotzdem nötig ist. In: Zeitschrift Luxemburg, Heft 2/ 2015, S. 46-451. Online im Internet: https://www.zeitschrift-luxemburg.de/lux/wp-content/uploads/2009/09/LUX_1502_E-Paper.pdf [Stand: 2020-01-10].

Dpa (2014): Globalisierungskritiker Attac verliert Status der Gemeinnützigkeit. In: Zeit Online, vom 17. Oktober 2014. Online im Internet: https://www.zeit.de/gesellschaft/2014-10/attac-finanzamt-gemeinnuetzigkeit [Stand: 2020-01-10].

Goetz, Judith (2019a): Gender und Rechtsextremismus: Ein Überblick über die geschlechterreflektierte Rechtsextremismusforschung in Österreich. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (FIPU) (Hrsg.): Rechtsextremismus: Band 3: Geschlechterreflektierte Perspektiven. Wien: Mandelbaum, S. 24-57.

Goetz, Judith (2019b): „Sittliche Gefährdungen samt Irreleitung des Geschlechtstriebes" – Trans*feindlichkeit und rechte Trans*personen in Österreich. In: FIPU, S. 123-153.

Gramsci, Antonio (1991ff.): Gefängnishefte. Hrsg. von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug. Argument Verlag.

Hafeneger, Benno (2019): Politische Bildung ist mehr als Prävention. In: Journal für politische Bildung, Heft 2/2019, S. 22-25.

Heuer, Sven (2012): Die Macht der Konfrontativen Pädagogik – zur Kritik punitiver Trends in der Professionsbestimmung Sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Illouz, Eva (2018): Wa(h)re Gefühle. Authentizität im Konsumkapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kaindl, Christina (2016): Emotionale Mobilmachung. „Man muss lange üben, bis man für Geld was fühlt." In: „Abstrakt negiert ist halb kapiert" – Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Lorenz Huck et al. Marburg: BdWi-Verlag, S. 65-86.

Kretschmann, Andrea/Legnaro, Aldo (2017): Ausnahmezustände: Zur Soziologie einer Gesellschaftsverfassung. In: Prokla 47(3), S. 471-486.

Mayer, Stefanie/Goetz, Judith (2019): Mit Gott und Natur gegen geschlechterpolitischen Wandel. Ideologie und Rhetoriken des rechten Antifeminismus. In: FIPU, S. 205-247.

Morrisson, Toni (1995): Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Pieschke, Miriam (2015): Kein Liebesdienst für die gute Sache. Warum kritische Bildung gute Bedingungen braucht. In: Zeitschrift Luxemburg Heft 2/ 2015, S. 46-451. Online im Internet: https://www.zeitschrift-luxemburg.de/lux/wp-content/uploads/2009/09/LUX_1502_E-Paper.pdf [Stand: 2020-01-10].

Sturzenhecker, Benedikt/Wohnig, Alexander (2019): Die neue Unübersichtlichkeit. Demokratiebildung – Demokratiepädagogik – Demokratielernen? In: Journal für politische Bildung, Heft 2/2019, S. 22-25.

Theißl, Brigitte/Yun, Vina (2014): Bildungsprivilegien für alle! Interview: Politikwissenschaftlerin und Pädagogin MARÍA DO MAR CASTRO VARELA über klassistische Bildungsbarrieren. Online im Internet: https://anschlaege.at/bildungsprivilegien-fuer-alle [Stand: 2020-01-10].

Uhlig, Tom David/Berendsen, Eva/Rhein, Katharina (2019): Extrem unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts. Edition Bildungsstätte Anne Frank 2. Verbrecher Verlag.

Foto: B. Halstenberg – ASH Berlin

Jan Niggemann, M.A.

jan.niggemann@univie.ac.at
https://www.univie.ac.at

Jan Niggemann ist Erziehungswissenschaftler, arbeitet in der Politischen Bildung und lehrt an der Universität Wien. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Emotionen und Affekte in der Politischen Bildung, Pädagogische Autorität und Hegemonie. Er ist Mitveranstalter des „Salon Bildung" sowie Mitherausgeber eines 2020 erscheinenden Bandes zu Pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci.

Einbildungsfern

Neutrality commandment and prevention paradigm: Two current strategies against (critical) political education

Abstract

(Critical) political education is an integral component of civil society. It creates free space in which learning that serves no specific purpose can occur or in which new forms of democratic coexistence and of dealing with social challenges can be developed. It addresses the learning processes of critical, mature citizens, asking who benefits from fear and threatening scenarios for the dynamics of political processes. This article aims to place (critical) political education in the sharper focus of democratic politics and outlines the problems with which it is currently dealing: the "neutrality commandment" and "prevention paradigm". As the author explains, both are components of a strategy to weaken (critical) political education through the measures of surveillance, denunciation and isolation in order to erode democratic society. How can this be countered? The author proposes self-criticism and openness to learning in order to define the pillars of a transformative pedagogy that is interested in processes of educational and political transformation. Required are (critical) political education spaces and practices in which educational exclusion is processed, abstract understanding is learned and references to a political project and guiding utopia are possible. The focus is on combining a non-elite *"einbildungsfern"* view of education with an educational practice that is sensitive to hierarchy and founded on the social basis of another division of labour. (Ed.)

Die Mitgift des Neuanfangs

Zur Bedeutung des Arendt'schen Freiheitsbegriffs für die moderne Weiterbildungspolitik

Gesa Heinbach

Heinbach, Gesa (2020): Die Mitgift des Neuanfangs. Zur Bedeutung des Arendt'schen Freiheitsbegriffs für die moderne Weiterbildungspolitik.
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: Arendt, Natalität, Bildungstheorie, Freiheitsbegriff, Lebenslanges Lernen, Bildungspolitik

Kurzzusammenfassung

Welches Freiheitsverständnis braucht eine moderne (Erwachsenen-)Bildungstheorie, um ihre Bedeutung für unsere Gesellschaft formulieren zu können? Die Autorin des vorliegenden Beitrags sucht nach einem Freiheitsbegriff, der die Besonderheiten der Erwachsenenbildung aufzugreifen und abzubilden vermag und findet ihn in Hannah Arendts „Natalität". Das darin enthaltene Freiheitsverständnis fokussiert die menschliche Fähigkeit zum Neuanfang. Was Arendt für den politischen Bereich damit meinte, lässt sich gewinnbringend auf die Bildungstheorie übertragen: normative Unbestimmtheit und zeitliche Unabgeschlossenheit, vielfache Wiederholungen im Laufe der Biografie, das Zusammenwirken mit anderen Menschen. Mit Arendts Natalitätskonzept argumentiert ist der lebensbegleitende Zugang zu Bildungsangeboten nicht nur wünschenswert, sondern vielmehr Ausdruck unseres Menschenrechts auf Freiheit. (Red.)

Die Mitgift des Neuanfangs

Zur Bedeutung des Arendt'schen Freiheitsbegriffs für die moderne Weiterbildungspolitik

Gesa Heinbach

Die Grundannahme, dass Bildungsprozesse unbestimmt und unabgeschlossen bleiben, findet mit einem Freiheitsverständnis im Sinne der Arendt'schen Natalität ein theoretisches Fundament – einen Freiheitsbegriff, der bildungspolitische Ableitungen ermöglicht.

Welchen Freiheitsbegriff braucht die Erwachsenenbildungstheorie?

Die Begriffe Freiheit und Bildung (darin auch Erwachsenenbildung) werden in der Bildungs- wie in der Demokratietheorie seit der Aufklärung in engen Bezug zueinander gesetzt, etwa wenn Immanuel Kant schreibt, das Ziel von Bildung und Erziehung sei es, *„die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung"* – d.h. in seiner Terminologie: zur Freiheit – zu führen (Kant 1803, S. 15). Doch ist Freiheit ein vielfältig bestimmbarer und keineswegs eindeutig geklärter Begriff.

An ein Freiheitsverständnis, das mit einem lebenslang gedachten Bildungsprozess korrespondieren soll, bestehen besondere Anforderungen. Denn Erwachsenenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine sehr lange Spanne des Lebens umfasst und darin immer wieder neue Impulse setzt und Veränderungen der Bildungsbiografie bewirken kann.

Um diesen Eigenschaften der Erwachsenenbildung gerecht zu werden, muss ein Freiheitsbegriff gefunden werden, der die Realisierung von Freiheit als ein immer wieder aufkommendes Prinzip unseres Menschseins in den Blick nimmt – wie auch Bildung ein lebensbegleitendes Prinzip darstellt. Die philosophiegeschichtliche Auseinandersetzung mit Freiheit ist sehr umfassend und kontrovers (siehe Schink 2017), doch für einen Freiheitsbegriff der Erwachsenenbildung lässt sich insbesondere Hannah Arendts Entwurf gewinnbringend nutzen.

Um die These zu argumentieren, Erwachsenenbildung sei gerade in ihrer Dauerhaftigkeit und ihrer Fähigkeit, Biografien zu beeinflussen, ein Ausdruck von Freiheit, wird zunächst kurz der Zusammenhang von Freiheit und Bildung betrachtet und dabei die Bedeutung beider Begriffe für demokratische Gesellschaften beschrieben. In einem zweiten Schritt wird geklärt, welches Freiheitsverständnis Arendt anbietet, um dann aufzuzeigen, welchen Beitrag ihre Freiheitsphilosophie für die Theorie der Erwachsenenbildung leisten kann.

Demokratie braucht lebensbegleitende Bildungsprozesse

Dass Bildung in demokratischen Gesellschaften eine große Rolle spielt, ist unumstritten, denn selbstverständlich ist die Fähigkeit der BürgerInnen zur

kritischen Meinungsbildung in einer Staats- und Gesellschaftsform, die auf der Selbstbestimmung des demos (griech. für Staatsvolk) und einer aktiven Zivilgesellschaft beruht, von existentiellem Wert. Und dennoch sind Bildungsbiografien nach wie vor von einer starken Lernphase im ersten Drittel des Lebens geprägt. Das daran anschließende Weiterlernen findet statt, aber es erreicht in Deutschland – zumindest in institutionalisierter Form – doch nur die Hälfte der Erwachsenen. Weiterbildungen, die keinem beruflichen Zweck dienen, sondern etwa der Politischen Bildung oder der persönlichen Entwicklung, machen darin einen erschreckend kleinen Anteil aus.[1]

Weil die Bedeutung von Bildung für den Erhalt und das Fortkommen demokratischer Gesellschaften so groß ist, ist es in unserem ureigenen Interesse – neben der dringend nötigen formalen Anerkennung informeller Lernprozesse (siehe Kahnwald/Täubig 2018; Rohs 2016) – auch die Teilnahme an institutionalisierten Bildungsangeboten zu jedem Zeitpunkt einer Bildungsbiografie real zu ermöglichen. Dies gilt für beruflich orientierte Angebote, denn sich beruflich um- oder weiterzuentwickeln, ist ein wichtiger Bestandteil von Bildungsbiografien. Es gilt aber auch explizit für Angebote ohne einen ökonomisch definierten Zweck.

Institutionalisierte Bildungsangebote, digital oder analog organisiert, stellen einen unverzichtbaren Baustein in modernen Bildungsbiografien dar: Sie ermöglichen einerseits dokumentierte Bildungsprozesse in Form von Zertifikaten und Abschlüssen. Vor allem aber schaffen sie Zugang zu Lehrenden sowie zu Lerngruppen, also zum Austausch mit anderen. Daher werden im Folgenden vor allem Bildungsprozesse betrachtet, die in institutionellem Rahmen stattfinden.

Freiheit als pädagogische Utopie

Jenseits der leicht konsensfähigen Aussage, dass ein gesicherter Zugang zu institutionalisierter Bildung wünschenswert und im Sinne der Demokratie nützlich sei, stellt sich – eine Ebene grundsätzlicher – die Frage, ob die Grundannahmen unseres Gesellschafts- und Staatswesens nicht vielmehr gebieten, Bildung tatsächlich als einen lebensbegleitenden Prozess anzuerkennen, mit allen Konsequenzen, die dies für das Bildungssystem und die Arbeitswelt hätte: Zugänglichkeit, Freistellungen, gesellschaftliche Anerkennung scheinbar zweckloser Bildung, Finanzierung, Ausbildung der Lehrkräfte usw. Ist es also nicht nur förderlich, wenn Menschen über ihre Leben hinweg immer wieder an Bildungsprozessen partizipieren, sondern vielmehr Ausdruck ihrer Freiheit und damit fundamentaler Rechte?

Das in der Aufklärung entstandene Bild des Menschen als freies Wesen darf als das normative Fundament demokratischer Staaten und Gesellschaften gelten. Bildungswirklichkeiten müssen sich daher mit Bezug auf dieses Fundament bewähren (siehe Lind 2017), denn Freiheit ist – nicht nur aber auch – eine *„pädagogische Utopie“* (Brumlik 1992, S. 530). Um diesem Gedanken gerecht zu werden, wird nun der Freiheitsbegriff von Hannah Arendt betrachtet. Das Ziel besteht darin, ein wohlbegründetes Freiheitsverständnis vorzulegen, das den Besonderheiten der Erwachsenenbildung gerecht wird.

Bildungsprozesse sind unbestimmt und unabgeschlossen

Arendt entwickelt ihre Freiheitstheorie mit Blick auf politische Prozesse im öffentlichen Raum. Sie setzt also einen sehr konkreten Rahmen, der – dies sei vorausgeschickt – individuelle Bildungsprozesse nicht umfasst. Arendts Freiheit ist eine politische Freiheit. Sie realisiert sich im politischen Handeln und nur dort (siehe Arendt 2002). Die Terminologie des Politischen wie der Freiheit ist komplex und wurde von Arendt in mehreren Texten ausgearbeitet (insbesondere in der vita activa, aber etwa auch in Arendt/Lutz/Sontheimer 1993, S. 12). Doch soll der Freiheitsbegriff hier auf das reduziert werden, was für den Bezug zur Erwachsenenbildung bedeutsam ist:

Freiheit bedeutet bei Arendt letztlich die *„Gestaltung des gemeinsamen Lebens und der ‚gemeinsamen*

1 Unter den 18- bis 64-Jährigen gaben (im Jahr 2016) 50 Prozent der Befragten an, an keinerlei Weiterbildung teilgenommen zu haben, eine nicht-berufsbezogene Weiterbildung besuchten nur 13 Prozent dieser Gruppe (vgl. Bilger et al. 2013, S. 33).

Welt', für die es weder eine ‚endgültige' noch eine ‚richtige' Version gibt" (Jaeggi 1997, S. 33). Diese normative Unbestimmtheit und zeitliche Unabgeschlossenheit des Prozesses ist der erste wichtige Anknüpfungspunkt zur Bildungstheorie. Arendts Schlussfolgerung nun ist, dass diese doppelte Offenheit letztlich das stete Potential birgt, neu anzufangen. Darin liegt, was unser Handeln zu einer Manifestation von Freiheit macht: dass wir *„in Worten, Taten, Ereignissen"* (Arendt 2017, S. 334) vom Bestehenden und Gewesenen abweichen können. Dass wir uns von früheren Entscheidungen distanzieren können, dass neue Erkenntnisse neue Schlüsse nach sich ziehen dürfen. Aber auch, dass wir unter Umständen bewusst weiterführen, was schon da ist, d.h. „neu" muss nicht „anders" bedeuten, könnte dies aber jederzeit bedeuten. Darauf kommt es an.

Natalität: unser Erscheinen in der Welt und unsere Fähigkeit zum Neuanfang

Der Gedanke, dass unser menschliches Potential zum Neuanfang das ist, was letztlich frei macht, findet in Arendts Theorie den Begriff der Natalität (vgl. Arendt 2002, S. 214), übersetzbar etwa als *„Geburtlichkeit"* (Brumlik 1992, S. 513). Die schlicht erscheinenden Aussagen, dass wir geboren werden müssen, um zu existieren, und in unserer Individualität einmalig sind, führt Arendt zu der bedeutungsvollen Feststellung, dass mit der Geburt eines jeden so-noch-nie-dagewesenen Menschen ein Neuanfang in der Welt erscheint (vgl. Springer 2018, S. 8).

An diesen Gedanken anschließend, stellt Arendt fest: Menschen sind nicht nur (passiv) jeweils selbst ein Neuanfang, sondern sie besitzen die Fähigkeit, (aktiv) selbst etwas Neues zu beginnen. Menschen verfügen über die *„Mitgift des Neuanfangs"* (Arendt 2002, S. 306). Wir ergreifen Initiative, wir werden tätig und treten als Handelnde aktiv in die Welt ein. Natalität meint also nicht nur die Grundbedingung unserer Existenz, geboren zu werden, sondern sie bezeichnet auch ein Prinzip unseres Menschseins: eben unsere Fähigkeit, als handelnde Wesen Neues zu beginnen. *„Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu machen, d.h. zu handeln"* (ebd., S. 18).

Dass dieses Neuanfangen nicht ein einzelnes Ereignis ist, sondern sich stetig wiederholt und uns ein Leben lang begleitet, ist der zweite wichtige Anknüpfungspunkt für die Anwendung von Arendts Freiheitsverständnis auf das Feld der Erwachsenenbildung: Bildungsbiografien bestehen nicht aus einer, sondern aus sehr vielen Entscheidungen, und handelnde Personen haben immer das Potential, die Dinge neu zu sehen oder anders zu bewerten. Dieses Prinzip des Immer-wieder-Anfangens, indem wir handeln, beschreibt der Begriff der Natalität und darin die Verwirklichung menschlicher Freiheit: *„Es ist das Spezifische des Menschen, dass er nicht als fertige und abgeschlossene Entität auf diese Welt geboren wird, sondern sich verändert, sich fortlaufend neu herausbildet und erst in der Begegnung mit der Welt und den Anderen zu dem wird (‚in statu nascendi'), der er ist"* (Springer 2018, S. 304).

Versteht man Natalität tatsächlich *„als Strukturelement des Daseins"* (ebd., S. 308), dann durchzieht dieses Prinzip das Leben als Ganzes, auch jene Bereiche, die Arendt nicht zum Politischen zählt, und wird zu einem Freiheitspotential, das auch das Pädagogische einschließen kann. Rahel Jaeggi (1997, S. 66) weist über Arendts Dichotomie zwischen Öffentlichkeit und Privatheit hinausdenkend darauf hin, dass die *„Politisierung der gemeinsamen Welt"* durchaus ein Prozess ist, in dem neue Fragen *„in den Bereich des gemeinsam Auszuhandelnden miteinbezogen werden"* können.

Freiheit als Grundfrage von Pädagogik und Politik

Freiheit als Folge menschlicher Natalität zu verstehen, lenkt den Blick auf das Anfangen (vgl. Springer 2018, S. 16; Arendt 2002, S. 116). Wenn die menschliche Fähigkeit zum Neubeginn ein anthropologisches Prinzip darstellt, wie Arendt sagt, dann ist sie das Vermögen, selbst – und explizit mit Anderen gemeinsam – die Welt zu gestalten. Dieser Gedanke wiederum ist der Erwachsenenbildungstheorie sehr vertraut, die die Erwachsenenbildung als Wegbereiterin zu einer *„aktive[n] Gestaltung"*

(Arnold/Nuissl/Rohs 2017, S. 9) der eigenen Lebenswelt[2] definieren kann.

Angebote der Erwachsenenbildung können demnach als Unterstützung zur aktiven Gestaltung der Lebenswelt verstanden werden. Wenn die Erwachsenenbildungstheorie dies formuliert, so beschreibt sie Menschen als handelnde Personen, die ihr Leben und ihre Welt über den Verlauf des Lebens immer wieder neu gestalten können. Genau das meint der Natalitätsbegriff: die Gestaltung des Lebens durch das Immer-wieder-neu-Anfangen. Arendt hatte dies auf die Gestaltung des politischen Lebens bezogen, womit die Gestaltung des gemeinsamen, öffentlichen Raums einer Gesellschaft gemeint ist. In der Übertragung auf die Erwachsenenbildung würde dieser Bezug so erweitert, dass das anthropologische Prinzip der Natalität auch die Gestaltung von Bildungsbiografien betrifft. In beiden Fällen ist das Neu-Anfangen dann Ausdruck unserer Freiheit – unserer politischen Freiheit oder unserer Freiheit zur Gestaltung einer Bildungsbiografie.[3]

Die Frage nach dem freien Menschen, schreibt Micha Brumlik, sei letztlich *„die Grundfrage der Pädagogik* und *der Politik"* (Brumlik 1992, S. 542; Hervorh. G.H.), denn wenn wir Menschen als handelnde Personen verstehen, setzen wir voraus, dass sie, jede und jeder Einzelne, etwas Neues darstellen, d.h. von allen anderen Menschen verschieden sind, die es je gab oder geben wird – und dass sie etwas Neues tun oder denken können, d.h. frei sind. Hannah Arendt hat diese beiden Aspekte im Natalitätsbegriff zusammengeführt.

In jedem Individuum das Potential zu Immer-wieder-Neuem zu sehen, ermöglicht es auch, dessen Bildungsbiografie als stets unabgeschlossen zu verstehen. Wenn die Theorie der Erwachsenenbildung davon ausgeht, dass menschliche Bildungsprozesse über das ganze Leben dauern und potentiell zur Neugestaltung der eigenen Lebenswelt führen können, so folgt sie damit dem Grundgedanken der Natalität – also einem Freiheitsverständnis, das darauf beruht, in jedem Menschen das Potential eines Neuanfangs zu sehen.

Weiter-, Wider-, Wieder-Bildung: Das Neue ist nie ganz neu

Bildung im Erwachsenenalter baut auf der klassischen Schulbildung von Kindern und Jugendlichen auf, ergänzt oder korrigiert sie. Das bedeutet, dass jedes Neu-Anfangen im Rahmen der Erwachsenenbildung notwendigerweise in einer Linie mit dem Schon-Vorhandenen steht. Angebote der Erwachsenenbildung ermöglichen „Weiter-Bildung" etwa im Sinne einer beruflichen Spezialisierung, „Wieder-Bildung" nach Lebensphasen mit anderen Schwerpunkten und „Wider-Bildung" im Sinne eines Umlernens. Auch das entspricht dem Gedanken der Natalität, der das Neue in das Vorhandene einbettet: *„Ein Neuanfang wird niemals gänzlich ‚neu' sein, er bezieht sich auf etwas Vorhergegangenes, von dem sich ein Mensch abgrenzen oder befreien musste"* (Schües 2008, S. 423).

Alle Formen der Erwachsenenbildung sind, wie die konstruktivistische Bildungstheorie erschlossen hat, ein Umgang mit Schon-da-Gewesenem (vgl. Arnold/Nuissl/Rohs 2017, S. 54). Doch die Bildungsgeschichte des Individuums einzubeziehen, Erfahrungswissen und Überzeugungen anzuerkennen, widerspricht dem Prinzip der Natalität nicht. Arendt fokussiert das Beginnen – aber als Abgrenzung zu einem Fokus auf das Ende und nicht etwa als Abgrenzung zum Vorgefundenen. Das Vergangene ist in Arendts Konzeption niemals abgeschlossen, sondern aktualisiert sich (vgl. Arendt 2002, S. 264). Das Neu-Anfangen bedeutet demnach keine tabula rasa, und es kann auch ein bewusstes Weiterführen beinhalten. Entscheidend ist, das Potenzial zum Neuanfang sichtbar zu machen, statt auf das Ende des Prozesses zu schauen.

2 Der Lebensweltbegriff wurde insbesondere in Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns bekannt. Lebenswelt beschreibt den Hintergrund, vor dem wir sprechen, handeln, verstehen, und umreißt gleichzeitig den Horizont, in dem wir uns bewegen und den wir mit anderen Menschen gemeinsam gestalten (vgl. Masschelein 1991, S. 68).

3 Über Arendts spannungsvolle Konzeption von Kindererziehung und Politik sowie ihre Zuordnung der Erziehung zur Privatheit (nicht zur Öffentlichkeit) ist in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht viel und kritisch diskutiert worden (siehe beispielsweise Hellekamps 2006; Lilja 2018). Da Arendt sich aber auf Erziehung mehr denn auf Bildung – und noch weniger auf die Erwachsenenbildung – bezieht, wird dies hier nicht vertieft.

Bildungsräume als Freiräume ermöglichen

Was Arendts Freiheitsbegriff und Bildungstheorien als dritten Anknüpfungspunkt teilen, ist die Notwendigkeit eines Anderen, eines Gegenübers (vgl. Biesta 2010, S. 83). Das Gespräch mit einem anderen Menschen wie auch dessen Reaktion auf unsere eigenen Beiträge sind für das politische Handeln, das Arendt im Blick hatte, wie für die heutige Bildungstheorie essentiell.

Dieses Gegenüber zu treffen, bedarf eines Raums: Freiheit entsteht demnach dort, wo Räume geschaffen werden, handeln zu können – und auch Bildung wird dort möglich, wo Bildungsräume geschaffen werden (siehe Wittwer/Diettrich/Walber 2015). In diesen Räumen kann das Prinzip der Natalität „zur Geltung" kommen: Im Zusammenspiel mit Anderen realisiert sich Freiheit, denn niemand kann in Arendts handlungsorientiertem Verständnis des Begriffes alleine frei sein.

Die demokratische Bildungsutopie

Die Vorstellung eines lebensbegleitenden Bildungsprozesses beinhaltet, nicht der Illusion eines finalen Zustandes zu erliegen – ganz im Sinne einer nie finalen politischen Gestalt unserer Welt. In der Erwachsenenbildung ist dieser Gedanke gewissermaßen die Geschäftsgrundlage (vgl. Siebert 2017, S. 166). Die philosophische Konzeption der Natalität aus ihrem Bezug der politischen Entscheidungen zu lösen und sie für den Kontext der Erwachsenenbildung nutzbar zu machen, bedeutet dann: Wenn es Ausdruck menschlicher Freiheit ist, neu anzufangen, so stellen auch Neuanfänge in unserer Bildungsbiografie eine Realisierung von Freiheit dar. Den Zugang zu Bildungsangeboten über den Verlauf des Lebens real sicherzustellen, wäre dann eine Bildungspolitik im Sinne der Freiheit. Das heißt auch, eine Bildungspolitik im Sinne der normativen Grundlagen unserer freiheitlichen Gesellschaft.

Allerdings darf angesichts der darin mitschwingenden gesellschaftlichen Utopie nicht vergessen werden, dass der Einfluss von Bildung und insbesondere auch von Weiterbildung umstritten ist (vgl. Winkler 2012, S. 19). Die Erwachsenenbildung weiß ganz besonders um die Schwierigkeiten des Neu-Anfangens, denn *„erworbene Einstellungen und Verhaltensweisen, Deutungs- und Emotionsmuster lassen sich kaum durch Seminare abbauen oder revidieren"* (Siebert 2017, S. 164). Hinzu kommt: Der individuelle Neubeginn eines Menschen macht noch keine Aussage über dessen Entwicklungsrichtung, wie auch die politische Aushandlung, die Arendt vorschwebt, ergebnisoffen sein muss. Die Idee, Bildung schaffe gewissermaßen per se demokratische Gesellschaften, darf also angezweifelt werden.

Die Auswirkung von Bildungsprozessen ist *„punktuell und diffus, aber nicht weniger real"* (Caruso 2006, S. 24), *„indem das Gesellschaftliche ‚verflüssigt' bzw. in Bewegung gesetzt wird"* (ebd., S. 25). Die demokratische Bildungsutopie bleibt daneben als unbewiesene, aber wirkungsmächtige normative Setzung bestehen. Und die Garantie des jederzeit möglichen Zugangs zu Bildungsangeboten schafft, unabhängig von den individuellen Entwicklungen derjenigen, die sie nutzen, eine unverzichtbare Voraussetzung für die freiheitliche Gesellschaft.

Die Realisierung des Natalitätsprinzips in der Erwachsenenbildung

Wie das Prinzip der Natalität realisiert wird, wie es politisch und kulturell gesichert oder sogar rechtlich garantiert werden kann, ist eine Frage an der Schnittstelle von politischer Theorie und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Da Menschen einander in demokratischen Gesellschaften als „Freiheits-Beanspruchende" und immer gleichzeitig auch als „Freiheits-Gebende" verbunden sind (vgl. Forst in Schink 2017, S. 398), schulden wir einander die Gewährung von Freiheit und können sie gleichzeitig einfordern. Wo etwa der Zugang zu Bildung reguliert wird (über Gebühren, über Zulassungsvoraussetzungen, auch über fehlende Unterstützung, Erreichbarkeit), wird die Möglichkeit zum Neuanfang innerhalb der Bildungsbiografie eingeschränkt. Dessen muss man sich bewusst sein – mit dem hier angelegten Freiheitsbegriff argumentiert, sind solche bildungspolitischen Entscheidungen Einschränkungen menschlicher Freiheit an sich.
In freiheitlichen Demokratien aber muss die „Bildungsfreiheit" im formalen wie informellen Sinne aller Menschen so groß wie möglich sein. Anders

können unsere Gesellschaften ihre eigenen Grundannahmen und damit eine ihrer wichtigsten Legitimationsquellen nicht aufrechterhalten. Daher sollte in politischen Entscheidungsprozessen viel weniger eine Rechtfertigung dafür nötig sein, dass Bildungsbiografien mit Neuanfängen über den Verlauf des Lebens immer wieder neu gestaltet werden können, vielmehr müsste jede mögliche Einschränkung dieser Neuanfänge sich rechtfertigen.

Die Ausgangsfrage war, welches Freiheitsverständnis Erwachsenenbildungstheorie braucht, um ihre Bedeutung für unsere Gesellschaft formulieren zu können. Mit einem Freiheitsverständnis im Sinne der Arendt'schen Natalität findet die Grundannahme, dass Bildungsprozesse unbestimmt und unabgeschlossen bleiben, ein theoretisches Fundament – einen Freiheitsbegriff, der bildungspolitische Ableitungen ermöglicht.

Literatur

Arendt, Hannah (2002): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.

Arendt, Hannah (2017): Freiheit und Politik. In: Schink, Philipp (Hrsg.): Freiheit. Zeitgenössische Texte zu einer philosophischen Kontroverse. Berlin: Suhrkamp, S. 337-364.

Arendt, Hannah/Ludz, Ursula/Sontheimer, Kurt (Hrsg.) (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. München: Piper.

Arnold, Rolf (2016): Ermöglichungsdidaktik. Unterwegs zur Professionalisierung einer intransitiven Funktion. In: Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia/Prescher, Thomas/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik: offene Fragen und Potenziale. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19-38.

Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Biesta, Gert J. J. (2010): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. Florence: Taylor and Francis (Interventions).

Bilger, Frauke/Gnahs, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann (Forschung).

Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (4), S. 529-545.

Caruso, Marcelo (2006): Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potentiale der Idee einer ‚Bildungsgesellschaft'. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (1), S. 19-26.

Gorges, Julia/Hollmann, Jelena (2015): Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18 (1), S. 51-69.

Hellekamps, Stephanie (2006): Hannah Arendt über die Krise in der Erziehung – Wiedergelesen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (3), S. 413-423.

Jaeggi, Rahel (1997): Welt und Person. Zum anthropologischen Hintergrund der Gesellschaftskritik Hannah Arendts. Berlin: Lukas-Verl.

Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (Hrsg.) (2018): Informelles Lernen. Standortbestimmungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Königsberg. Online im Internet: http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kant_paedagogik_1803 [Stand: 2020-01-10].

Lilja, Peter (2018): Defending a Common World: Hannah Arendt on the State, the Nation and Political Education. In: Studies in Philosophy and Education 37 (6), S. 537-552.

Lind, Georg (2017): Soll die Schule Werte vermitteln oder Moralkompetenz fördern? In: Pädagogik (12), S. 34-37.

Masschelein, Jan (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln: die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Müller, Hans-Rüdiger (2014): Biografie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 537-547.

Rohs, Matthias (Hrsg.) (2016): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Schink, Philipp (Hrsg.) (2017): Freiheit. Zeitgenössische Texte zu einer philosophischen Kontroverse. Berlin: Suhrkamp.

Schües, Christina (2008): Philosophie des Geborenseins. Freiburg: Alber.

Siebert, Horst (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. Unter Mitarbeit von Matthias Rohs. 3., überarb. Aufl. Bielefeld: wbv.

Springer, Katja (2018): Natalität als Grundstruktur des Daseins in der Philosophie Hannah Arendts. Stuttgart. Online im Internet: https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/9857/1/Springer_Dissertation_Hannah_Arendt_Natalitaet.pdf [Stand: 2019-20-13].

Winkler, Michael (2012): Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. In: Vieweg, Klaus/Winkler, Michael (Hrsg.): Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang. Paderborn: Schöningh, S. 11-28.

Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Foto: Foto Heinbach, faps bonn

Dr.in Gesa Heinbach

gesa.heinbach@sowi.uni-kl.de
https://www.sowi.uni-kl.de
+49 (0)631 205-5676

Gesa Heinbach studierte Kulturanthropologie, Politologie und Philosophie in Frankfurt am Main und promovierte am Lehrstuhl für Politische Theorie- und Ideengeschichte der TU Darmstadt zu den ideengeschichtlichen Grundlagen des europäischen Migrationsrechts. Aktuell ist sie im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" im Projekt „Entwicklung durch Bildung" am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern als Koordinatorin tätig und bearbeitet thematisch die Schnittmengen von Erwachsenenbildung und Hochschulpolitik.

The Dowry of the New Beginning

On the significance of Arendt's concept of freedom for modern continuing education policy

Abstract

What understanding of freedom does a modern theory of (adult) education need in order to formulate its significance for our society? The author of this article searches for a term for freedom that is able to take up and represent the special features of adult education and finds it in Hanna Arendt's "natality". It contains an understanding of freedom focused on the human ability to start anew. What Arendt meant for the political arena can be successfully transferred to educational theory: normative uncertainty and being open-ended in time, many repetitions over the course of a biography, interacting with other people. Argued with Arendt's concept of natality, lifelong access to educational opportunities is not only desirable; it is indeed an expression of our human right to freedom. (Ed.)

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.)

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 diente. 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 fundamentelle 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 herantreten, 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. 1-15[2]). 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 MitarbeiterInnen[3] 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 Leihibliotheken, 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 einführten und umsetzten – 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 Selbständigkeit 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 Führungspersönlichkeiten weiter zu bilden, die dann an geeigneten Stellen durch ihr Wirken vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Krisensituation gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse unterstützen sollten. Die Antigonish-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 Assocication, 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.)

If the world is a dangerous place

Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion

Annette Sprung

Sprung, Annette (2020): If the world is a dangerous place. Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion.
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: Politische Bildung, soziale Kohäsion, Active Citizenship Education, Global Citizenship Education, Demokratieentwicklung

Kurzzusammenfassung

Existiert ein Zusammenhang zwischen sozialer Kohäsion und Demokratieentwicklung? Welchen Beitrag kann/soll die Politische (Erwachsenen-)Bildung zur sozialen Kohäsion leisten? Der vorliegende Beitrag beleuchtet ausgewählte Ansätze der Politischen (Erwachsenen-)Bildung im Kontext aktueller Krisendiskurse. Dreh- und Angelpunkt des Beitrags ist das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Pluralisierung/zunehmender globaler Verflechtung und Renationalisierungstendenzen sowie erstarkenden antidemokratischen und exkludierenden Politiken. Aufgezeigt werden die Anliegen und Bestimmungsmerkmale einer „Active Citizenship Education“ und darüber hinaus auch kurz die einer „(Critical) Global Citizenship Education“. Damit im Sinne einer „subjektivierenden“ Politischen Bildung öffentliche Räume entstehen können, in denen öffentliche Angelegenheiten verhandelt werden und in denen eine einschlägige Selbstwirksamkeit erfahrbar wird, brauchen Menschen, so die Autorin, zunächst Vertrauen in eine Veränderbarkeit der Verhältnisse und müssen in der Lage sein, Visionen davon zu entwickeln, in welcher Welt sie leben wollen. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, auch weiterhin verstärkt geeignete Angebote zu gestalten, um diese Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. (Red.)

If the world is a dangerous place

Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion

Annette Sprung

Viele politische und gesellschaftliche Entwicklungen der vergangenen Jahre geben Anlass zu der Einschätzung, dass demokratische Errungenschaften zunehmend in Gefahr sind, dass die Wahrscheinlichkeit der Etablierung autoritärer Regime steigt und dass zugleich weniger Menschen an einer aktiven Mitgestaltung politischer Prozesse interessiert sind. Dem kann entgegengehalten werden, dass durchaus auch neue Soziale Bewegungen auf den Plan treten (Schlagwort Fridays for Future), in denen sich insbesondere junge Menschen für eine lebenswerte Zukunft einsetzen.

Vermutlich scheitert jeglicher Versuch einer pauschalen (und wie an dieser Stelle nur möglich: kurz gefassten) Diagnostik zum „Zustand der Welt" an der ohnehin immer viel komplexeren Wirklichkeit. Fest steht jedoch, dass es derzeit enorme globale Herausforderungen gibt, die politische VerantwortungsträgerInnen oftmals zu überfordern scheinen (Schlagworte Brexit, Klimapolitik, Fluchtmigration), und dass viele Menschen gesellschaftliche Spaltungstendenzen wahrnehmen sowie persönliche Zukunftsängste oder gar Ohnmachtsgefühle empfinden.

Beim Verfassen dieser Zeilen[1] kam mir folgender Spruch in den Sinn, der Albert Einstein zugeschrieben wird: „The world is a dangerous place to live; not because of the people who are evil, but because of the people who don't do anything about it". Mit diesem Bonmot lässt sich gewissermaßen auch eine Verbindung zum Anliegen Politischer Bildung und der Frage nach politischer Handlungsfähigkeit knüpfen. Politische Bildung möchte Menschen zu einem mündigen und kritischen Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen befähigen (siehe Greco/Lange 2017; Meilhammer 2018). Es bedarf aber aktiver BürgerInnen, die sich – um im Einstein'schen Bild zu bleiben – gegen diverse „Gefahren", welche die Demokratie, den Frieden, die soziale Kohäsion etc. bedrohen, konkret engagieren. Wie dieser Anspruch in ausgewählten, aktuellen Debatten der Politischen (Erwachsenen-)Bildung ausgelegt und beantwortet wird, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrages. Ich werde dabei erstens einen Schwerpunkt auf den Zusammenhang zwischen sozialer Kohäsion und Demokratieentwicklung legen. Zweitens soll

1 Der vorliegende Beitrag stellt eine überarbeitete Version des folgenden Aufsatzes dar: Sprung, Annette (2019): „In Zeiten wie diesen…". Erwachsenenbildung, soziale Kohäsion und Active (Global) Citizenship. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hrsg.): „Kritisch sind wir hoffentlich alle". Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker Verlag, S. 83-94.

die Bedeutung einer „Active Citizenship“ (oder hier synonym verwendet: aktiven BürgerInnenschaft) ausgelotet werden. Und drittens werde ich – wenn an dieser Stelle auch nur schlaglichtartig – auf globale Perspektiven von Citizenship Education eingehen.[2]

Soziale Kohäsion

Neben der heute wohl dominierenden Funktion der Erwachsenenbildung, die Qualifizierung und Employability des/der Einzelnen zu stärken, zu sichern oder gar herzustellen, wird von ihr darüber hinaus die Förderung der politischen Handlungsfähigkeit des/der Einzelnen wie auch insgesamt ein Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt erwartet. Potenziell tragen alle Segmente der Erwachsenenbildung zu sozialer Kohäsion bei, insofern sie zu erhöhten Partizipationschancen in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Sphären (wie z.B. am Arbeitsmarkt) führen oder allgemein das Wohlbefinden von Menschen steigern (siehe Manninen et al. 2014).

Für die These, dass psychisches und ökonomisches Wohlergehen wesentliche Bedingungen für solidarisches Handeln von Menschen und damit auch für soziale Kohäsion darstellen, spricht so einiges. Ein Beispiel dafür ist das umfangreiche freiwillige Engagement von BürgerInnen im Kontext der jüngsten Fluchtbewegungen, das – beispielsweise in Deutschland oder Österreich – überdurchschnittlich von höher Gebildeten und ökonomisch gut abgesicherten Personen getragen wurde (siehe Sprung/Kukovetz 2018). Andererseits muss erwähnt werden, dass ein guter Lebensstandard nicht automatisch zu mehr Solidarität und Offenheit führt. Wilhelm Heitmeyer beobachtete das Phänomen einer „rohen Bürgerlichkeit“ und machte darauf aufmerksam, dass von den privilegierteren Schichten zunehmend Solidarität aufgekündigt wird (siehe Heitmeyer 2012). Studien zu fremdenfeindlich eingestellten AkteurInnen bzw. zu AnhängerInnen rechtspopulistischer Parteien machen deutlich, dass diese oftmals aus der Mittelschicht und keinesfalls nur aus benachteiligten sozialen Milieus stammen (vgl. Biskamp 2017, S. 92). Unter anderem sind hier, womit ich dem Titel meines Beitrages noch eine weitere Bedeutungsdimension hinzufüge, „Ängste“ im Spiel. Diese werden von rechtspopulistischen Kräften aktiviert, an die Oberfläche geholt und durch die konkrete Benennung vermeintlicher „Gefahren“ in spezifischer Weise strukturiert und politisiert (vgl. ebd., S. 95). Der Erklärungsansatz der ökonomischen Absicherung als wesentliche Bedingung für solidarisches Handeln und damit auch für soziale Kohäsion greift aber auch deshalb zu kurz, weil umgekehrt weniger privilegierte Personen durchaus auch solidarisch handeln und sich freiwillig engagieren (siehe Meusel 2016).

Das Schlagwort der sozialen Kohäsion bedarf folglich mindestens in zweierlei Hinsicht einer eingehenderen Reflexion. Erstens scheint gesellschaftlicher Zusammenhalt nämlich häufig mit der idealisierten Vorstellung einer weitgehend homogenen Gemeinschaft einherzugehen, was die Realität moderner, globalisierter Gesellschaften nicht angemessen widerspiegelt. Ein Beispiel für eine derart verkürzte Idee sozialer Kohäsion bieten aktuelle Integrationsdebatten in Österreich, in denen Migration per se oftmals als Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt bzw. für die öffentliche Sicherheit dargestellt wird. Begründet wird das Gefährdungspotenzial in der Regel mit der pauschalen Unterstellung der „fremden Orientierung“ von MigrantInnen, die von der „vermeintlich einheitlichen österreichischen Nationalkultur abweiche“. In weiterer Folge wird der Erwachsenenbildung die Aufgabe zugewiesen, die als „rückständig“ konnotierten Einstellungen und Verhaltensweisen – wie aktuell im Falle von Geflüchteten – durch verpflichtende Wertekurse „anzupassen“. Hier zeigt sich, dass Citizenship immer auch diskursiv hergestellt wird und der Erwachsenenbildung dabei oftmals die Aufgabe zugeteilt wird, zur „Produktion guter BürgerInnen“ (denen, nebenbei bemerkt, gleichzeitig volle BürgerInnenrechte verwehrt bleiben) beizutragen. Sie übernimmt damit eine subjektivierende und normierende Rolle – die es kritisch zu hinterfragen gilt.

2 Da die von mir verwendete Literatur zum Teil auf den englischsprachigen Diskurs Bezug nimmt und auch für „Citizenship“ keine exakt bedeutungsgleiche Übersetzung ins Deutsche möglich ist, arbeite ich in meinem Beitrag sowohl mit dem Begriff der „Citizenship Education“ als auch mit den im deutschsprachigen Diskurs üblichen Termini der „Politischen Bildung“ bzw. der „Demokratiebildung“.

Zweitens bleiben pädagogische Überlegungen zur Stärkung der sozialen Kohäsion ohne eine explizite Berücksichtigung demokratiepolitischer Aspekte verkürzt. Gert Biesta (2014, S. 2f.) machte darauf aufmerksam, dass eine Gesellschaft, in der hohe soziale Kohäsion herrscht, noch nicht automatisch auch eine demokratische Gesellschaft sein muss. Soziale Kohäsion geht ihm folgend potenziell mit Ausschlüssen des/der „Anderen" einher – zumindest ist eine Gesellschaft mit starker sozialer Kohäsion nicht per se offen für Pluralität und Differenz, denn die genannten Phänomene werden sogar tendenziell als eine Bedrohung für die Stabilität wahrgenommen.

Hier lohnt es sich, die von Biesta unterschiedenen zwei Verständnisweisen von Citizenship in den Blick zu nehmen, nämlich deren soziale sowie politische Dimension. Als soziale Identität gefasst bezeichnet Citizenship vor allem den Platz und die Rolle des Individuums in einer Gesellschaft, während Citizenship in der politischen Lesart dezidiert die Teilhabe an politischen Entscheidungen, an Aushandlungsprozessen sowie das Verhältnis zwischen Individuum und Staat, dessen Rechte und Pflichten etc. meint. Mit dieser Unterscheidung im Blick plädiert Biesta dafür, insbesondere den Fokus auf die politische Identitäts-Dimension von Citizenship zu legen. In dieser Perspektive werde nämlich Pluralität als essentiell für demokratische Praxen und Prozesse angesehen – anders als bei einer Beschränkung auf die soziale Bedeutungsdimension, die zu den eher schließenden Verständnisweisen sozialer Kohäsion führe (vgl. Biesta 2014, S. 2).

Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur sozialen Kohäsion sollte also diesem Verständnis zufolge gerade die explizite demokratiebezogene Perspektive in den Mittelpunkt rücken. Um auf das zuvor genannte Beispiel aus dem Integrationsdiskurs zurückzukommen, seien an dieser Stelle auch Forschungen einer sogenannten „Inclusive Citizenship" erwähnt, die sich mit gesellschaftlichen Konstruktionen von Citizenship bzw. Prozessen der Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen (z.B. MigrantInnen, Menschen mit Behinderung) auseinandersetzen (siehe Kleinschmidt/Lange 2018).

Politische Bildung/Citizenship Education

Bekanntermaßen gibt es keine einheitliche Definition von Politischer Bildung, daher soll zunächst erklärt werden, welche Ansätze meinen Ausführungen zugrunde liegen. Ich orientiere mich an einem Verständnis von Politischer Bildung, das auf Analysen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (inklusive des eigenen Eingebundenseins in diese) basiert und LernerInnen bei der Entwicklung von Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit unterstützt. Ein allgemeines Ziel besteht im Abbau sozialer Ungleichheit bzw. von Exklusionsprozessen aller Art (vgl. Lösch/Thimmel 2010, S. 8). Politische Bildung umfasst folglich eine große Bandbreite an Themen und baut auf einem weit gefassten, alltägliche Verhältnisse einschließenden Politikbegriff auf. Dieser Anspruch findet sich durchaus nicht in allen gebräuchlichen Definitionen von Politischer Bildung wieder. So scheiden sich beispielsweise die Geister daran, inwieweit Politische Erwachsenenbildung total ergebnisoffen oder auch „parteilich" sein darf (vgl. Meilhammer 2018, S. 212), aber ebenso an der Frage, ob und inwieweit ein gesellschaftsverändernder Anspruch impliziert ist.[3]

Auch Biesta (2014, S. 6) differenziert entsprechend zwischen zwei Sichtweisen von Citizenship Education: Während eine „socialisation conception of civic learning" Menschen zur Teilhabe an einer gegebenen sozialen Ordnung und einer Identifikation mit derselben befähigen möchte, geht die „subjectification conception" stärker mit einer Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse einher. Hier gehen Lernende von bestehenden Erfahrungen mit Demokratie aus und lassen sich, wie Biesta es nennt, auf das fortdauernde Experiment der Demokratie ein, die ja auch grundsätzlich einen offenen Charakter hat und nichts Fixes darstellt. Dieser Bildungsprozess hat potenziell eine transformatorische Gestalt und baut auf einer Idee von Citizenship auf, die gerade nicht als eine klar identifizierbare Identität zu fassen ist. Biesta führt dazu wörtlich aus: *„If, on the other hand, the moment of democracy is a moment of dis-identification with*

3 Vgl. dazu beispielsweise die britische Diskussion zu den unterschiedlichen Arten von Citizenship – „personally responsible", „participatory" oder „justice-oriented" citizenship – die jeweils unterschiedliche pädagogische Herangehensweisen nach sich ziehen (siehe Weinberg/Flinders 2018).

the existing sociopolitical order and if it is the case that it is in this moment that the democratic subject emerges, then the position and nature of the learning involves change" (Biesta 2014, S. 6).

Active Citizenship

Mit Betonung der Handlungsdimension von Citizenship richte ich den Blick im nächsten Schritt auf Bildungskonzeptionen, deren Ziel eine sogenannte aktive BürgerInnenschaft oder Active Citizenship (siehe Widmaier/Nonnenmacher 2011) ist. Active Citizens bringen sich durch Engagement konkret in gesellschaftliche Angelegenheiten ein. Kerry J. Kennedy (2006 zit.n. Nelson/Kerr 2006, S. 12) unterscheidet vier Ebenen:

- Conventional Citizenship meint die Partizipation an konventionellen politischen Aktivitäten (z.B. Teilnahme an Wahlen, Kandidatur für ein politisches Amt).
- Social Movement Citizenship bezieht sich auf das Engagement in der Freiwilligenarbeit, in Bürgerinitiativen etc.
- Social Change Citizenship bezeichnet Aktivitäten, die politische und soziale Veränderungen herbeiführen wollen, durch legale Mittel oder etwa auch in Form zivilen Ungehorsams.
- Economic/Enterprise Citizenship nimmt auf ein individuelles Bürgerschaftskonzept Bezug und rekurriert auf unternehmerische Werte und finanzielle Unabhängigkeit.

Nicht notwendigerweise ist bei der Verwendung des Begriffs „Active Citizenship" stets ein herrschaftskritischer Anspruch impliziert. So könnte, um nur ein Beispiel zu geben, eine gezielte staatliche Förderung aktiver BürgerInnenschaft in Form freiwilligen Engagements vor allem eine Strategie zur Umverteilung wohlfahrtsstaatlicher Aufgaben darstellen (siehe Sprung/Kukovetz 2018).

Ian Martin (2003, S. 577) betont die Fähigkeit und Möglichkeit zum Widerspruch als elementaren Aspekt einer kritisch verstandenen Citizenship. Theo Jansen, Nicoleta Chioncel und Harry Dekkers (2006) halten neben partizipatorischen, kontextbezogenen und biografischen Kompetenzen auch „moral competencies" für essentielle Elemente einer aktiven BürgerInnenschaft und meinen damit: *„abilities to balance responsibility and feelings of ‚togetherness', on the one hand, with respect of autonomy and diversity on the other"* (Jansen/Chioncel/Dekkers 2006, S. 199). Hier wird insbesondere die Herausforderung angesprochen, in einer Gemeinschaft solidarisch zu handeln, ohne sich vollständig mit abstrakten Konstrukten wie „Nation" identifizieren zu müssen. Dies bezeichnen die AutorInnen auch als *„belonging without identity"* (ebd., S. 200), was angesichts der Anforderungen an neue Solidaritätsbeziehungen in Migrationsgesellschaften als besonders relevanter Gedanke gelten kann.

Alistair Ross (2012) beschreibt als Kernelemente einer Active Citizenship Education *„values and dispositions, skills and competencies, and knowledge and understanding"* (Ross 2012, S. 9). Hier wird ein im aktuellen politischen Diskurs sehr häufig aufgerufenes Thema angesprochen – nämlich die Frage der Werte. So unterliegen Werte zwar ohnehin stetigen Wandlungs- und Aushandlungsprozessen, gerade in der Gegenwart werden jedoch besonders leidenschaftliche und problematische Wertediskurse (oft in Verbindung mit identitären Strömungen) geführt (siehe Rodenstock/Sevsay-Tegethoff 2018).

> Bildungsangebote für eine aktive BürgerInnenschaft umfassen die Förderung grundlegender Kompetenzen (Argumentation, Kommunikation, Analysefähigkeit, Perspektivenübernahme etc.), Wissenserwerb sowie eine Auseinandersetzung mit konkreten politischen Beteiligungsformen. Eine wesentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung besteht im Eröffnen geeigneter Räume zur Entfaltung von Mündigkeit als „kritisch-reflexives Selbst-Denken" (Darm/Lange 2018, S. 54).

Nur auf den ersten Blick scheinen mit der Demokratie traditionell verbundene Werte wie Freiheit, Anerkennung von Diversität, Gleichberechtigung, Humanität, Solidarität etc. unhinterfragt gültig und eindeutig bestimmt zu sein. Bei genauerem Hinsehen wird man erkennen, dass solche Grundwerte zum einen immer wieder neu verteidigt werden müssen. Zum anderen werden die Begriffe auch sinnentleert oder „alternativ" definiert und für unterschiedlichste politische Ziele in Dienst genommen. So bezeichnen

sich beispielsweise auch Mitglieder rechtsextremer Gruppierungen als Aktive BürgerInnen. Sie postulieren u.a., die Politik beeinflussen und die Demokratie verteidigen zu wollen. Ein weiteres Beispiel für einen nicht selbstverständlichen Konsens über die Definition demokratischer Werte stellt das Phänomen sogenannter illiberaler Demokratien dar. Es handelt sich dabei zwar um demokratieähnliche Regierungsformen (mit Wahlen, entsprechenden Institutionen usw.), diese weisen jedoch autokratische Züge auf, d.h., sie sehen die Pluralität nicht als Grundwert an und beschränken Freiheitsrechte sukzessive (siehe Levitsky/Ziblatt 2018).

Global Citizenship Education

Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft ist u.a. in den Sustainable Development Goals (SDG) des UN-Aktionsplans Agenda 2030 verankert. Dementsprechend wurden auch bereits auf nationaler Ebene verstärkt Programme zur Nachhaltigkeit (und gemäß SDG Nr. 4 in Bezug auf Bildung) entwickelt, sie zielen aber bislang fast ausschließlich auf schulisches Lernen ab.[4]

Wie schon oben für Politische Bildung skizziert wurde, gibt es auch keine einheitliche theoretische Konzeption von Global Citizenship bzw. findet man zum Teil alternative Terminologien vor wie etwa Überlegungen zu einer „cosmopolitan citizenship" nach Gerard Delanty (vgl. Jansen/Chioncel/Dekkers 2006, S. 195). Audrey Bryan (2016, S. 116) spricht von verschiedenen Ausprägungen von Global Citizenship Education, die sich zwischen einer „soft" und einer „more critical" version entfalten. Kritische Debatten richten sich hier aber nicht nur auf die Reichweite des Anspruches auf gesellschaftliche Veränderung, sondern auf zugrundeliegende Analysen der Ursachen globaler Ungleichheitsverhältnisse. So ist beispielsweise zu fragen, inwieweit in den jeweiligen Konzepten internationale Machtasymmetrien inklusive der eigenen Privilegien kritisch beleuchtet werden. Inwieweit wird die Rolle des Kolonialismus berücksichtigt und welche Aktivitäten werden aus der Analyse schlussendlich abgeleitet?

Bryan kommt auf Basis empirischer Studien zu dem Schluss, dass in den meisten Fällen „humanitäre" Antworten dominieren, während eine Critical Global Citizenship Education tiefgreifender nach den globalen Verflechtungen von Ausbeutungsverhältnissen und diskursiven Konstrukten fragt. Eine solche Bildungsarbeit *„actively disrupts learners' deeply entranched, often tacit understanding of how the world works"* (Bryan 2016, S. 116). Anhand von Praxisbeispielen zeigt Bryan, dass der Fokus derzeit überwiegend auf die Entwicklung von Empathie mit benachteiligten Menschen gelegt werde, etwa durch Begegnungsprojekte o.Ä., und kritisiert, dass dabei die Entfaltung eines differenzierten Verständnisses der politischen und strukturellen Zusammenhänge oft vernachlässigt wird. Stattdessen fände eine Art von „emotional tourism" statt, welcher den LernerInnen ermögliche *„to feel good about feeling bad"* (ebd., S. 120).

Schluss

Die Welt wird, wie im Titel des vorliegenden Beitrages angedeutet, heute von vielen Menschen als bedrohlich oder zumindest als schwer durchschau- und kontrollierbar erlebt. Ein wachsendes Bedürfnis nach Orientierung begünstigt einerseits autoritäre politische Strömungen, deren ProponentInnen Gefahrenszenarien bewusst verbreiten und mit klaren Feindbildern sowie vereindeutigenden Identitätsangeboten operieren. Andererseits bergen Verunsicherung und Orientierungssuche stets auch das Potenzial, umso intensiver konstruktive Fragen nach angemessenen Auslegungen von Citizenship und individuellen sowie kollektiv geteilten Handlungsspielräumen zu stellen.

Ansätze einer (Global) Active Citizenship Education greifen diese Herausforderung auf. Im Sinne einer „subjektivierenden" Politischen Bildung, wie sie im Anschluss an Biesta beschrieben wurde, bedarf es öffentlicher Räume, in denen öffentliche Angelegenheiten verhandelt werden und in denen eine einschlägige Selbstwirksamkeit (als handelndes politisches Subjekt) erfahrbar wird.

4 Abgesehen von der LehrerInnenbildung wird das Thema in Österreich noch kaum dezidiert mit der Erwachsenenbildung verknüpft. Die Universität Klagenfurt bietet seit Kurzem als Novität einen Universitätslehrgang hierzu an (Global Citizenship Education, MA). Informationen dazu unter:
https://politikwissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_politikwissenschaft/Veranstaltungen/2019/ULG_Folder_2019.pdf

Dazu brauchen Menschen zunächst Vertrauen in eine Veränderbarkeit der Verhältnisse und müssen in der Lage sein, Visionen davon zu entwickeln, in welcher Welt sie leben wollen. Oskar Negt hat dies bekanntermaßen als „Utopiefähigkeit“ beschrieben (siehe Nierobisch 2018). Für die Erwachsenenbildung ergibt sich die Aufgabe, auch weiterhin und verstärkt geeignete Angebote zu gestalten, um die beschriebenen Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten.[5]

5 In diesem Sinne startete im Jänner 2020 unter meiner Leitung das Projekt „Active Urban Citizenship“ im Rahmen des Grazer Kulturjahres 2020. Über dieses Vorhaben an der Schnittstelle von Kunst, Politischer Bildung und Wissenschaft wird an anderer Stelle berichtet werden.

Literatur

Biesta, Gert (2014): Learning in Public Places. Vivic Learning for the Twenty-First Century. In: Biesta, Gert/DeBie, Maria/Wildemeersch, Danny (Hrsg.): Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere. Dordrecht [u.a.]: Springer, S. 1-11.

Biskamp, Floris (2017): Angst-Traum „Angst-Raum“. Über den Erfolg der AfD, „die Ängste der Menschen“ und die Versuche, sie „ernst zu nehmen“. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 30. Jg., 2, S. 91-100.

Bryan, Audrey (2016): Global citizenship as public pedagogy. Emotional tourism, feel-good humanitarism, and the personalization of development. In: Langran, Irene/Birk, Tammy (Hrsg.): Globalization and Global Citizenship. Interdisciplinary Approaches. New York: Routledge, S. 115-128.

Darm, Ricarda/Lange, Dirk (2018): Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 49-59.

Greco, Sara Alfia/Lange, Dirk (Hrsg.) (2017): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2012): Deutsche Zustände: Folge 10. Berlin: Suhrkamp.

Jansen, Theo/Chioncel, Nicoleta/Dekkers, Harry (2006): Social cohesion and integration: learning active citizenship. In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 27 (2), S. 189-205.

Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk (2018): Inclusive Citizenship. Exklusion und Praxen inklusiver Bürgerschaft als Ausgangspunkt einer emanzipatorischen politischen Bildung. In: Greco, Sara Alfia/Lange, Dirk (Hrsg.) (2017): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 96-107.

Levitsky, Steven/Ziblatt, Daniel (2018): Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können. München: DVA.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 7-12.

Manninen, Jyri et al. (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL- Project. Research Report. Bonn. Online im Internet: http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf [Stand: 2020-01-17].

Martin, Ian (2003): Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 22 (6), S. 566-579.

Meilhammer, Elisabeth (2018): Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie. Verortungen und Problemlagen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 208-216.

Meusel, Sandra (2016): Freiwilliges Engagement und soziale Benachteiligung. Eine biografieanalytische Studie mit Akteuren in schwierigen Lebenslagen. Bielefeld: transcript.

Nelson, Julie/Kerr, David (2006): Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes: Final Report. Online im Internet: https://www.nfer.ac.uk/publications/QAC02/QAC02.pdf [Stand: 2020-01-17].

Nierobisch, Kira (2018): Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 235-244.

Rodenstock, Randolf/Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.) (2018): Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie. München: RHI-Buch. Online im Internet: https://www.romanherzoginstitut.de/publikationen/detail/werte-und-was-sie-uns-wert-sind.html [Stand: 2020-01-17].

Ross, Alistair (2012): Education for Active Citizenship: Practices, Policies, Promises. In: International Journal of Progressive Education, 8 (3), S. 7-14.

Sprung, Annette/Kukovetz, Brigitte (2018): Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41 (2), S. 227-240.

Torres, Carlos Albert (2017): Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education. New York, London: Routledge.

Weinberg, James/Flinders, Matthew (2018): Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. In: British Educational Research Journal, Vol. 44 (4), S. 573-592.

Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Foto: K. K.

Ao.Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Annette Sprung

annette.sprung@uni-graz.at
http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2548

Annette Sprung ist ao. Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Migration, Partizipation, Diversität sowie interkulturelle/rassismuskritische Weiterbildung. Nach Ausbildung und Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte sie das Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Graz. 2015 erhielt sie gemeinsam mit Ariane Sadjed und Brigitte Kukovetz den Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie Wissenschaft und Forschung. Im Jänner 2020 startete unter ihrer Leitung das Projekt „Active Urban Citizenship" im Rahmen des Grazer Kulturjahres 2020.

If the World is a Dangerous Place

Political education, development of democracy and social cohesion

Abstract

Is there a connection between social cohesion and the development of democracy? How can/should (adult) political education contribute to social cohesion? This article examines several approaches to (adult) political education in the context of current crisis discourses. The crux and angle of the article is the tension between social pluralization/increasing global interconnection and renationalization tendencies as well as antidemocratic and exclusive policies that are becoming more prevalent. It presents the concerns and characteristics of active citizenship education and also briefly (critical) global citizenship education. In order for public space to develop in the sense of a subjectifying political education (*subjektivendere Politische Bildung* in German) in which public affairs are negotiated and in which a related self-efficacy can be experienced, people require trust in the ability for relationships to change and must be in a position to develop visions of the world in which they would like to live. The task of adult education is to continue to offer more suitable educational opportunities that initiate and accompany these educational processes. (Ed.)

Humanismus ist Aufklärung ist Freiheit ist Menschlichkeit

Eine philosophische Skizze

Wilhelm Richard Baier

Baier, Wilhelm Richard (2020): Humanismus ist Aufklärung ist Freiheit ist Menschlichkeit. Eine philosophische Skizze.
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, Menschsein, Ethik, Aufklärung, Freiheit, Liberalität, Bildung

Kurzzusammenfassung

„Der Mensch ist das Maß aller Dinge". Ausgehend von diesem Satz aus der griechischen Antike und Schlussfolgerungen daraus umreißt der vorliegende Beitrag das humanistische Weltbild und damit in Zusammenhang die Bedeutung von „liberal". Hauptaufgabe des Humanismus ist es, so der Autor, den Menschen von inneren und äußeren Zwängen zu befreien und ihm so zu ermöglichen, das eigene Schicksal selbst gestaltend in die Hand zu nehmen. „Liberal" meine den Kampf gegen innere und äußere Zwänge, die Verteidigung der persönlichen Freiheiten, einen respektvollen und reflektierten Umgang miteinander sowie das aktive und kreative Gestalten der eigenen Entwicklung und der Welt, in der wir leben. (Red.)

Humanismus ist Aufklärung ist Freiheit ist Menschlichkeit

Eine philosophische Skizze

Wilhelm Richard Baier

Wir sind also dazu verdammt, uns des eigenen Verstandes zu bedienen, um verantwortungsvoll mit unserer Welt und unseren Mitmenschen umzugehen: „sapere aude“ (Immanuel Kant). Damit ist auch die Aufgabe verbunden, sich um seine persönliche Entwicklung zu kümmern. Lebenslanges Lernen ist angesagt!

Was ist Humanismus? Ist er noch aktuell?

Der Mensch ist das Maß aller Dinge. Oder im Original: Πάντων χρημάτων μέτρον ἄνθρωπος: τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν. Dieser Homo-Mensura-Satz (der Satz vom Menschen als Maß aller Dinge), der der Überlieferung nach von Protagoras[1] stammt, drückt – je nach Deutung – Folgendes aus:

1) Der Mensch nimmt sich (in seiner ihm eigenen Lebenswelt) selbst zum Maßstab, weil er gar nicht anders kann, als alles in Relation zu sich selbst zu sehen.
2) Er definiert selbst die Maße, um damit die Welt zu beurteilen und zu vermessen, da er ja im Zentrum seiner ihm eigenen Lebenswelt steht.
3) Es gibt keine Instanz über ihm, die das für ihn bewerkstelligt. Er ist mit dieser Aufgabe auf sich selbst gestellt.

Mit diesen drei Deutungen, die meiner Meinung nach einander bedingen und damit gleichberechtigt sind, ist auch ein wichtiges Grundmerkmal des Menschen charakterisiert, wie es uns auch die Anthropologie (siehe Henke/Rothe 2003) und moderne Psychologie (siehe Lotto 2018; Kahnemann 2012; Zeibig 2019) zeigt. Der Mensch begreift die Welt stets anthropozentrisch!

Aus dieser Erkenntnis heraus ergeben sich weitreichende Schlussfolgerungen. Wir müssen diesem Umstand insofern Rechnung tragen, als dass sich ein Mensch nur dann wirklich entfalten kann, wenn er in seiner Bezogenheit auf das Menschsein und die Menschheit gewürdigt wird. Das beginnt schon bei der Sprache, die er mit Mitmenschen teilt (mit Verweis auf Ludwig Wittgenstein, dass es keine Privatsprache geben kann!), aber auch mit seiner Eingebundenheit in eine spezifische Kultur und Gemeinschaft. Dabei darf die natürliche und notwendige Vielfalt nicht außer Acht gelassen werden, da man sonst leicht in eine einseitige Sprach- und Kulturhegemonie verfallen könnte. Der Mensch braucht seine Mitmenschen für seine physische und psychische Gesundheit, ohne sie ist

1 Die Quellen dazu finden sich in Platons Theaitet (152 a ff.) und in Sextus Empiricus’ Pyrrhonische Grundrisse (I 216).

er kaum überlebensfähig. Darum ist jeder Mensch grundsätzlich als konstituierender Teil der Menschheit für die Menschheit von Bedeutung und somit schützenswert.

Ein humanistisches Weltbild ist also geprägt von der aufgeklärten Einsicht, dass der Mensch auf Gedeih und Verderb auf sein Menschsein zurückgeworfen ist. Wir können eigentlich nicht anders, als Humanisten und Humanistinnen zu sein, wenn wir die „Conditio humana" als die Natur des Menschen anerkennen wollen. Wenn wir dies akzeptieren, sind wir auch verpflichtet, den anderen/die andere genauso ernst wie uns selbst zu nehmen. Das ist die Grundlage eines ethischen Humanismus. Aufklärung ist, uns dessen bewusst zu sein.

Eine zweite, wesentliche Schlussfolgerung daraus ist, dass es keine objektive Erkenntnis geben kann, da die Wahrnehmung des Menschen artspezifisch ist, also von seinen Bedürfnissen und daher auch von den Eigenschaften und Möglichkeiten seiner „Merkorgane" (siehe Uexküll 2014) geprägt ist, zugleich aber auch noch stark kulturell überformt wird. Das zeigt sich einerseits in der Beschränktheit unserer sinnlichen Wahrnehmung, andererseits auch in unseren oft kulturbedingten Vorlieben und Abneigungen. Daher ist eine hundertprozentige Objektivität nicht erreichbar, sondern nur eine evidenzbasierte Intersubjektivität. Aber damit wäre schon viel erreicht!

Die dritte Schlussfolgerung ist aber, dass der Mensch als Maßstab auch Gestalter und Schöpfer ist und damit einen zentralen Wert besitzt, der ihm als Mensch zukommt. Und daraus lässt sich ableiten, dass der Mensch zur Freiheit verdammt ist, auch wenn das mancher/m nicht gefällt. Aber mit dieser Freiheit ist uns auch eine Bürde auferlegt: Wir sind für unsere Taten selbst verantwortlich.

Wir sind also dazu verdammt, uns des eigenen Verstandes zu bedienen, um verantwortungsvoll mit unserer Welt und unseren Mitmenschen umzugehen: „sapere aude" (siehe Kant 1784). Damit ist auch die Aufgabe verbunden, sich um seine persönliche Entwicklung zu kümmern. Lebenslanges Lernen ist angesagt!
Natürlich kann der Mensch seine Freiheit nur leben, wenn er auch frei von äußeren Zwängen ist (siehe Hume 2013 [1748]). Klarerweise gibt es äußeren Zwang, aber oft sind es auch nur die eigenen Grenzen im Kopf, die dem Individuum die Freiheit rauben. Daher ist es die Aufgabe des „aufklärenden" Humanismus, innere und äußere Mauern einzureißen. Oder wie Immanuel Kant es ausdrückt: *„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen"* (zit.n. Bahr 1974, S. 9). Humanismus ist damit der Aufklärung verpflichtet.

Hauptaufgabe des Humanismus im Sinne Kants ist somit, uns von inneren und äußeren Zwängen zu befreien und damit die persönliche Freiheit des Menschen zu befördern. Nur in einer freien, offenen Gesellschaft ist es möglich, vielen Menschen Freiheit zu geben, damit der/die Einzelne sein/ihr Schicksal gestaltend in die eigene Hand nehmen kann. Dazu gehört auch der Zugang zu Bildung, um damit die persönliche Entwicklung zu ermöglichen. Da unsere Welt eine Menschenwelt ist – von Menschen für Menschen – sollte es im Interesse aller liegen, dass jede/r hier seinen Platz finden kann. Das beinhaltet die Anerkennung anderer. Ein Leben in Freiheit.

Humanismus geht einher mit Toleranz: Jede/r soll und darf nach seiner/ihrer Façon glücklich werden. Damit ist klar, dass ein humanistisches Weltbild Gleichberechtigung, Gendergerechtigkeit, Antidiskriminierung, den positiven Umgang mit Diversität und Andersartigkeit etc. mit umfasst. (Aber auch Umwelt und andere Kreaturen gehören meiner Meinung nach mit berücksichtigt, da wir ja auch Teil der Natur sind!) Am besten wird die Bedeutung von Toleranz mit dem Bonmot von Evelyn Beatrice Hall umrissen, das sie dem Aufklärer Voltaire in den Mund legt: *„I disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it"* (Hall 1906, S. 199). Das ist ein Auftrag!

In diesem Sinne heißt liberal nicht „laissez fair", sondern Kampf gegen innere und äußere Zwänge, Verteidigung der persönlichen Freiheiten sowie aktives und kreatives Gestalten sowohl der eigenen Entwicklung als auch der Welt, in der wir leben,

damit auch für die Folgegenerationen das Leben lebenswert bleibt und es weiterhin genügend Freiräume gibt, um sich persönlich zu entfalten. Liberal meint auch nicht Beliebigkeit, sondern einen reflektierten und respektvollen Umgang miteinander, in Anerkennung der Tatsache, dass wir alle Menschen sind mit eigenen Bedürfnissen und Neigungen, ohne dabei willkürliche Grenzen zu setzen (siehe Streminger 2017). Die Grenzen sind nur dort zu ziehen, wo die Rechte und Freiheiten eines Mitmenschen berührt werden.

Humanismus ist Aufklärung ist Freiheit ist Menschlichkeit.

Literatur

Bahr, Erhard (Hrsg.) (1974): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam.

Hall, Evelyn Beatrice [alias Stephen G. Tallentyre] (1906): The Friends of Voltaire. London: Smith Elder & Co.

Henke, Winfried/Rothe, Hartmut (2003): Menschwerdung. Frankfurt: Fischer Verlag.

Hume, David (2013 [1748]): Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand. Hrsg. von Jens Kulenkampff. Berlin: Akademie Verlag.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, Heft 12, S. 481-494.

Kahnemann, Daniel (2012): Thinking, Fast and Slow. New York: Penguin.

Lotto, Beau (2018): Anders sehen: Die verblüffende Wissenschaft der Wahrnehmung. München: Goldmann.

Streminger, Gerhard (2017): Adam Smith. Wohlstand und Moral. Eine Biographie. München: C.H. Beck.

Uexküll, Jakob von (2014): Umwelt und Innenwelt der Tiere. Hrsg. von Florian Mildenberger, Bernd Herrmann. Berlin/Heidelberg: Springer.

Wittgenstein, Ludwig (2001): Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Hrsg. von Joachim Schulte. Frankfurt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zeibig, Daniela (2019): Wie die Welt im Kopf entsteht. In: spektrum.de. Online im Internet: https://www.spektrum.de/news/funktioniert-unsere-visuelle-wahrnehmung-anders-als-gedacht/1693492 [Stand: 2020-01-17].

Foto: Sissi Furgler

Dr. Wilhelm Richard Baier

baier@urania.at
https://www.urania.at
+43 (0)316 825688-77

Wilhelm Richard Baier studierte Biologie, Medienkunde, Philosophie und Linguistik in Graz. Seit 1993 ist er pädagogischer Mitarbeiter der URANIA und hier vor allem mit der naturwissenschaftlich ausgerichteten Bildungsarbeit betraut. Außerdem organisiert und betreut er die URANIA-Lehrgänge (z.B. zum Nachholen von Bildungsabschlüssen) sowie die URANIA-Vorträge. Seit 1999 ist er Obmann des von ihm im selben Jahr gegründeten Chores der URANIA. 2012 wurde er als Erwachsenenbildner akkreditiert.

Humanism Equals Enlightenment Equals Freedom Equals Humanity

A philosophical sketch

Abstract

"Man is the measure of all things." Starting with this sentence from Greek antiquity and conclusions drawn from it, this article outlines the humanistic vision of the world and thus the meaning of "liberal" in connection with it. According to the author, the main task of humanism is to liberate the human being from internal and external constraints and to make it possible to take one's fortune into one's own hands. "Liberal" means the fight against internal and external constraints, defense of personal freedoms, a respectful and reflective manner of dealing with one another as well as active and creative organization of one's own development and of the world in which we live. (Ed.)

Bildung und Humanität?

Ein Plädoyer wider die Fortschrittsgläubigkeit

Birge Krondorfer

Krondorfer, Birge (2020): Bildung und Humanität? Ein Plädoyer wider die Fortschrittsgläubigkeit.
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: Bildungsideal, Autonomie, Humanismus, Entfremdung, Gleichförmigkeit, Fortschrittsideologie

Kurzzusammenfassung

Humanistische Bildung und die europäische Aufklärung haben bis heute geltende Wertmaßstäbe für Selbstbestimmung, Befreiung von Herrschaft und Weltbürgertum gesetzt. Obgleich diese Ideale anfangs ausschließlich für Männer konzipiert waren, so die Argumentation des vorliegenden Beitrages, müssen sie immer wieder erinnert werden. Erinnert werden müsse auch die zeitgleiche Entwicklung des neuzeitlichen Wirtschaftsmodells, das Emanzipation durch Monetarisierung, Wachstum und Beschleunigung zum Ziel hatte und dessen zerstörende Konsequenzen heute offensichtlich werden: Quantität (statt Qualität, Individualität), Messbarkeit (statistische Gewalt) und die Denkstruktur der Logik (Widerspruchsfreiheit, Subsumptionslogik) sind, wie die Autorin aufzeigt, notwendige Bedingungen einer global erfolgreich gewordenen Produktivität. Das Individuum ist in dieser Logik funktionstüchtiger als (bestehende) soziale Konstellationen. Doch wie kann sich der entwertete „ganze" Mensch wehren? Wie können Selbstreflexion und Systemkritik ihren Ort, ihre „kollektive Autonomie" finden? Orte und Zeiten für Opposition und Alternativen zum vorherrschenden rein immanenten Fortschrittsglauben scheinen nicht vorgesehen. Daher, so das Fazit der Autorin, bedarf es umso dringlicher einer Bildung, die erschüttert, und einer Aufklärung, die ihre eigenen Widersprüche reflektiert. (Red.)

Bildung und Humanität?

Ein Plädoyer wider die Fortschrittsgläubigkeit

Birge Krondorfer

Die europäische Philosophie der Neuzeit (Renaissance, Humanismus, Aufklärung, Neuhumanismus) entwarf bis heute gültige ideale Vorstellungen von Autonomie, Vernunft, Mündigkeit, Individualität, Gestaltungsmacht, freiem Willen und moralischem Handeln. Dabei nahmen Bildung und Erziehung eine zentrale Stellung ein.

Das neuhumanistische (Humboldt'sche) Bildungsideal der Aufklärung entwickelte sich um den Begriff des autonomen Individuums und den Begriff des Weltbürgertums: Bildung sollte ein Ort sein, an dem Individuen und Weltbürger hervorgebracht werden bzw. sich selbst hervorbringen. Ein autonomes Individuum sei eines, das Selbstbestimmung und Mündigkeit durch seinen Vernunftgebrauch erreicht. Was ist dagegen einzuwenden? Auf den ersten Blick – schlicht nichts. Und doch… es kommt darauf an…

Retrospektive

Überhaupt, stöbert man ein wenig durch die Altvorderen, kann sich eine gewisse Traurigkeit einstellen: So viel Hoffnung gab es da auf eine gute Entwicklung des Menschenmöglichen für eine Weltgesellschaft und für die Einzelnen. Auch wurden bereits Widersprüche, wie z.B. Bildung versus Ausbildung bedacht, die noch heute diskutiert werden.

Es lohnt sich also, die alten Texte zu lesen, selbst, wenn man Humanismus für antiquiert und Freiheit für illusorisch hält, selbst, wenn man weiß, dass zeitgleich mit der Renaissance, dem Beginn des Humanismus als Abkehr von kirchlichen Dogmen, die „ursprüngliche Akkumulation" (Marx), sozusagen der Vorläufer des Kapitalismus begann. Selbst dann, wenn man die „Dialektik der Aufklärung" (Adorno/Horkheimer), die eine Gleichursprünglichkeit von vernunftbegründeten Bürger- und Menschenrechten und dem neuen Wirtschaftssystem postuliert hat, als der Moderne ebenso inhärent ansieht wie die Reflexion des Nationalsozialismus und dessen industrieller Mördermaschine. Selbst, wenn es sich inzwischen herumgesprochen hat, dass „höhere Bildung" erst nur für kleine Eliten (Gelehrtenrepublik), dann für das aufstrebende Bürgertum und darin nur für die Männer gedacht war. Selbst, wenn sich die „großen Erzählungen" (Lyotard) als Geste „großer Männer", die Welt als ein System für gleichermaßen alle zu reflektieren und zu entwerfen, verabschieden mussten. Selbst, wenn das „Ende des (abendländischen) Subjekts" (Foucault) als Macher von Wissen, Geschichte und Freiheit besungen wurde.

Perspektive

Neben der allgemeinen Einsicht, dass Denken, Kritik und Entwürfe immer im Horizont der jeweiligen Zeit und Umstände liegen und zukünftige Grenzen noch nicht erkannt werden können, so dürfen doch Gedanken und Begehren früherer Generationen (auch)

als Korrektiv für eine immer disparater werdende Gegenwart Geltung beanspruchen. Der (abstrakte) Anspruch des Neuhumanismus auf universell gültige Rechte und Pflichten kann bei aller Kritik an partikulären Universalismen nicht aufgegeben werden. So ist ja auch der Slogan „Ein gutes Leben für Alle" aktuell in unseren Breitengraden en vogue. Man kann wie Judith Butler beschreibt und Raul Zelik in seiner Rezension wiedergibt, das Universelle als etwas Konkretes begreifen, das notwendigerweise ausschließend ist und deshalb durch politische Mobilisierung immer wieder erweitert werden muss: *„So stelle die Tatsache, dass die bürgerlichen Menschenrechte in erster Linie die Rechte weißer, bürgerlicher Männer postulierten, die Menschenrechte nicht als solche infrage. Es gelte vielmehr, diese Partikularität (die mit einer Normierung einhergeht und insofern ausschließend wirkt) offen zulegen und anzugreifen. Die Kämpfe um Inklusion (von Schwarzen, Frauen, Homosexuellen, Migranten und so weiter) definieren das Universelle damit ständig neu, schaffen damit aber auch neue Normierungen, die es erneut zu kritisieren gilt"* (Zelik 2014, S. 2).

Auch eine Kritik an der – nicht nur im politischen Zusammenhang – wuchernden technoiden Kommunikation, die eine Verflachung und Verrohung (hate speech) der sprachlichen Mittel und sozusagen auf Pixel reduzierte Inhalte prolongiert, kann auf jene humanistischen Überzeugungen zurückgreifen, die in der Sprache das spezifisch Menschliche erkannten. Denken, Sprechen und Lebensführung sind aufeinander angewiesen, und somit ist die Kultivierung der Sprache nicht nur Bildung des Denkens, sondern wirkt sich unmittelbar auf die Bildung von – wie es damals hieß – Sittlichkeit aus. Ein differenziertes Sprachvermögen ermöglicht ein differenzierteres Denken und damit eine bessere Urteilsfähigkeit. Ein in der Bildung erinnerungs- und erhaltungswürdiges Erbe des Humanismus wäre, *„auf Moralkompetenz und Sprachkompetenz als Voraussetzungen von Denkkompetenz sowie Freiheits- und Autonomiekompetenz besonderen Wert zu legen"* (Zichy 2010, S. 42).

Gleichförmigkeit

Für Wilhelm von Humboldt ist Bildung eigengesetzlich und Selbstzweck und muss vor Instrumentalisierung geschützt werden. Er schrieb 1792: *„Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. […] Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft gibt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiß immer in dem Grade der Einmischung des Staates verloren. […] Gleichförmige Ursachen haben gleichförmige Wirkungen. Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte. […] Wer aber [nicht so] räsoniert, den hat man, und nicht mit Unrecht, in Verdacht, daß er die Menschheit mißkennt und aus Menschen Maschinen machen will"* (Humboldt zit.n. Lausberg 2015, S. 4). Wird „Staat" um die Dominanz der Ökonomie ergänzt, so vermissen diese Zeilen nichts an Aktualität. Ganz im Gegenteil, die neue Ressource „Humankapital" reduziert Selbst- und Weltverhältnisse auf Investitionsfragen. Die Ökonomisierung der Lebensführung spiegelt sich in der benutzten Sprache, die anzeigt, *„wie sich Wirklichkeit programmieren, d.h. realisieren lässt: Lebenslanges Lernen, Flexibilität, Mobilitätsbereitschaft und die Herrschaft des Kurzfristigen verlangen die Auflösung stabiler Identitäten und reservieren die Zukunft für ein wolkiges, wandelbares Ich. […] Genetische Ausstattung, Erziehung, Bildung, Wissen, Gesundheit und Familienplanung werden gleichermaßen dem ‚ökonomischen Ansatz' unterworfen, und als Wissenschaft von menschlichen Verhaltensweisen und Entscheidungen überhaupt bezieht sich die ökonomische Analyse [nach Gary S. Becker u.a.; Anm. B.K.] nun auf die Totalität eines sozialen Feldes, dessen Dynamiken und dessen Mikrostrukturen sich nach den Kriterien von Knappheit, Wahlzwang und Opportunitätskosten erschließen"* (Vogl 2010, S. 137f.). Lebenslanges Lernen ist in diesem Bild vom Menschen Defizitsublimierung, Bildung verheißt Reparatur von Lücken, eine Optimierung zur Brauchbarkeit (am Arbeitsmarkt). Gefährdete schon für Humboldt die zu seiner Zeit drohende Maschinisierung der Menschen die Unabhängigkeit der Bildung, so degeneriert der gegenwärtige Zugriff auf das ganze Leben jeglichen Begriff von Eigensinnigkeit und Freiheit.

Immunisierung

Die Neuzeit beginnt mit einem gewaltigen und gewaltsamen Distanzierungsakt, der alle bisherigen Abhängigkeiten auflösen sollte: von der Natur, von

Gott, von feudaler Herrschaft. Die Neuzeit entstand aus der Kombination von Säkularisierung, Kapitalismusdurchsetzung und Technologieentwicklung. Es ging (und geht) um größtmögliche Machtausübung durch Erkennen, Verstehen, Verändern und Kontrollieren. Aller nicht-menschlichen Natur (wozu auch Menschen anderer Kontinente gehörten) wird jede Eigenständigkeit aberkannt, sie wird zum Objekt gemacht. Auf Seiten des Subjekts gilt die Befreiung von einer irrational eingreifenden transzendenten Macht, der Religion, das hieß Entdeckung des Ich, der Einzelperson, Autonomie und Selbstbestimmung. Deren Zwiespältigkeit zeigt sich in der Gleichsetzung von Selbstverwirklichung mit dem Zwang zur Arbeit. Das Produktionsgebot – Technologie, Industrie, Warenproduktion – ist seit der Neuzeit Grund und Ziel aller gottesebenbildlichen (Selbst-)Schöpfungsphantasien. Wobei das gesamte Wirtschaftssystem von dieser Auszeichnung der Produktion abhängig ist. Quantität (statt Qualität, Individualität), Messbarkeit (statistische Gewalt) und die Denkstruktur der Logik (Widerspruchsfreiheit, Subsumptionslogik) sind notwendige Bedingungen einer global erfolgreich gewordenen Produktivität. Für viele Gebiete (Technik, Architektur, Kläranlagen usw.) ist Widerspruchsfreiheit sinnvoll und notwendig. Mit ihr hat das Modell Neuzeit auch seine weltweite Macht begründet.

Ein durchgreifender Zug neuzeitlichen Denkens ist es, Teilerfolge zu universalisieren. Das Wirtschaftssystem als ein Teilsystem der ganzen Wirklichkeit hat sich universalisiert, ein partikularer Universalismus dominiert unsere Verhältnisse und fordert Anpassung und Unterwerfung – Stichwort Sachzwang. Die Neuzeit hat ihre Ent-Transzendierung, ihre Verweltlichung zu einem „Immanentismus“ geformt, der kein „Außen“ zulässt. Eigengesetzlichkeiten werden marginalisiert, sie geraten in eine Randexistenz oder werden in den Bereich des Irrationalen, Willkürlichen und Zufälligen gedrängt. Lebendiges läuft aber nicht widerspruchsfrei ab. Mit Gewalt wird Soziales ins Messbare überführt (Bildungscontrolling, Modularisierung, Monitoring, Datenkontrolle, Digitalisierung). Ebenso ist Eigenzeitlichkeit durch die Dominanz technomorph-linear festgelegter und ökonomisierter Zeit gefährdet ebenso wie die daraus folgende Beschleunigung und Verdichtung. Das neuzeitliche Credo heißt Fortschritt; da Wettbewerb ein immer Bessersein fordert, ist Konkurrenz statt Solidarität gefragt. Das Individuum ist in dieser Logik funktionstüchtiger als (bestehende) soziale Konstellationen. Auch wenn den Einzelnen große Bedeutung zugesprochen wird (Gewissens-, Freiheits-, Moralinstanz, Rechtsperson, menschenrechtliche Verankerung), so folgt die Funktionalisierung der Person zum Einzel-Ich einem unpathetischen Kalkül: Funktionszerteilung und Funktionskoordination erlauben den Aufbau „rationaler“ Organisationsstrukturen.

Doch wie kann sich der entwertete „ganze“ Mensch wehren, wenn der Immanentismus sich auf allen Ebenen durch Oppositionsausschluss selbst immunisiert? Wie können Selbstreflexion und Systemkritik ihren Ort, ihre „kollektive Autonomie“ finden, wenn die „Selbstreflexion“ im Innen (z.B. in den dafür reservierten Universitäten, die inzwischen aber auch dem Kriterium der Messbarkeit etc. unterliegen) etabliert ist? Denn für alle Bereiche gilt, dass Begriffe wie Arbeit, Leistung, Wachstum, Effizienz, Innovation, Reform, objektiv, rational eine positive Bewertung bekommen, die es ihnen erspart, sich näher auszuweisen und zu begründen. Wenn heute etwas als „neu“ bezeichnet wird, heißt dies „automatisch“, dass es das Bessere ist gegenüber dem Alten. Die Entwicklungslogik industrieller Produktion hat sich durchgesetzt: Hier ist man es gewohnt, dass das neue bessere Produkt das alte ablöst. Damit geht so etwas wie eine kollektive „Systemtranszendenz“ verloren, es gibt keine Orte mehr für Selbst- und Sinnreflexion. Probleme gilt es nur im Innen zu lösen, als Ganzes steht das System nicht zur Disposition. Es hat geschafft sich zu immunisieren (siehe Heintel 2003).

Entfremdung

Lässt sich dem Janusgesicht der vom Humanismus und von der Aufklärung eingeforderten Bildung etwas entgegensetzen? Wenn die dem Humanum zugehörige Selbsttranszendenz und kollektive Selbstdifferenz keinen Ort haben, dann muss ein Realitätsbewusstsein erlernt werden, welches das Besondere, das Ausgeschlossene, das Nicht-Messbare, das Verlorene, das Zerstörte wahrnimmt. Nicht Inklusion ins System ändert etwas, sondern eine Wertgebung des Nicht-Identischen jenseits monetärer Berechenbarkeit. Es geht nicht um

eine Bewährung/Anerkennung im Gleichen, nicht um eine Anreicherung, um ein immer mehr vom Gleichen, es geht um Bewahrung des Unabgeltbaren. Das wäre eine Freiheit durch Distanznahme und Kants viel bemühte Aussage, dass es der Aufklärung um den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" zu tun sei, bekäme hier eine andere Dimension.

In diesem Zusammenhang sind Überlegungen interessant, die Bildung weniger als Anpassung, denn als primär notwendige Entfremdung zu fassen. *„Nach Hegel ist Bildung ihrer objektiven Seite nach der ‚sich entfremdete Geist', also der Geist, der sich in seiner geschichtlichen Genese herausgebildet, objektiviert und zur Erscheinung gebracht hat und nun als Resultat dieser Genese gewissermaßen als ein Fremdes vorhanden ist und dem ungebildeten individuellen Selbstbewußtsein gegenübersteht. Einerseits ist es der in Recht, Moralität sowie in der Sittlichkeit der Familie, der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates zu seiner aktuellen Gestalt gelangte objektive Geist, andererseits der in Kunst, Religion und Wissenschaft (Philosophie) gegenwärtig erscheinende absolute Geist"* (Anzenbacher 1999, S. 16). Das zu bzw. sich bildende Individuum hat sich an der vorhandenen Wirklichkeit abzuarbeiten, es muss sich von sich selbst entfremden, um die Wirklichkeit zu erkennen. Das schließt persönliche und abstrakte Individualität aus, aber fordert Konkretion als Vermittlung des Allgemeinen und des Besonderen. *„Eine der frühesten Notizen Hegels zum Begriff der Bildung lautet so: ‚Dies die Bildung überhaupt, Entäußerung seines unmittelbaren Selbsts' und [damit] eröffnet sich eine vollständig neue Perspektive. [...] Bildungsprozesse befördern weder die harmonische Entfaltung der Persönlichkeit noch sind sie auf effektive Ausbildungsprozeduren zu verkürzen. Bildungsprozesse gelingen dann, wenn sie eine fundamentale Erschütterung freisetzen"* (Sandkaulen 2015, S. 14). Bildung, institutionalisiert oder nicht, hat sich nach Hegel an dem zu orientieren, was sie überhaupt ist; ihre Bedingung ist Entfremdung. Das Individuum muss sich seiner Unmittelbarkeit und aller Zufälligkeiten und Beliebigkeiten entledigen, Bildung ist der Durchgang zur „Substantialität der Sittlichkeit", zu ethischem Denken und Handeln, wie es heute auszudrücken wäre. Entfremdung, so betrachtet, könnte sich gegen die aktive Teilnahme oder passive Ausgeliefertheit an den produktiven Scheinpluralismus des Immanentismus stemmen (lernen). Dass Neutralitätsgebote und dergleichen, da sie sich objektiv wähnen, während sie mit ihrer Haltungslosigkeit im Gegebenen platziert sind, sicher keine an die Wurzel gehenden Alternativen erwirken können, versteht sich in dem Kontext quasi von selbst.

Aussicht

Die euphorische und emphatische Bildungsvorstellung des Humanismus, die Feier von Humanität, Freiheit und vor allem des Individuums steht aktuell zum Humankapitalismus, zur Freiheit der Unterwerfung und vor allem zur Selbsttechnologisierung in einem krassen Gegensatz – und doch eventuell in einem gegenstrebigen Gefüge. Das Individuum, so es in unseren Breitengraden noch als solches zu bezeichnen ist, denn die Wahl zwischen 117 verschiedenen Sportschuhmodellen ergibt auch nicht mehr als eine serielle Uniformität, wird angehalten zur Arbeit an sich selbst; durch Selbstmanagement und -optimierung wird es quasi zum Selbst-Produkt, das von Biographie, sozialpolitischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Abhängigkeiten abstrahiert wird. Wenn eine/r nicht „mitkommt", so fehlt es an persönlicher Problemlösungskompetenz. Es lebe der Gewinner (selten auch die Gewinnerin), jener, der Stärke und Härte beweist. *„Wer sich der allgemeinen Selbst-Vermarktung nicht einzupassen vermag, schließlich auch auf dem Kampffeld des Konsums nicht mithalten kann, ist denn nicht nur zu Recht arm, sondern auch schwach und minderwertig"* (Michalitsch 2017, S. 17). Das ist in geschlechterkritischer Sichtweise ein an *„Härte und Männlichkeit gebundener Subjektentwurf"* (ebd.). Nun, das männliche Subjektmodell ist der abendländischen (Philosophie-)Geschichte eingeschrieben, was in feministischen Theorien aller akademischen Disziplinen hinreichend als Androzentrismus (im Klub mit Ego- und Eurozentrismus) dekonstruiert worden ist. Es müssen nicht nur berüchtigte Zitate wie dieses – *„Ein Frauenzimmer, das den Kopf voll Griechisch hat, wie die Frau Dacier, oder über die Mechanik gründliche Streitigkeiten führt, wie die Marquisin von Chastelet, mag nur immerhin noch einen Bart dazu haben; denn dieser würde vielleicht die Miene des Tiefsinns noch kenntlicher ausdrücken, um welchen sie sich bewerben"*

(Kant 1764, Kap. 4) – in Erinnerung gerufen werden, um zu erkennen, dass „natürlich" auch in der Aufklärung vorrangig galt: „Er dachte und sie wurde gedacht". Ob dieses Denken Patriarchat, Androzentrismus, männliche Hegemonie oder homo oeconomicus genannt wird, es beweist sich, kurz gesagt, über das Muster der Überlegenheit (über Frauen und alle anderen Subordinierten) und mittels eingebildeter Unabhängigkeit (von der Natur, den Müttern, sozialen Bindungen und Abhängigkeiten aller Art). Die folgenreiche Geschlechtermetaphysik der Antike – Letztere war ja der erste Bezugsrahmen des Humanismus – deklamierte wie Aristoteles: *„Das Lebewesen besteht primär aus Seele und Leib, wovon das eine seiner Natur nach ein Herrschendes, das andere ein Beherrschtes ist. [...] Desgleichen ist das Verhältnis des Männlichen zum Weiblichen von Natur so, dass das eine besser, das andere geringer ist, und das eine regiert und das andere regiert wird. [...] Es ist also klar, dass es von Natur Freie und Sklaven gibt und dass das Dienen für diese zuträglich und gerecht ist"* (Gigon 1973, S. 53f.). Das Phantasma der Selbstschöpfung und der Herstellung einer artifiziellen Welt – der Begriff Natur ist abgeleitet vom lateinischen nasci, geboren werden – durch Unterwerfung, Ausbeutung, Artefaktisierung und Akzeleration ist, wie nicht nur das Klimadesaster zeitigt, wirkmächtig ohne Ende – bis zum endgültigen Ende.

Vielleicht aber gäbe es doch eine Luke mit Aussicht dadurch, dass vom Fortschrittsglauben fort geschritten wird. *„Lasst uns Freiheit nicht verwechseln mit Wahlmöglichkeit: der Möglichkeit ja oder nein zu sagen zu Dingen, die bereits von anderen vorgegeben und für gut befunden wurden. Verwechseln wir Freiheit auch nicht mit Emanzipation. Emanzipation ist die Erlaubnis, das zu tun, was andere schon taten – ohne eine Erlaubnis zu brauchen"* (Muraro 2018, o.S.). Die feministische Geschichtsschreibung hat Unerhörtes zu Tage gebracht. Ihrer Revolte sind zwei Jahrhunderte Feminismus, auch wenn dies solcherart nicht benannt wurde, und in allen Weltgegenden tausende Revolten unbekannter Frauen vorangegangen.

Wider eine Fortschrittsideologie, die immer so weiter tut, da sie das Heil in sich selbst sieht, und jede Kritik und Selbstkritik abweist, weil sie (sich) nicht denken kann, braucht es eine andere, eine sich von der Vergangenheit wie Zukunft erschüttern lassende Aufklärung. *„Fortschritt, der sich zur Selbstaufklärung der Aufklärung verpflichtete, wäre der Inbegriff aller ernsthaften Versuche, die auf der Strecke gebliebenen, abgeschobenen, verheimlichten Fragen der Vergangenheit als Fragen an die Gegenwart und an die Zukunft zu begreifen. Er wäre Aufmerksamkeit für das Unerledigte und Unerfüllte, nicht für das Niedagewesene"* (Negt/Kluge 1992, S. 88).

Literatur

Anzenbacher, Arno (1999): Bildungsbegriff und Bildungspolitik. In: Gabriel, Karl/Heimbach-Steins, Marianne (Hrsg.): Bildung und Bildungspolitik. Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 40/1999. Münster: Aschendorff Verlag, S. 12- 37. Online im Internet: https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/issue/view/JCSW40 [Stand: 2020-01-20].

Gigon, Olof (1973): Aristoteles. Politik. Hrsg. und Übersetzung von Gigon, Olof. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Heintel, Peter (2003): Thesen zum Thema: „Das Modell Neuzeit" (= unveröff. Manuskript, 24 Seiten).

Kant, Immanuel (1764): Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen – Kapitel 4. Online im Internet: https://gutenberg.spiegel.de/buch/beobachtungen-uber-das-gefuhl-des-schonen-und-erhabenen-6398/4 [Stand: 2020-01-20].

Lausberg, Michael (o.J.): Humboldt und der Neuhumanismus. Online im Internet: http://www.michael-lausberg.de/index.php?menue=exclusiv&inhalt=humboldt_neuhumanismus [Stand: 2020-01-20].

Michalitsch, Gabriele (2017): Männliche Härte: Vom neoliberalen Konkurrenten zum rechten Feind. In: aep information. Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft 3, 2017, S. 16-18.

Muraro, Luisa (2018): Freiheit. Online im Internet: https://www.bzw-weiterdenken.de/2018/04/freiheit [Stand: 2020-01-20].

Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1992): Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Sandkaulen, Birgit (2014): Hegels Konzept(e) der Bildung. In: Hoffmann, Thomas Sören (Hrsg.): Grundbegriffe des Praktischen. Freiburg/München: Verlag Karl Alber, S. 11-27.

Vogl, Joseph (2010): Das Gespenst des Kapitals. Zürich: diaphanes.

Zelik, Raul (2014): Auf der Suche nach der verlorenen Universalität. In: WOZ 18, 2014. Online im Internet: https://www.woz.ch/1418/theorie-zur-linken/auf-der-suche-nach-der-verlorenen-universalitaet [Stand: 2020-01-20].

Zichy, Michael (2010): Das humanistische Bildungsideal. In: Schmidhuber, Martina (Hrsg.): Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29-42.

Foto: K.K.

Mag.ª Dr.in Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at

Birge Krondorfer ist politische Philosophin und feministische Aktivistin. Seit 1990 arbeitet sie als externe Universitätslehrende an verschiedenen Instituten (inter-)nationaler Universitäten u.a. in den Bereichen Bildungs-, Kultur-, Genderwissenschaften. Sie ist in der Erwachsenenbildung tätig, hält Vorträge, ist Herausgeberin und publiziert zur Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse. Auch ist sie zertifiziert in Groupworking, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training. Mitgründerin bzw. ehrenamtlich tätig ist sie u.a. in der Frauenbildungsstätte Frauenhetz/Wien, im Verband feministischer Wissenschafter_innen, in der AG „Demokratie braucht Bildung" und in der Plattform 20000frauen.

Education and Humanity?

An argument against belief in progress

Abstract

Humanistic education and the European enlightenment have set the standards for values for self-determination, liberation from domination and cosmopolitanism that are still valid today. These ideals must be remembered time and again, the author argues, even if they were initially conceived exclusively for men. Above all, the simultaneous development of the modern economic model must be remembered, a model whose goal was emancipation through monetarization, growth and acceleration and whose destructive consequences are apparent today: Quantity (instead of quality, individuality), measurability (statistical violence) and the thought structure of logic (lack of contradictions, logic of subsumption), as the author shows, have become necessary conditions for a productivity that has become successful globally. According to this logic, the individual is more functional than (existing) social constellations. Yet how is self-defence possible for a devalued "complete" human being? How can self-reflection and criticism of the system find their place, their "collective autonomy"? Places and times for opposition and alternatives to the predominant, purely intrinsic belief in progress do not seem to be intended, which is why the author finds that an education that undermines and an enlightenment that reflects its contradictions are even more urgently required. (Ed.)

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 Worte. 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 Zögling 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/Hochegger 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 auszurotten 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 á 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 Althussers´ 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 Freiheit[2]

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 ermögliche. 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 Animateurin 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 widerstehe 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 Subalternen[4] – 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 vereinzeltes 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 Aristotles´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://adulteducation.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 Paralléle.

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/Zwerger, 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.margaretthatcher.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-ld.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.)

Stefan Zweig als aufklärender Volksbildner

Eine historische Spurensuche

Georg Fischer

Fischer, Georg (2020): Stefan Zweig als aufklärender Volksbildner. Eine historische Spurensuche. 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: Stefan Zweig, Wiener Volkshochschule, Volksbildung, Literatur, Exilliteratur

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versammelt Spuren Stefan Zweigs (1881-1942) volksbildnerischer Tätigkeit. Seine Vortragsreisen in Europa und Amerika sowie sein literarisches Schaffen zeichnen ihn, wie der Autor des vorliegenden Beitrages ausführt, als aufklärenden Volksbildner aus: Als engagierter Intellektueller und erfolgreicher Schriftsteller, der aufgrund seiner jüdischen Herkunft gezwungen war, nach Machtergreifung der Nationalsozialisten ins Exil zu gehen, trat Stefan Zweig vehement gegen den Nationalismus ein und warb für die Idee eines geistig geeinten Europas. Als konsequenter Gegner der Gewalt schrieb und sprach Zweig zu Erwachsenen, um ihnen Mut zu machen und den Glauben an ein humanitäres Europa nicht zu verlieren. Den Abschluss des Beitrages bildet eine Auseinandersetzung mit Zweigs Freitot. (Red.)

Stefan Zweig als aufklärender Volksbildner

Eine historische Spurensuche

Georg Fischer

Stefan Zweig repräsentierte den Versuch, mit Volksbildung gesellschaftliche Entwicklungen zu beeinflussen, obwohl dies nicht seinem Geschichtsverständnis entsprach. Sein Wirken als Pazifist und Schriftsteller war gelebtes humanitäres Europa. Er verstand sich und sein Schreiben dabei nicht primär pädagogisch, sondern schilderte historische Entwicklungen und menschliches Handeln und war bestrebt, mit seinem Tun dem Ideal der humanen Verständigung zwischen Menschen, Gesinnungen, Kulturen und Nationen zu dienen.

Zweig zählte sich zur geistigen Elite Europas. Er wollte alle Menschen an seinen Erkenntnissen in aufklärender Absicht teilhaben lassen. Sein Freitod und der seiner zweiten Frau Lotte Altmann, im Frühjahr 1942 im Exil, stellt ethische Fragen zur Selbstbestimmung des Menschen und die politische Frage, warum sich gewaltförmige und nicht humanitäre gesellschaftliche Verhältnisse durchsetzten.

Etappen im Leben und Denken Stefan Zweigs

Als Literat und Journalist in Wien seit 1902 bekannt, erreichte der 26-jährige Stefan Zweig mit seinem Doktortitel (1905) und dem Einzug in die eigene kleine Wohnung (1907), wie er rückblickend schrieb, „Freiheit“ auch gegenüber seiner jüdischen Herkunftsfamilie: *„Nun war ich äußerlich frei, und all die Jahre bis auf den heutigen Tag haben nur dem – in unseren Zeiten immer härter werdenden – Kampf gegolten, innerlich ebenso frei zu bleiben“* (Zweig 1962 [1944], S. 121). Den Beginn des Ersten Weltkriegs erlebte Stefan Zweig wie viele seiner Zeitgenossen zunächst „erhebend“: Er arbeitete dienstverpflichtet im Kriegsarchiv (nachdem er sich freiwillig zum Militärdienst gemeldet hatte, aber als untauglich eingestuft worden war) an diversen Propagandaschriften mit, u.a. an der patriotischen Zeitschrift „Donauland“, sah an der Front in Galizien dann aber die Realität der Menschenschlächterei und schrieb das Theaterstück „Jeremias“. Seine Lesung im Volksheim Ottakring und die Uraufführung von Jeremias in Zürich am 7.2.1918, in der neutralen Schweiz, in die er 1917 umgezogen war, können als Ausdruck seiner Entwicklung hin zu einem Pazifisten gedeutet werden. Über dieses Jahrzehnt vor dem Ersten Weltkrieg resümierte er 1941, er habe „*nie* mehr *auf Europas Einigung gehofft, nie* mehr *an seine Zukunft geglaubt*“ (Zweig 1962 [1944], S. 180, hervorg.i.Orig.) als in jener Zeit, als die jungen Menschen von Optimismus, Weltvertrauen und

Frieden beseelt waren. Mit der Novemberrevolution 1918 konstatierte Stefan Zweig dann „ungeheure Verwandlungen", die auch sein „erstes Leben" im alten Wien beendeten (vgl. ebd., S. 33f.). Stefan Zweig konzentrierte sich immer mehr auf Literatur, reiste (zu erwähnen sind z.B. seine Vortragsreise durch Deutschland 1926 und die Reise zur Hundert-Jahr-Feier für Tolstoi nach Moskau) und pflegte Freundschaften mit den Humanisten Europas, darunter allen voran Romain Rolland, der für Zweig der *„wichtigste Mann […] das moralische Gewissen Europas"* war (ebd., S. 244).

Anfang der 1930er Jahre veränderten sich die gesellschaftlichen Verhältnisse durch die erstarkende „Hitler-Bewegung", 1933 löste die Regierungsbeteiligung der NSDAP in Deutschland die Machtübernahme durch die Nazis aus; der Staatsstreich durch Dollfuß bereitete den Austrofaschismus vor. Am 10. Mai 1933 wurden auch Bücher Stefan Zweigs verbrannt. Er musste ins Exil. Zunächst in England, dann in New York und schließlich in Brasilien lebte Stefan Zweig ab diesem Zeitpunkt *„heimatlos, gehetzt, gejagt als Ausgetriebener"* (ebd., S. 324) die *„langen Jahre[n] heimatlosen Wanderns"*[1], wie er in seinem Abschiedsbrief am 22.2.1941 schrieb. Obwohl die äußeren Umstände seines Exils im Vergleich zu den allermeisten günstig waren, wurde Stefan Zweig tief verunsichert und war oftmalig verzweifelt (vgl. Klemens 2016, S. 17), zog schließlich im Juli 1939 für zwei Jahre nach Bath, einem Städtchen im Südwesten Englands, 20 km von Bristol entfernt, wo er und seine Sekretärin Lotte Altmann (1908-1942) heirateten.

Die Erlebnisse lösten einen Lernprozess aus: Stefan Zweig entwickelte seine politische Haltung hin zu einem jener Intellektuellen, die gegen die faschistische Weltanschauung und Politik arbeiteten. Volksbildnerisch drückte dies Ernst Weiß aus, der 1936 nach der Lektüre von „Castellio gegen Calvin oder Ein Gewissen gegen die Gewalt" an Zweig schrieb: *„Sie sind in diesem Buche zum ersten Mal der große Erzieher geworden"* (zit.n. Beck 1987, S. 242). Zweig selbst nannte das Buch „eines der wesentlichsten" – in Deutschland durfte es nicht verbreitet werden. Hatten Zweigs Vortragsreisen immer ein aufklärendes Ziel und den Zweck, auf Humanität und Pazifismus hinzuweisen, so scheint mit andauernder Emigration ein erwachsenenpädagogischer Eros verstärkt worden zu sein. Exemplarisch seien hier die Inhalte aus der Rede Stefan Zweigs am 16. März 1941 auf dem internationalen PEN-Kongress in New York herausgegriffen: *„Unser Gewissen fühlt sich freier, sichtbar von jenen geschieden zu sein, die das größte Unheil der Geschichte über die Welt gebracht. Aber so frei wie wir uns auch fühlen von aller Verantwortung für die Untaten die heute im Namen der deutschen Kultur geschehen, so lastete doch der Schatten dieser Taten in geheimnisvoller Weise auf unserer Seele. […] Wenn heute nur ein einziges unserer Worte hinüber in den Kerker dringt, werden sie aufatmend fühlen, dass ihre Zwingherren zu früh triumphiert. Denn sie werden erkennen, dass es noch freie Menschen in freien Ländern gibt, die nicht nur sich selber frei wissen wollen, sondern alle Menschen, alle Völker, die ganze Menschheit. […] Es ist an uns heute, […] den Glauben an die moralische Kraft, das Vertrauen in die Unbesiegbarkeit des Geistes trotz allem und allem unerschütterlich aufrecht zu erhalten."*[2] In die „Die Welt von gestern" ist zu lesen: Die *„sich stündlich überjagenden Trumpfe unserer Technik"* (Zweig 1962 [1944], S. 183) bewirkten mit Beginn des Zweiten Weltkriegs, dass *„unsere Welt im Moralischen zurückstürzte um ein Jahrtausend […] [der einzelne als] wehrloser, machtloser Zeuge […] [zusehen muss, wie die] Barbarei mit ihrem bewussten und programmatischen Dogma der Antihumanität"* (ebd., S. 10) die Welt und die Menschen vergiftet.

> Wenn Konsens darin besteht, dass Vergangenes auf Gegenwart und Zukunft wirkt, kann auf Lernprozesse von Erwachsenen gehofft werden, die sich produktiv für sinnvolles Dasein auswirken.

Als konsequenter Gegner der Gewalt schrieb und sprach Stefan Zweig zu Erwachsenen, um ihnen Mut zu machen und den Glauben an ein humanitäres Europa nicht zu verlieren. Stefan Zweig war in den 1920er und 1930er Jahren weltweit berühmt und

1 Der Abschiedsbrief Stefan Zweigs kann nachgelesen werden unter: https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article162270682/Der-wahre-Grund-fuer-den-Selbstmord-von-Stefan-Zweig.html

2 Die in Englisch gehaltene Rede wurde in Deutsch unter dem Titel „In dieser dunklen Stunde" in der Zeitschrift „Aufbau", New York, am 16. Mai 1941 abgedruckt (siehe Zweig 1941, S. 2).

Tab. 1: Angebote der drei Wiener Volksbildungseinrichtungen (Wiener Volksbildungsverein, Urania, Volksbildungsheim Ottakring) zwischen 1908 und 1971, die das Stichwort Stefan Zweig enthielten. Ausgezählt nach den zeitlichen Abschnitten der unterschiedlichen Gesellschaftsformationen aufgrund von Internetzugriffen im Mai 2019 auf http://archiv.vhs.at/vhsarchiv_suche.html. Stichwort Stefan Zweig.

Volksbildung Wien	Angebote im Zeitraum	Bemerkung	Anzahl
im Kaiserreich	zw. 1908-1918	Zweig persönlich 2 x in Ottakring	7
in der Ersten Republik	zw. 1919-1932	Zweig 1 x im Programm 1918/19; Schwerpunkt mit 8 angekündigten V. anderer Dozenten in 1929/1930	21
in der Umbruchsituation	zw. 1932-1934	Schwerpunkt mit 6 angekündigten V. in 1932/1933	8
im Austrofaschismus	zw. 1934-1937		6
im Nationalsozialismus	zw. 1938-1944		2
in der Besatzungssituation	zw. 1945-1954	2 boten an, Zweig als verfehmten Schriftsteller wahrzunehmen	14
in der Zweiten Republik	zw. 1955-1971	Schwerpunkt 24 x in 1961-1963	62

Quelle: Eigene Darstellung

wird bis heute rezipiert. VolksbildnerInnen machten und machen Stefan Zweigs Werke nicht nur zu ihrem Unterrichtsgegenstand, seine Schriften wirkten und wirken erwachsenenpädagogisch im Sinne eines „Nebenher-Lernens“.[3] Der im Winter 1919/20 einsetzende „VHS-Rummel“ im deutschsprachigen Raum (viele Organisatoren von Erwachsenenbildung versuchten mit der Gründung von Volkshochschulen Lern-Orte zu schaffen, die helfen, die politischen, geistigen und materiellen Nöte der Zeit zu bewältigen)[4] war mit demokratischen Hoffnungen verknüpft, die auch Stefan Zweig unterstützte.

Stefan Zweig als Volkshochschul-Lehrender

Im Wiener Volksbildungsheim Ottakring las Stefan Zweig persönlich an drei Terminen. Das Angebot des Jahres 1908/09 verzeichnet einen Vortrag über Honoré de Balzac; im Hungerjahr 1916/17 des Ersten Weltkriegs bot er eine „Lesung aus eigenen Werken (‚Jeremias‘)“ an und 1919/20 verzeichnet die digitale Bestandsaufnahme des Österreichischen VHS-Archivs[5] eine „Rezitation“. Sonstige Auftritte in Institutionen der Volksbildung sind nicht bekannt. Jedenfalls aber sind alle seine Reden auch als Erwachsenenbildung zu begreifen. Genannt werden in der vom internationalen Freundeskreis Stefan Zweigs betreuten Internetseite eine Vortragsreise durch Deutschland 1926; zwei solche in den USA 1935 und 1938 mit dreißig USA-Städten und in Brasilien 1936 und in Lateinamerika 1940. Charakteristisch für Inhalt und Methode seien die (nicht im Netz zugänglichen) Vorträge 1932 in Florenz und Mailand. Über Anzahl, Orte und Inhalte bestehen Forschungslücken.

Das Ergebnis zum Stichwort Stefan Zweig im Bestand des Österreichischen Volkshochschul-Archivs Wien listet acht Archivalien, 30 Bücher, 38 Artikel und 120 Kurse/Vorträge auf. Spannend sind die 120 Angebote systematischen Lernens für Erwachsene an Wiener Volkshochschulen, wo sein Name bei 39 Dozenten und elf Dozentinnen in den Ankündigungstiteln auftaucht. Die Auswertung macht Sinn, wenn angenommen wird, dass das Kurs-Angebot indirekt die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegelt, und dass es ein (nicht formuliertes) Leitbild der Volkshochschulen konstruiert, mit dem diese

3 Parallel zu Lerntheorien unterscheide ich die „formale Erwachsenenbildung“ als systematisches Lernen in dafür organisierten Veranstaltungen von Erwachsenenbildungsinstitutionen (z.B. VHS-Kurs) von der „non-formalen Erwachsenenbildung“ als bewusstes Lernen bei Veranstaltungen, die überwiegend andere Zwecke als Erwachsenenbildung verfolgen (z.B. politische Talkshow) und gegenüber einer „informellen Erwachsenenbildung“ als dem „Nebenher-Lernen“ in nahezu allen Lebenssituationen von Erwachsenen (vgl. Olbrich 1994, S. 162-168).

4 Von den bis 1922 gegründeten 853 Volkhochschulen bestanden 1930 nur noch 215 (vgl. Wolgast 1996, S. 38).

5 Die grundsätzlichen Unterschiede zwischen Angebot, Nutzung und Lerneffekten können hier nicht behandelt werden.

Tab. 2: Lehrende, Inhalte und Orte mit Stichwort Stefan Zweig im Angebot zwischen 1933 und 1939

lfd- Nr.	Kurs-Nr.	Lehrende/r	Inhalt	Ort	Jahr
003	13	Bruckner, Dr. Wilhelm	Lesung	Ottakring	1935/36
004	14	Bründl, Dr. Wilhelm	Stefan George	Urania	1935/36
005	18	Czech, Stefanie	Kinderkleider	Urania	1935/36
014	63	Halberstam, Inge	Lyriker	Ottakring	1933/34
015	64	Häußler, Prof. Dr. Franz	Erasmus	VolksbildungsVerein	1935/36
029	81, 82	Pollaczek, Stefan	zwei Lesungen	Ottakring	1933/34 1934/35
040	104	Suchanek-Fröhlich, Prof. Dr. Stefan	Französisch für Fortgeschrittene	DVW- Urania	1938/39
044	110	Verosta, Dr. Stefan	Europa	Ottakring	1934/35
048	116	Werner, Alfred	Lyriker d. Gegenwart	Ottakring	1933/34

Quelle: Eigene Darstellung

um HörerInnen warben, welche ihrerseits freiwillig und Beiträge zahlend Angebote nutzten. Wie viele Menschen dies tatsächlich waren, ist ebenso unklar wie die ausgelösten Lerneffekte.

Stefan Zweig als Unterrichtsthema in den Volkshochschulen Wiens

Ergebnis der Stichwortsuche Stefan Zweig im Österreichischen Volkshochschul-Archiv Wien: Insgesamt wurden zwischen 1908 und 1971 von und über Stefan Zweig 120 größtenteils mehrstündige Veranstaltungen angeboten. Zwischen 1933 und 1939 erwähnten Stefan Zweig neun Lehrende bei insgesamt zehn Titeln der drei Wiener Volksbildungseinrichtungen. Sie bestätigen mehrheitlich das Image der bürgerlichen Wiener Volksbildung, aufklärend, demokratisch, naturwissenschaftlich gewesen zu sein (siehe Stifter 2006). Allerdings passen etwa 10% der Angebote und rund ein Drittel der Lehrenden nicht in dieses Bild, denn sie finden sich in den Programmen der Jahre 1933 bis 1939.

Bekanntermaßen „reinigte“ der Austrofaschismus in mehreren Schritten die Wiener Volksbildung von allzu sozialistischen Inhalten. Das Beispiel des Hugo Ellenberger[6] zeigt, welche Karriere Lehrende machten, die die Lücken ausfüllten, welche die Säuberungen (v.a. 1936) hinterließen, denn Volksbildung wurde weiterhin, auch nach der Erweiterung zum „Großdeutschland“ nachgefragt (siehe Fischer 1981). Die Ausstellung „Nationalsozialismus und Volkshochschulen“ (Volkshochschule Hietzing und Österreichisches Volkshochschul-Archiv Wien, Herbst 2018) betonte den Aderlass an Qualität und die ideologische Funktionalisierung. Stefan Zweig war darin mit o.g. Vorträgen als einer von drei DozentInnen[7] genannt, die sich im Exil das Leben nahmen. Insgesamt konnten 453 Menschen (sie standen für insgesamt 9.171 Angebote) ermittelt werden, die wegen ihrer Gesinnung flohen (332), von Faschisten deportiert und ermordet (111) wurden oder sich wegen der Zeitläufe das Leben nahmen (11)[8]. *„Die Vertreibung und Vernichtung der wissenschaftlichen, literarischen und künstlerischen Intelligenz und Exzellenz hinterließ an den Wiener Volkshochschulen*

6 Ellenberger lebte von 1903 bis 1977 in Wien, promovierte zum Dr. phil. und war Gymnasiallehrer an der NAPOLA. Als Mitgründer der VHS Alsengrund 1936 begann er 1937/38 dort seine Volksbildner-Karriere mit 74 Vortragsangeboten, die sich 1938-1945 mit 148 fortsetzte; vom „Deutschen Volksbildungswerk Wien“ organisiert. Trotz NSDAP-Mitgliedschaft baute er ab 1946 die „völkerversöhnende“ (Stifter 2006, S. 105) Erwachsenenbildung Wiens mit auf, bot zwischen 1946 und 1954 insgesamt 543 Vorträge an, kam bis 1972 auf 2.415 Angebote und wurde durch seine 33 Jahre währende Tätigkeit zu einem der bekanntesten und beliebtesten Erwachsenenbildner Wiens.

7 Die anderen beiden waren Dr. Alice Rühle-Gerstel (1894-1943) mit einem angebotenen Kurs 1927/28 im Volksheim Ottakring über Frauenprobleme und Dr. Edgar Zilsel (1894-1944) im Volksheim Ottakring mit 365 Kursen zwischen 1918 und 1934 mit Schwerpunkten Geschichte, Ethik und Gesellschaft.

8 Diese Informationen finden sich unter: https://www.vhs.at/de/ns-opfer#gedenktafeln-in-der-vhs-ottakring

eine Lücke, die nach 1945 nicht mehr geschlossen werden konnte.“[9] Wissenschaftlich gesehen sollten neben diesem Fazit jedoch auch die Kontinuitäten der völkischen und „nationalsozialistischen Erwachsenen-Erziehung“ beachtet werden, um ein realistisches Bild (auch) der Wiener Volksbildung zu bekommen.

Stefan Zweigs Freitod

Stefan Zweig wurde sich durch die Umsetzung der Nazi-Rassengesetze seines Judentums neu bewusst. Ihm wäre es nicht schwergefallen, seinen Freitod theologisch zu begründen. In seiner Abschieds-„Declaracàs” argumentiert er aber politisch: *„die Welt meiner eigenen Sprache [ist] für mich untergegangen und meine geistige Heimat Europa [vernichtet] sich selber“* (zit.n. Lottmann 2017, o.S.). Stefan Zweig *„konnte das, was Hitler mit den Menschen machte, nicht mehr länger mitansehen, er litt zu sehr mit. Das allein war der Grund seines Freitods,“* schrieb Lottmann 2017, und seine zweite Frau Lotte sei ihm gefolgt, *„aus Solidarität mit ihm und dem, wofür er stand“* (ebd.).

Stefan Zweig, der die autoritären Erziehungsziele und -methoden der „Welt von gestern“ geißelte (vgl. Zweig 1962 [1944], S. 37-151), entfernte sich, zeitlich parallel mit dem Emigrationsverlauf, schrittweise von „Europa“ und erlebte den Qualitätsverlust von „Humanität“ durch sich verringernde Kommunikation. Dass er im Sommer 1941 einerseits produktiv arbeitete und andererseits die Bedrohung seiner Existenz immer stärker spürte, kann als dialektisches Verhältnis seines Engagements als Volksbildner und seiner Verzweiflung als Subjekt gesehen werden. *„Die dunkle Macht in meinem Leben, sie, die unfaßbare, die mir so vieles schon erfüllt, was ich selbst nie zu wünschen mich erdreistet“* (ebd., S. 325), hatte die Angst vor dem Alter, vor dem Müdesein, vor dem Trägewerden vernommen. Hierin dürfte ein Grund für seinen Freitod liegen. Diese Annahme einer „dunklen Macht“ geht einerseits auf die Zuschreibung zurück: Geschichte strebe der Idee der geistigen Freiheit zu. Andererseits weist sie hin auf ein fatales Geschichtsverständnis (vgl. Fronz 2014, o.S.): Als *„naturwüchsige Schicksalsmacht […] [ohne] moralisches Maß. Aber da sie auf Gewalt gegründet ist und nicht auf Recht, steht sie mit dem Sieger im Bunde.“*[10] Und logisch folgt daraus: Geschichte entziehe sich den unmittelbaren Eingriffen von Menschen, die lediglich *„die Folgen registrieren und das Handeln der von der Geschichte beauftragten Persönlichkeiten verfolgen“* (Müller 1988, S. 82f.) könnten.

Der humanistische, nicht materialistische Zugang zu Geschichte und der ihm zugeschriebene Telos „geistige Freiheit“ deckt sich mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in den 1920er Jahren theoretische Grundlage der (neben völkischen) reformpädagogisch orientierten „freien Volksbildung“ wurde.[11] Inhaltlich arbeitete Stefan Zweig in diesem Sinne, wenngleich er nicht die methodische Breite nutzte, sondern mit seiner begeisternden Sprache in Vorträgen wirkte. Als Humanist formulierte er 1934 in „Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam“ (s)ein „geistiges Portrait“: Obwohl *„den Widersinn der Zeit verstehend […] [ist ein Humanist oft] tragischerweise doch nicht imstande, mit all seiner Vernunft ihm in den Weg zu treten“* (Zweig 1962 [1944], S. 347). Als die vormalige geistige Freiheit Europas vertretender Schriftsteller wählte er im Frühjahr 1942 den Freitod, da er *„alle wesentlichen Dinge des Lebens […] an dem eigenen Schicksal“* (ebd., S. 313) gelernt hatte – ohne zu wissen, dass ein Monat vorher auf der „Wannsee-Konferenz“ die bürokratisch-industrielle Durchführung des Holocaust beschlossen worden war.

Den Freitod Stefan Zweigs schließlich entwicklungspsychologisch und als Wechselspiel zwischen subjektiven und objektiven Bedingungen in der historischen Situation des Februars 1942 zu interpretieren, kann mit dem Kommunikations-Dreieck: Subjekt – gesellschaftliche Verhältnisse – Bezugsgruppen versucht werden. Wenn die Zweigs in

9 Das Zitat wurde der Ausstellungstafel 2 zu „Nationalsozialismus und Volkshochschulen“ entnommen. Nachzulesen unter: https://www.vhs.at/files/downloads/mT3naYKrJ5AGzCkf7D7QO8S3GDXtkoqQnpZCAqbk.pdf

10 Maria Fronz bezieht sich hier auf Zweigs Essays „Die moralische Entgiftung Europas“ (1932), „Der europäische Gedanke in seiner historischen Entwicklung“ (1932), „Die Geschichtsschreibung von morgen“ (1939).

11 Vgl. Diskussionen um die „neue Richtung“ im „Hohenrother Bund“ in fast allen Lexika-Artikeln zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik (siehe z.B. Keim 2013).

ihrem Adressbuch von 1940 den Freundeskreis mit 158 Personen bestimmten, *„um mit ihnen durch die Neue Welt durch das Exil zu ziehen“* (Dines/Beloch/Millahennes 2016, S. 9), so reduzierte Stefan Zweig seine Bezugsgruppe auf ein Drittel der vorher über 500 Menschen (siehe Prater 1981). Dies ist nicht kriegsbedingt erklärbar, sondern weist auf veränderte Interessen hin.

Für Stefan Zweig als Volksbildner hieße dies, dass er im Frühjahr 1942 die Hoffnung verlor, mit seinen Idealen die Menschen aufklären zu können. Das hatte zwar mit den militärischen Entwicklungen zu tun, dürfte aber mehr noch von der hohen Zustimmung der deutschsprachigen Bevölkerung Europas abhängig gewesen sein. Sie war Zweigs eigentlicher Adressat und sie hatte sich von der Niederlage Frankreichs 1940 in Siegestaumel versetzen lassen – ganz im Gegensatz seiner Humanitäts- und Europaidee. Noch dazu kam die internationale Diskussion über ein faschistisches „Neues Europa“ (vgl. Fioravanzo 2010, S. 509f.) auf, in der Italien und Großdeutschland über Einflussgebiete und die Alliierten nur in militärischen Dimensionen nachdachten.

Seit Viktor Frankls 1946 veröffentlichten Konzentrationslager-Erlebnissen und seiner Psychologie-Dissertation 1948/49 sollte nicht mehr davon gesprochen werden, dass Indoktrination und Verführung die Erwachsenen in den Jahren des Faschismus zu MitläuferInnen, TäterInnen oder Opfer machten. Selbst in Extremsituationen, so Frankl, könne das Subjekt aufgrund seiner geistigen Dimension „Sinn“ entdecken. Diese, je situationsgemäß größere oder kleinere Entscheidungsfreiheit biete einen persönlichen Handlungsspielraum für sinnvolles, d.h. dem Menschen Überleben ermöglichendes Tun. Weil die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit subjektiv definiert ist, könne nicht von Kollektivschuld gesprochen werden – wie es auch keine kollektive Freiheit oder Verantwortung gebe (siehe Interview von Lang 2015 mit Elisabeth Lucas).

Die Theorie der Erwachsenenbildung erhält damit ein Argument für Lebenslanges Lernen/Bilden und sollte ihre Geschichte während des Faschismus aufarbeiten.[12] Der Volksbildner Stefan Zweig hat Leiden und Not, die laut Frankl existentiell zum Leben gehören, nicht mehr ertragen. Trotz äußerlich relativ günstiger Umstände wusste er innerlich die Frage nach dem Wozu nicht mehr sinnvoll zu beantworten. Für ihn mag gelten, was Frankl (1946, S. 19) von KZ-Häftlingen sagte: *„Die Besten sind nicht zurück gekommen.“*

„Erst im Unglück weiß man wahrhaft, wer man ist.“

Das in diesem Beitrag aufgezeigte Kursangebot von und zu Stefan Zweig in den öffentlich geförderten Volksbildungseinrichtungen Wiens kann nur andeuten, was er selbst in diesen Jahren lehrte und was über ihn gelehrt wurde – was die HörerInnen dieser Kurse letztlich lernten und in ihre Handlungen einfließen ließen, bleibt systematisch spekulativ.

Als meistgelesener Autor der 1920er Jahre hatte Stefan Zweig Lernprozesse zu historischem und literarischem Wissen angeregt, als Exilant konnte er im Deutschland der 1930er Jahre nur mit einem Bruchteil an LeserInnen rechnen. Wie sehr schmerzte ihn die Meldung aus Deutschland im Herbst 1940, dass die Juden aus Südwestdeutschland nach Südwestfrankreich deportiert wurden? Was konnte er noch bewirken, wo Europa ins Unglück stürzte? – Als Volksbildner gab er mit seinem Leben auch sein Agieren gegen den Faschismus auf.

Marie Antoinette legte er in seinem Band „Marie Antoinette. Bildnis eines mittleren Charakters“ (1932) die Worte in den Mund „Erst im Unglück weiß man wahrhaft, wer man ist.“ – ein Zitat, das auch an die Erwachsenenbildung Fragen stellt.

Im Sommer 2015 formulierte die deutsche Bundeskanzlerin zum Zustrom von Fremden den Satz: „Wir schaffen das.“ Damit bekamen nicht nur die Diskussionen um die „Festung Europa“ eine neue Qualität, sondern die durch diese Formel ausgelösten Handlungen können als kollektiver Lernprozess der Zivilgesellschaft begriffen werden. Mehr als tangiert wurde die zentrale Forderung des Neun-Punkte-programms für den Flüchtlingsschutz in Europa:

12 Der offiziöse Internetauftritt des Deutschen Volkshochschulverbandes 2019 zu „100 Jahre VHS“ (www.100jahre-vhs.de) überwindet die alten Wahrnehmungsraster leider nicht (siehe hierzu auch Friedenthal-Haase 2018).

„Irreguläre Einreisen von Asylsuchenden und Flüchtlingen sind zu dulden“ (Neue Richtervereinigung e.V./Förderverein PRO ASYL e.V. 2019, S. 10). Anlass genug, um sich der ExilantInnen der 1930er Jahre zu erinnern.

Stefan Zweigs Hoffnung auf gemeinschaftliches Leben aller Menschen verzehrten die „Blitzkrieg-Siege“ des Faschismus. Sein Freund Albert Einstein formulierte „wer keinen Sinn im Leben sieht“ sei kaum lebensfähig – ans Ende seines Faust-Dramas stellte Goethe die Erlösungsformel „wer immer strebend sich bemüht“. Beide Zitate waren Teil des Denkens und Tuns von Stefan Zweig; sie deuten hin auf die heutigen „Wirklichkeitstragödien“[13], denen wir alle ausgesetzt sind, und sie stellen Anforderungen an die subjektorientierte Erwachsenenbildung (siehe Meueler 2009).

13 Mit diesem Begriff charakterisierte der gegen den Sozialdarwinismus argumentierende Naturwissenschaftler und gewaltfreie Anarchist Peter Kropotkin (1842-1921) *„die Selbstbehauptung des Individuums in der Entwicklung der Menschheit“* (Kropotkin 2011 [1902], S. 23).

Literatur

Beck, Knut (1987): Nachbemerkungen. In: Zweig, Stefan: Castellio gegen Calvin oder Ein Gewissen gegen die Gewalt. Frankfurt am Main: Fischer.

Dines, Alberto/Beloch, Israel/Michahelles, Kristina (Hrsg.) (2016): Stefan Zweig und sein Freundeskreis. Sein letztes Adressbuch 1940-1942. Berlin: Hentrich und Hentrich Verlag.

Fioravanzo, Monica (2010): Die Europakonzeption von Faschismus und Nationalsozialismus (1939 – 1943). In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 4/2010, S. 509-541.

Fischer, Georg (1981): Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945. Bensheim. päd. Extra buchverl.

Frankl, Viktor (1946): … trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: Kösel. Online im Internet: http://www.kreisquadratur.at/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Trotzdem-Ja-zum-Leben-sagen.pdf [Stand: 2020-01-09].

Friedenthal-Haase, Martha (2018): Keine illegitime Tochter der Demokratie. Ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstages. In: Bildung und Erziehung, 71 (2018) 2, S. 152-164.

Fronz, Maria (2014): Stefan Zweigs Ideen zu Europa und den europäischen Werten. Vortrag zur Jahrestagung der „Internationalen Stefan Zweig Gesellschaft“ in Zürich 13.09.2014. Online im Internet: https://stefan-zweig.com/wp-content/uploads/2015/11/Fronz_Vortrag_Zweig_Zuerich.pdf [Stand: 2020-1-09].

Keim, Wolfgang (2013): Erwachsenenbildung. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich: Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 877-928.

Klemens, Renoldner (2016): Gedanken zu Zweigs letztem Adressbuch. In: Dines, Alberto/Beloch, Israel/Michahelles, Kristina (Hrsg.) (2016): Stefan Zweig und sein Freundeskreis. Sein letztes Adressbuch 1940-1942. Berlin: Hentrich und Hentrich Verlag.

Kropotkin, Peter (2011 [1902]): Gegenseitige Hilfe im Tier- und Menschenreich. Aschaffenburg: Alibri-Verlag.

Lang, Anna-Sophia (2015): Erinnerung an den Psychiater Viktor Frankl: „Er erhielt sich seine Würde“. Interview mit Elisabeth Lucas. In: Süddeutsche Zeitung, vom 25.3.2015.

Lottmann, Joachim (2017): Der wahre Grund für den Selbstmord von Stefan Zweig. In: Welt, vom 22.02.2017. Online im Internet: https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article162270682/Der-wahre-Grund-fuer-den-Selbstmord-von-Stefan-Zweig.html [Stand: 2020-01-09].

Meueler, Erhard (2009): Die Türen des Käfigs: Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller, Hartmut (1988): Stefan Zweig mit Selbstzeugnissen und Dokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neue Richtervereinigung e.V./Förderverein PRO ASYL e.V. (Hrsg.) (2019): Menschenrechte sind unteilbar und gelten für alle. Neun-Punkteprogramm für den Flüchtlingsschutz in Europa. Online im Internet: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/Neun_Punkte_Programm.pdf [Stand: 2010-01-23].

Olbrich, Josef (1994): Der systemtheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 162-168.

Prater, Donald A. (1981): Stefan Zweig. Das Leben eines Ungeduldigen. München/Wien: Carl Hanser Verlag.

Stifter, Christian (2006): Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen 1887-2005. Wien: Bibliothek der Provinz.

Wolgast, Günter (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung: mit einem Kurzabriss ‚Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick'. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Zweig, Stefan (1941): In dieser dunklen Stunde. In: „Aufbau", New York, am 16. Mai 1941, S. 2.

Zweig, Stefan (1962 [1944]): Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers. (nach der im Verlag Bermann-Fischer, Stockholm gedruckten Fassung aus dem Jahr 1944). Frankfurt am Main: G. B. Fischer.

Foto: K. K.

Dr. Georg Fischer

fischer-schefflenz@t-online.de
+49(0)6293 79231

Georg Fischer studierte Pädagogik in Karlsruhe (zum Lehrer für Grund- und Hauptschule) und an der Freien Universität Berlin (zum Diplompädagogen für Erwachsenenbildung). 1981 promovierte er mit „Erwachsenenbildung im Faschismus". Seit fünfzig Jahren Erwachsenenbildner, war und ist er in unterschiedlichen Institutionen freiberuflich tätig.

Stefan Zweig as an Enlightening Popular Educator

A historical search for evidence

Abstract

This article collects evidence of Stefan Zweig's (1881—1942) activities as a popular educator. His lecture trips in Europe and America as well as his literary work are characteristic of an enlightening popular educator. An active intellectual and successful writer forced to go into exile after the National Socialists came to power because of his Jewish heritage, Stefan Zweig vehemently advocated against nationalism and promoted the idea of a Europe that was united intellectually. Consistently opposed to violence, Zweig wrote and spoke to adults to encourage them not to lose faith in a humanitarian Europe. The article concludes with a discussion of Zweig's suicide. (Ed.)

Wo ist unsere emanzipatorische Bildungsvision, wo ist sie geblieben?

Erinnerungsspuren

Renate Schwammer

Schwammer, Renate (2020): Wo ist unsere emanzipatorische Bildungsvision, wo ist sie geblieben? Erinnerungsspuren.
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: Bildungsidee, Emanzipation, Partizipation, Erwachsenenbildung, Herzensbildung

Kurzzusammenfassung

Die große Bildungsvision der 1970er und 1980er Jahre war es, Menschen aus unterdrückerischen Verhältnissen herauszuführen. Wurde aber auch tatsächlich im Sinne dieser emanzipatorischen Bildungsidee gehandelt? Die Autorin des vorliegenden Beitrages, 1983 selbst Erwachsenenbildnerin „der ersten Stunde“, blickt auf die Veränderungen der letzten Jahrzehnte im Bildungsdiskurs zurück und nimmt sich dabei selbst in die Pflicht. Konnte Bildung dem Hass, der Gewalt, der Entsolidarisierung entgegenwirken? Hat sie die Arbeitswelt menschlicher gemacht; den Menschen geholfen, einander besser zu verstehen? Dennoch: Herzensbildung und die emanzipatorische Bildung sind und bleiben, so eine der Schlussfolgerungen, Wegweiser und Baustein in einer gerechteren Welt: Durch emanzipatorische kritische Bildungsarbeit bestehe wenigstens die Chance, die Gesellschaft menschlicher erscheinen zu lassen, die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu stärken und Partizipation für sozial Benachteiligte in der Gesellschaft zu ermöglichen. Den Abschluss des Beitrages bildet der Appell an gerade die Älteren, die Mechanismen der Ausgrenzungen, der gesellschaftlichen Spaltungsversuche zu durchschauen und die Jugend nicht in die Falle des Hasses, der Hoffnungslosigkeit gehen zu lassen. (Red.)

Wo ist unsere emanzipatorische Bildungsvision, wo ist sie geblieben?

Erinnerungsspuren

Renate Schwammer

1983 zählte ich zu jenen wenigen Pädagogikstudierenden in Graz, die Erwachsenenbildung als Hauptfach gewählt hatten und die erste Lehrveranstaltung von Werner Lenz[1] in Form eines Seminars belegten. Wenig heißt in diesem Fall wirklich wenig, denn wir waren gesamt nur eine Handvoll Studierende.

Mein erster Eindruck von der Erwachsenenbildung war ein Staunen. Über den Zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen, hatte ich bis dahin Bildung nur mit einer humanistischen Schulbildung gleichgesetzt, die (v.a. auch mich) ausgrenzte. Selbst in der Abendschule hatte uns der dortige Professor eingebläut: „Ihr werdet nie so gebildet sein, wie jene, die ein humanistisches Gymnasium mit einer ‚echten' Matura absolvierten". Diese Behauptung erzeugte in mir Irritation wie auch Zorn. Hieß das, dass ich trotz Bemühungen nur ein (halb-)gebildeter Mensch werden kann?

Die Auseinandersetzung mit der emanzipatorischen Bildungsidee im Umkreis von Werner Lenz, einer Bildungsidee, die sucht, die ordnet, die Zusammenhänge findet und Orientierung im Denken und Handeln gibt (siehe Lenz 1989), erzeugte in mir nun erstmals Hoffnung und Mut. Die Bildungsarbeit selbst fand für mich in einem Klima der Wertschätzung basierend auf den Erfahrungen und dem Wissen der SeminarteilnehmerInnen statt. Unsere gemeinsame Reflexion war ein lebhafter Diskurs – mit allen Vor- und Nachteilen. Mein Gefühl, nur halb gebildet zu sein, wurde langsam von dem Selbstbewusstsein, dass niemand ungebildet ist, abgelöst.

In diesem Kontext konnten sich Lernen und Bildung entwickeln. Ich erkannte für mich, dass Bildung mehr ist als das Aufnehmen von Fakten und Daten und das Trainieren von Kompetenzen. Das Neue bestand für mich nicht nur in der Auseinandersetzung, dem Reflektieren der gesellschaftlichen und historischen Zusammenhänge in Verbindung mit der eigenen Biografie, sondern auch im Widerstand-Leisten bei politischen gesellschaftlichen Manipulationen und Verschleierungen. Mein Ziel war, meine eigenständige Urteilsfähigkeit (weiter zu) entwickeln. Dabei kam es zeitweise zu Irritationen, besonders was meine traditionelle Frauenrolle betraf.

In den letzten Jahren wurde in der Erwachsenenbildung vieles analysiert und beschrieben, gehandelt im Sinne der emanzipatorischen Bildungsidee

1 Werner Lenz wurde 1984 Professor für Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und Leiter der Abteilung für Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Graz. Er gilt damit als Pionier der Erwachsenenbildung in Österreich; Anm.d.Red.

wurde aus meiner Sicht aber nur halbherzig. Den Menschen aus unterdrückerischen Verhältnissen herauszuführen, das war die große Bildungsvision der 1970er und1980er Jahre. Sang Joan Boez 1965 das Antikriegslied: „Sag mir, wo die Blumen sind", so möchte ich heute singen: „Sag mir, wo die emanzipatorische Bildungsvision ist, wo ist sie geblieben, sag mir, wo die emanzipatorische Bildungsvision ist, was ist gescheh'n?"

Immer zu spät und lebenslänglich unmündig, unfertig, unzulänglich?

Steigende TeilnehmerInnenzahlen und Weiterqualifikationsbemühungen für Arbeitslose/Bildungsferne sprechen für eine Zunahme der Bildungsbeteiligung. Dieser liegen die Hoffnung der Menschen zugrunde, symbolisches, kulturelles, soziales Kapital in Form von Bildungstiteln zu erreichen (vgl. Bourdieu 1983, S. 183). Es gibt also gute Gründe, Bildung als eine Art soziale Platzierungschance zu interpretieren und nicht als idealistisches Bedürfnis nach Aufklärung. Gegenüber dem expansiven Schub zwischen 1965 und 1980 entstand ein Umkehreffekt, ein Prozess, den der französische Kultursoziologe Pierre Bourdieu *„strukturelle Deklassierung"* (Bourdieu 1988, S. 257) genannt hat. Damit ist durchaus nicht nur die inflationäre Entwertung von Bildungstiteln gemeint. Viel entscheidender ist die systematische Irritation jener Hoffnungen, welche die Bildungsorientierung breiter Bevölkerungsschichten überhaupt erst ermöglicht haben. Aus erhofften sozialen Aufstiegen wird eine bloß fiktive Mobilität im sozialen Raum. Oft hat sich die soziale Position verschlechtert, weil der mühevoll erworbene Bildungstitel nicht einmal „symbolisches Kapital" verspricht, wie es sich derzeit in der Entwicklung unserer Gesellschaft zeigt. Bildungstitel werden erworben und sind im nächsten Augenblick inflationär.

Die Öffnung des Bildungssystems hat AdressatInnengruppen Zugänge verschafft, die bis dahin strukturell ausgeschlossen waren. Durch die bessere Ausbildung erwarten sich BildungsmigrantInnen auch bessere Plätze in der Gesellschaft. Sozusagen aus den „Sperrsitzen" in höhere Ränge der Gesellschaft. Die Ordnungen werden durch soziale Transformation in Frage gestellt. Um sie wiederherzustellen, versuchen die Sesshaften der Bildungskultur die Plätze für Bildungsferne wieder knapp zu halten: mehr Qualifikation, mehr berufliche und soziale Kompetenz wird von ihnen verlangt (siehe Schwammer 1999). Für alle jene Gruppen (Frauen, Männer, AusländerInnen, Jugendliche ohne Bildungszertifikate), die bislang als systematisch benachteiligt gerade im Hinblick auf effektive Bildungschancen galten, kann eine Art negative Dialektik der Aufklärung festgestellt werden (vgl. Apitzsch 1993, S. 105). Die Sonne ist für sie nach einem schweren Aufstieg oft schon wieder untergegangen, denn das Gesetz des Zuspätkommens kann nur äußerst schwer durchbrochen werden.

Eine weitere auffällige Veränderung im Bildungswesen ist das enorme Interesse an Bildung seitens der Wirtschaft. Während Adornos günstiges Urteil über Bildung auf der Hoffnung beruht, hier werde es möglich sein, Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind, so scheint es derzeit, dass sich Bildung den Erfordernissen der Wirtschaft unterwirft. Die heute dominierende Bildungsidee besteht darin, für den Arbeitsmarkt und für die Wirtschaft brauchbar und wettbewerbsfähig zu machen. Das heißt auch, das Trainieren von Kompetenzen in den Vordergrund zu stellen. Verweilen, Zeit zum Nachdenken und Orientieren haben in diesem Konzept keinen festen Platz.

Die Aufklärungsidee wird abgelöst von der Idee, durch Bildung den Menschen nützlicher, berechenbarer, leistungsorientierter, produktiver werden zu lassen. Wer nicht brauchbar ist, muss die Konsequenzen selbst tragen. Das Warum und Wie hat wenig Bedeutung. Wer nicht mitkann, ist selber schuld. *„Wer die Fähigkeit, in konkreten und wechselnden Situationen, die eigenen Interessen zu artikulieren und durchzusetzen nicht gelernt hat oder wer die Lektion der lebenslangen Anpassung durch Weiterbildung nicht lernen will, hat die negativen Konsequenzen selbst zu tragen"* (Geißler 1988, S. 57f.). Bildung muss sich rechnen (siehe Schwammer 1999).

Der Wirtschaftspädagoge und Zeitforscher Karlheinz Geißler sieht in der Diskussion um lebenslanges Lernen eine Mischung aus Qualifikationseuphorie und

Goldgräberstimmung (vgl. Geißler 1988, S. 73ff.). Die Zeitspanne der Aneignung von institutioneller Bildung hat sich verändert. Sie lässt sich nicht mehr auf bestimmte biographische Phasen eingrenzen, sondern wird zum festen Bestandteil des Lebenslaufs. In diesem Konzept ist der Anspruch auf Reife und Sicherheit, aufs Erwachsensein aufgegeben. *„Man ist nie erwachsen, man muss sich ein Leben lang darum bemühen. Wir werden permanent als defizitär (als lernbedürftig) definiert und das heißt: Wir können uns immer seltener als souverän erleben und verstehen“* (ebd., S. 73).

Was haben wir uns gewünscht? Was ist daraus geworden? Und warum?

Die Euphorie, dass Bildung Positives bewirken kann, wird gedämpft, wenn wir die aktuellen Weltgeschehnisse betrachten. Auch wurden die großen Verbrechen der Geschichte meist nicht von Ungebildeten erdacht und formuliert (siehe Burger/Töchterle 2011). Warum sind Diktatoren (meist Männer) oft Abgänger von europäischen Eliteschulen oder Universitäten? Khomeini (Sorbonne), Baschar al-Assad (London), der nordkoreanische Machthaber Kim-Jong il (schweizerisches Internat), um einige zu nennen. Die Liste ist lang. Tatsache ist: Durch Bildung können Kriege nicht verhindert werden, auch scheint es so, als ob Menschen durch Bildung überhaupt nicht menschlicher wurden und es werden. Zweifel wird laut, ob dies überhaupt jemals gelingen wird.

Bildung kann offenbar dem Hass, der Gewalt, der Entsolidarisierung nicht entgegenwirken. Sie macht die Arbeitswelt, so scheint es, nicht menschlicher; sie hilft den Menschen nicht, einander besser zu verstehen. Auch durch engagierte Bildungsarbeit wird der Mensch nicht unbedingt mündiger, und es gelingt auch nur beschränkt, ihn zur Übernahme von Verantwortung gegenüber der Gesellschaft zu bewegen. *„In unserem Denken ist kein Funke mehr vom Aufschwung der Begriffe und von den Ekstasen des Verstehens. Wir sind aufgeklärt, wir sind apathisch“*, so formulierte Peter Sloterdijk es in seinem bekannten Werk der Kritik der zynischen Vernunft (zit.n. Heisterhagen 2018, S. 5).

Dennoch: In mir regt sich der Widerstand, an der Macht und an dem Wert von Bildung zu zweifeln. Auch wenn mein idealisiertes Bild von Bildung Risse bekommt. Ich bin mir nach wie vor sicher, dass Bildung einen Teil zur Verwirklichung von Demokratie, Humanismus und Zivilisation und Menschlichkeit beitragen kann. Die erste Begegnung und kritische Auseinandersetzung mit der Idee der emanzipatorischen Bildung an der Universität Graz haben in mir ein Feuer entzündet, das bis heute noch nicht verglüht ist. Bildung ist und bleibt die beste Investition in meinem Leben.

Was jetzt?

Im third Age des Lebens angekommen, zweifle ich aber, ob sich die emanzipatorische Bildungsvision, die kritische Vernunft überhaupt umsetzen lässt und die nötige Kraft vorhanden ist. Noch vor 20 Jahren glaubte ich daran, dass Bildung frei macht – ein Satz, der Hoffnung und Zuversicht vermittelte. Derzeit habe ich mehr Fragen als Antworten: Was haben wir, die mit Bildung (mich eingeschlossen) die Gesellschaft nachhaltig gerechter und lebenswerter machen wollten, erreicht? Warum haben wir Bildung zur Ware verkommen lassen, mit der man beträchtlichen Gewinn erzielen kann und auch muss? Warum haben wir die Tür geöffnet für Hoffnungslosigkeit, für Rassismus, Antisemitismus und Herzlosigkeit? Warum haben wir zu wenig Widerstand geleistet?

Um auf die Komplexität von Fragen antworten zu können, bedarf es aus meiner Sicht der immerwährenden Reflexion unserer Unzulänglichkeiten, unserer Ignoranz und unserer Mutlosigkeit. Besonders bedarf es aber auch der Einsicht, dass vor dem Hintergrund der Realität der Steigerung der Lebenserwartung eine Gesellschaft des langen Lebens die ältere Generation mit gesellschaftlichen Aufgaben und Anforderungen konfrontiert und auch konfrontieren soll. Was haben wir uns gewünscht? Was ist daraus geworden? Und warum? Wenigstens, wenn wir am Warum scheitern, sollte die Diskrepanz aufgezeigt werden, um ein Nachdenken, ein Innehalten einzuleiten.

Die ältere Generation hat somit einen verantwortlichen Beitrag zum Gelingen einer nachhaltigen gerechteren Gesellschaft zu leisten. Wir haben die Pflicht, dies zu tun, sei es, dass wir die Gier, in welcher Form auch immer, einschränken oder mit

uns ins Gericht gehen, wie wir es uns von unseren Eltern/Großeltern erwarteten. Herzensbildung und die emanzipatorische Bildung sind als Wegweiser und Baustein in einer gerechteren Welt zu sehen. Es bedarf jedoch Mut, Visionen und Ziele umzusetzen und zu leben.

Durch emanzipatorische kritische Bildungsarbeit besteht wenigstens die Chance, die Gesellschaft menschlicher erscheinen zu lassen, die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu stärken und Partizipation für sozial Benachteiligte in der Gesellschaft zu ermöglichen. Ich sehe es als Aufgabe, radikaler gesehen, als Pflicht von uns Älteren, die Mechanismen der Ausgrenzungen, der gesellschaftlichen Spaltungsversuche zu durchschauen und die Jugend nicht in die Falle des Hasses, der Hoffnungslosigkeit gehen zu lassen. Nils Heisterhagen schrieb in seinem Buch „Die liberale Illusion" bezugnehmend auf die belgische Philosophin Chantall Mouffe: *„Ich bin des Analysierens etwas satt. Lasst uns für eine bessere Welt kämpfen"* (Heisterhagen 2018, S. 310). Dieser Appell richtet sich auch an uns Ältere.

Literatur

Apitzsch, Ursula (1993): Bildung – Transformation oder Deformation des Lebenslaufs. In: : Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied: Luchterhand, S. 105–115.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183-198. Online im Internet: http://unirot.blogsport.de/images/bourdieukapital.pdf [Stand: 2020-01-23].

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Burger, Rudolf/Töchterle, Karlheinz (2011): Humanistische Bildung immunisiert nicht gegen Barbarei. In „Die Presse", vom 4.12.2011. Online im Internet: https://www.diepresse.com/714243/humanistische-bildung-immunisiert-nicht-gegen-barbarei [Stand: 2020-01-14].

Geißler, Karlheinz A. (1988): Qualifikation auf Leben und Tod. In: Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur 1, Heft 2 Duell.

Heisterhagen, Nils (2018): Die liberale Illusion: Warum wir einen linken Realismus brauchen. Bonn: Dietz.

Kadelbacher, Gerd (Hrsg.) (2013): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Berlin: Suhrkamp.

Lenz, Werner (1989): Emanzipatorische Erwachsenenbildung. Bildung für Arbeit und Demokratie. Versammelte Aufsätze. München: Profil.

Schwammer, Renate (1999): Migration und Bildung (= unveröff. Diss, Graz).

Foto: K. K.

Mag.ª Dr.in Renate Schwammer, MA, MSc

renate.schwammer@hotmail.com

Renate Schwammer studierte Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Psychologie an der Karl-Franzens-Universität Graz, absolvierte ein Masterstudium an der Donau-Universität Krems im Bereich Kulturwissenschaften mit Schwerpunkt interkulturelle Kompetenz sowie am interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Seggau/Graz im Bereich Gesundheitswissenschaft. Seit 1980 arbeitet und forscht sie in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung. U.a. gründete und leitete sie 1989-1996 gemeinsam mit zwei Kolleginnen ein Projekt für Bildungsferne im ländlichen Bereich in der Oststeiermark. 20 Jahre lang arbeitete sie in der interkulturellen Bildungsberatung und in der psychosozialen Beratung bei ISOP und OMEGA in Graz. 2004-2007 war sie Lehrbeauftragte für Kultur und Interkulturalität an der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft. Derzeit lehrt und forscht sie im Bereich „age studies" mit dem Schwerpunkt Resilienz im Alter, Third Age als neue produktive Lebensphase und Erfahrungskompetenz.

Where Is Our Emancipatory Vision of Education? Where Did It Go?

Memory fragments

Abstract

The great vision of education in the 1970s and 1980s was to lead people out of oppressive circumstances. Were actions in fact taken in the sense of this emancipatory idea of education? The author of this article, who in 1983 was an adult education instructor "from day one", looks back on the changes in educational discourse over the past few decades and reminds herself of this duty. Was education able to counteract hate, violence, the loss of solidarity? Did it make the workplace more human? Did it help people understand one another better? Nevertheless, one of the conclusions is that *"Herzensbildung"* (character building, emotional intelligence) and emancipatory education are and remain signposts and building blocks in a more just world: Through emancipatory critical education, there is at least the chance to let society appear more humane, to strengthen judgement and decision-making skills and to enable the socially disadvantaged to participate in society. The article concludes by calling for older people to see through the mechanisms of exclusion and attempts to divide society and for young people not to fall into the trap of hate and despair. (Ed.)

Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken

Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik"

Monika Petermandl

Petermandl, Monika (2020): Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken. Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik".
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: Erwachsenenbildung, Weiterbildungswirkung, bewirkende Didaktik, Lehrende, Gesellschaft

Kurzzusammenfassung

Wenn Lehrende in der Erwachsenenbildung die Verantwortung übernehmen möchten, Persönlichkeiten hervorzubringen, die gesellschaftliche Veränderungen bewirken wollen, bedarf es einer speziellen Didaktik. Im vorliegenden Beitrag wird ein Drei-Stufen-Modell zur Einschätzung der Wirkung von Weiterbildung vorgestellt, das die Grundlage für eine von der Autorin konzipierte „bewirkende Didaktik" bildet, deren acht Hypothesen formuliert und skizzenhaft argumentiert werden. Hierfür werden Forschungsergebnisse und Konzepte aus der Bildungsforschung, Lernforschung, Hirnforschung, Unterrichtsforschung und aus der Managementlehre zusammengeführt. Den Abschluss bildet die Beschreibung eines Umsetzungsbeispiels an der Donau-Universität Krems einschließlich erster Evaluationsergebnisse. (Red.)

Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken

Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik"

Monika Petermandl

Was bewegt eine junge schwedische Schülerin, eine Klimaschutzbewegung ins Leben zu rufen und damit den populistisch-nationalistisch verengten Blick auf globales, verantwortungsvolles Denken zu lenken (siehe Thunberg 2019)? Was veranlasst einen Leiharbeiter in einer niederösterreichischen Firmenniederlassung untragbare Arbeitsbedingungen öffentlich zu machen (vgl. JG 2019, S. 11)? Warum sagen viele „man sollte" und nur wenige tun es?

Initiative Persönlichkeiten sind kein Zufall. Wichtige Treiber sind: das Erkennen einer Notwendigkeit, das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, der Glaube an die Dynamik der Gemeinschaft und der Entschluss, einen Schritt zu setzen. Gesellschaftliche Veränderungen gründen auf solchen Fähigkeiten. Wie entstehen diese? Haben sie mit Bildung zu tun? Welchen Einfluss haben Lehrende? Sind die Wirkungen einer Weiterbildung überhaupt fassbar?

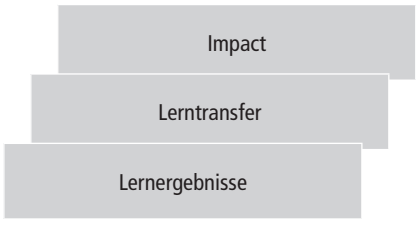
Drei Stufen der „Wirksamkeit"

Ein brauchbares Modell zur Einschätzung von Weiterbildungswirkung ist das Fünf-Stufen-Modell von Jack J. Philips (1997), das auf Donald Kirkpatrick (1959) aufbaut. Die fünf Stufen fokussieren (siehe Philips/Schirmer 2008):

1. die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Weiterbildungsmaßnahme
2. das durch die Maßnahme von ihnen erworbene Wissen, die Fertigkeiten und die Fähigkeiten
3. die Anwendung des Gelernten in ihrem Arbeitsbereich (und sonstigen Lebensbereichen; Anm. M.P.)
4. die Ergebnisse (Auswirkungen; Anm. M.P.), die erreicht wurden
5. den Return on Investment (die positive Rückwirkung des geleisteten Einsatzes; Anm. M.P.)

Die Autorin des vorliegenden Beitrages entwickelte 2015 ein darauf aufbauendes vereinfachtes Drei-Stufen-Modell der Wirkung von Weiterbildung (vgl. Petermandl 2015, S. 3-5).

Abb. 1: Drei-Stufen-Modell der Wirkung von Weiterbildung



Quelle: Petermandl 2015

Die erste und zweite Stufe von Philips werden unter dem Begriff „Lernergebnisse“ zusammengefasst. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden nach einer Weiterbildungsmaßnahme ist noch kein Ergebnis per se, allerdings eine förderliche Rahmenbedingung für erfolgreiches individuelles Lernen. Die dritte Stufe von Philips wird mit dem eingeführten Begriff „Lerntransfer“ bezeichnet: Erst die Übertragung des Gelernten in Handlungssituationen außerhalb des Lernfeldes macht den Lernerfolg sichtbar. Der Lerntransfer ist davon abhängig, dass er ermöglicht und akzeptiert wird. Die oberste Stufe im vereinfachten Wirkungsmodell wird „Impact“ (Auswirkung) genannt. Darin sind persönliche Auswirkungen für die Weiterbildungsteilnehmenden, aber auch darüber hinausgehende, eine Gemeinschaft betreffende, ja auch gesellschaftliche Auswirkungen inkludiert. Sie treten oft erst langfristig auf. ErwachsenenbildnerInnen können auf allen drei Stufen Verantwortung tragen, in unterschiedlichen Rollen: als Lehrende, als Beratende, als AnimatorInnen, UnterstützerInnen, ErmöglicherInnen, als Vorbild.

Bewirkende Didaktik

Unter Einschluss der drei Stufen wird nachfolgend das Konzept einer Didaktik vorgestellt, die auf die Erzielung von Wirkung gerichtet ist, kurz eine „bewirkende Didaktik“. Das kann kein geschlossenes System sein. Vielmehr besteht Offenheit gegenüber allen relevanten Forschungsergebnissen und Konzepten: aus der Bildungsforschung, Lernforschung, Hirnforschung, Unterrichtsforschung, ja auch aus der Managementlehre. Didaktik gründet in der *„forschenden Betrachtung der komplexen Wirkungszusammenhänge von Lehren und Lernen“* (Arnold 2007, S. 34). Diese Zusammenhänge werden im Mittelpunkt des Konzepts stehen. Denn selbstverständlich geschehen Lernen und Entwicklung auch außerhalb von intendierten Lehr-/Lernveranstaltungen, sogar in einem großen Ausmaß. Übereinstimmende Experteneinschätzungen gehen davon aus, dass nicht mehr als 30% des Lernens in Bildungseinrichtungen stattfinden, also 70% in den alltäglichen und beruflichen Lebensbereichen geschehen (vgl. Dohmen 2001, S. 2).
Acht Hypothesen werden Hinweise geben, wie Lehrende in der Erwachsenenbildung wirkungsvolles Lernen unterstützen können.

Die beiden Grundhypothesen einer „bewirkenden Didaktik“ wurden bereits aufgezeigt und erörtert:

> Hypothese 1: Gute Lernergebnisse sind Voraussetzung für den Lerntransfer. Die Befähigung zum Lerntransfer ist Voraussetzung für das Erreichen wirkungsvoller Veränderungen.
>
> Hypothese 2: Lehrende in der Weiterbildung tragen Verantwortung für das Bewirken positiver Entwicklungen.

Die Hypothesen 3 bis 8 diskutieren konkrete Ansätze bei der Gestaltung der Lehrenden-Rollen:

> Hypothese 3: Ein unverkürztes Verständnis von „Kompetenzen“ ist die Grundlage didaktischer Überlegungen. Es wird eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung angestrebt, entsprechend den Vorerfahrungen und den erwünschten Handlungsfeldern der an der Weiterbildung Teilnehmenden.

Es gibt kein einheitliches Verständnis des Begriffes „Kompetenz“. Eines, das auf wirksames Handeln gerichtet ist, ist das von Volker Heyse und John Erpenbeck (2009, S. XII): *„Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten“*. Ähnlich formuliert Rolf Arnold (2012a, S. 48): *„Kompetenz zeigt sich im Handeln, d.h. in einer erfolgreichen Problemlösung und Lösungsbewertung“*. Es gibt allerdings auch ein eingeschränktes Verständnis von Kompetenz. Dieses konzentriert sich auf *„Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen“* (Dehnbostel 2008, S. 50). „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) rückt dabei in den Mittelpunkt (vgl. dazu auch Gruber 2014, S. 277-285). Die Gefahr eines in diesem Sinn verkürzten Verständnisses von Kompetenz thematisiert Konrad P. Liessmann (2016, S. 71ff.), wenn er die „Kompetenzorientierung“ in seiner „Theorie der Unbildung“ als einen bildungsverhindernden Faktor beschreibt. Im kritischen Bewusstsein einer unzulässigen Einengung auf Brauchbarkeit sind aber Kompetenzprofile eine Orientierung gebende Komponente der Didaktik. Rolf Arnold (2012a, S. 48-53) stellt in einer seiner „Regeln für eine kluge Lehre“ die Forderung auf: „Beziehen Sie Ihr Lehrhandeln

auf Kompetenzprofile“ und unterstützt damit die oben genannte Hypothese 3.

Volker Heyse und John Erpenbeck (2009, S. 13) unterscheiden im „Kompetenzatlas“ vier Bereiche von Kompetenzen: Personale Kompetenzen, Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, Sozialkommunikative Kompetenzen und Fach- und Methodenkompetenzen mit jeweils acht zugeordneten Teilkompetenzen. Wirkungsvolles Handeln setzt Kompetenzen aus allen vier Bereichen voraus. Das Erkennen einer Notwendigkeit ist dem Bereich der Fach- und Methodenkompetenz zuzuordnen und setzt „Analytische Fähigkeiten“ (die Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen) voraus. Das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ist eine personale Kompetenz und beruht auf positiv erlebter „Einsatzbereitschaft“ – der Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln. Der Glaube an die Dynamik der Gemeinschaft gründet in der sozial-kommunikativen Kompetenz „Kooperationsfähigkeit“ und ermöglicht, mit anderen erfolgreich zu handeln. Der Entschluss, einen Schritt zu setzen, entsteht aus der Aktivitäts- und Handlungskompetenz „Tatkraft“, der Fähigkeit, tatkräftig zu handeln. Erst das Zusammenspiel aller Kompetenzen erzielt Wirkung[1]. Erpenbeck und Werner Sauter weisen weiter darauf hin, dass die „Verinnerlichung von Werten“ für die Kompetenzentwicklung entscheidend ist: Werte lenken Fähigkeiten in eine bestimmte Richtung. So hängt es von der Werthaltung einer Person ab, ob durch ihr Handeln Veränderungen herbeigeführt werden, die die Gesellschaft humaner werden lassen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2015, S. 8). Die normativ-ethische Einstellung ist daher ebenfalls als Kompetenz zu sehen.

Hypothese 4: Die Wahl der Lerninhalte spielt eine entscheidende Rolle. Die aktive Mitwirkung der Teilnehmenden an der Weiterbildung bestimmt die Lernmotivation und diese den Lernerfolg. Die Inhalte müssen in ihren systemischen Zusammenhängen erfasst werden.

Die Wertorientierung jeden Handelns legt nahe, dass die Themen, die das Lernen inhaltlich prägen, nicht gleichgültig sind. Dennoch stellt Martin Lehner fest, dass unter dem Einfluss von Kompetenzorientierung und des konstruktivistischen Lernparadigmas (siehe Hypothese 5) die Bedeutung der Lerninhalte, also *„der ‚Anspruch der Sachen‘ gelegentlich infrage gestellt“* (Lehner 2012, S. 63) wird, was Lernen letztlich beliebig machen würde. Lehner hält dagegen, dass Lehrende sich einer doppelten Herausforderung stellen müssen: Sie sind *„Sachwalter der Lernenden und der Sache“* (ebd., S. 64). Lerninhalte können Betroffenheit oder Begeisterung auslösen, wenn Lernende sie in ihren Erfahrungsbereich einordnen können. Eine sinnvolle, „erfassbare“ Reduktion der Stoffmenge, eine einprägsame Form der Darbietung der Lerninhalte und Gelegenheit zur Reflexion ihrer Bedeutung in der Handlungswelt und vor dem Hintergrund der Wertorientierung der Lernenden können nachhaltige Wirkung erzeugen (siehe dazu Lehner 2006).

Hypothese 5: Das konstruktivistische Lernparadigma bildet nach wie vor die Basis für effektives Lernen. Das erfordert die Aktivität der Lernenden.

Aus dem Bereich der Fach- und Methodenkompetenz sollen ausdrücklich zwei Kompetenzen hervorgehoben werden, die durch die bewusste Auswahl von Lerninhalten entwickelt werden können, ganzheitliches Denken ermöglichen und Voraussetzung für wirkungsvolles Handeln sind: Fachübergreifende Kenntnisse und Folgebewusstsein (siehe Heyse/Erpenbeck 2009). Die Auseinandersetzung mit Lerninhalten kann deswegen nicht ausschließlich auf einer niedrigen Abstraktionsstufe erfolgen, also an konkreten Inhalten, sondern soll auch auf einer höheren und breiteren theoretischen Abstraktionsebene stattfinden, um Überblick zu schaffen und systemische Zusammenhänge bewusst zu machen. Arnold hat aus dem Lernparadigma des Konstruktivismus das Konzept der Ermöglichungsdidaktik abgeleitet (siehe Arnold 2007). Lernen kann nicht von außen erzeugt werden, sondern geschieht in Selbstorganisation durch die Lernenden. Die Lehrenden können nur Anregungen geben und geeignete Rahmenbedingungen und Lernarrangements mit

1 Erpenbeck und Heyse schlagen in ihrem Konzept KODE®X (https://www.kodekonzept.com/de) vor, Kompetenzprofile für bestimmte Handlungsfelder unter Einbeziehung von ExpertInnen zu bestimmen (vgl. auch Heyse 2007, S. 11-179). Die Autorin spricht sich dafür aus, für die Erwachsenenbildung auch potenzielle Teilnehmende einzubeziehen.

Freiräumen schaffen, in denen diese Selbstorganisation stattfinden kann. Lernen bedeutet immer aktive und individuelle Wissenskonstruktion. Im Zusammenhang mit wirkungsvollem Lernen formuliert Arnold: *„Die entscheidende Frage ist jedoch die nach dem gesellschaftlichen Wandel. Langt es, wenn wir das Neue, welches gestaltet werden muss, nur im Rückspiegel unserer Strukturdeterminierungen zu erkennen vermögen? Es spricht viel dafür, dass dies in beschleunigt sich entwickelnden Gesellschaften nicht mehr ausreicht und die Menschheit vor der entscheidenden Herausforderung steht, die Mechanismen des Erkennens zu wandeln"* (Arnold 2007, S. 60). Arnold gibt auch durchaus didaktische Hinweise, indem er eine Einbindung von Lernen in Handlungs- und Anwendungskontexte als notwendig ansieht und fordert, dass *„Lernsubjekte eine aktiv-interaktive Rolle im Lerngeschehen spielen und ihre eigenen Erfahrungen, Fragestellungen und Einsichten in die Konstruktion von Problemlösungen einbringen können"* (ebd., S. 65). Die Kompetenz des Selbstmanagements spielt dabei eine wichtige Rolle.

Hypothese 6: Die „wiederentdeckte" Humanistische Psychologie und Pädagogik, die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik, aber auch neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse weisen auf die Bedeutung von Emotionen beim Lernen hin. Emotionen werden nicht nur durch begeisternde Lerngegenstände und „Aha-Erlebnisse" bei neuen Erkenntnissen hervorgerufen, sondern immer auch durch soziale Erlebnisse. Auch Lehrende als Vorbild spielen eine Rolle.

In jüngerer Zeit ist eine Rückbesinnung auf die Konzepte der Humanistischen Psychologie und Pädagogik festzustellen. In dieser wird der Bedeutung von Gefühlen und Emotionen beim Lernen eine besondere Beachtung geschenkt. In der Praxis der Erwachsenenbildung ist das Arbeiten mit Emotionen allerdings schon längst verankert. Der Fokus liegt auf Kommunikationsfähigkeit, Aufspüren von Stimmungen, sich anbahnenden Konflikten, Entfalten von Kreativität. Die Theoriediskussion nimmt jetzt verstärkt diese Thematik wieder auf, nicht zuletzt auf Grund der zunehmenden Rezeption neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse (vgl. Arnold/Holzapfel 2012, S. 5f.).
Arnold stellt aus Sicht der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik einen Bezug zu Emotionen beim Lernen her: Erwachsene suchen Kontinuität und Identitätssicherung. Sie möchten *„eine minimale Vertrautheit erleben und mit ihren Erfahrungen soziale Resonanz spüren können"* (Arnold 2012b, S. 215). Wenn bisheriges Tun in Frage gestellt wird, kommt es zu einem Identitätsproblem und *„zerbricht die Selbstwirksamkeit und auch die Selbstgewissheit"* (ebd.). Beide sind Voraussetzung für wirkungsvolles Handeln. Ingeborg Schüßler unterstreicht die Bedeutung von Emotionen für nachhaltiges Lernen. Dabei beschreibt sie Nachhaltigkeit einerseits als *„subjektiven wie gesellschaftlichen Nutzen der Ressource Bildung"* (Schüßler 2012, S. 184f.), andererseits als *„langfristig-nachhaltige Kompetenzen Erwachsener"* (ebd.). Sie betont den Einfluss von Beziehungsfähigkeit und emotionaler Kompetenz der Lehrenden in einer Weiterbildungsveranstaltung.

In der groß angelegten empirischen Studie von John Hattie zu den Einflussfaktoren auf den Lernerfolg haben sich die Lehrpersonen als zentrale Gestalter unterrichtlicher Prozesse herausgestellt, indem sie Lernprozesse initiieren und situieren, für effektive und störungsarme Führung sorgen, für ein anregungsreiches Lernklima und für kognitiv aktivierende Lernaufträge, Aufgabenstellungen und Erklärungen (vgl. Steffens/Hofer 2014, S. 21). Gerald Hüther trägt weitere wichtige Erkenntnisse aus der Hirnforschung für das Gelingen von Lernen bei, indem er Begeisterung als bestimmendes Erlebnis ins Spiel bringt: Begeisterung führt im Gehirn zur Aktivierung der emotionalen Zentren. Damit *„uns etwas begeistert, muss es bedeutsam für uns selbst sein"* (Hüther 2011, o.S.), damit wir lernen wollen, freudvoll und lustvoll (siehe Hüther 2015). Freude steigert die Kompetenz der Lernbereitschaft. Relevant sind zudem Kommunikationsfähigkeit und Beziehungsmanagement.

Hypothese 7: Aktivitäten zum Lerntransfer müssen Bestandteil des didaktischen Konzepts sein. Lerntransfer geschieht selten von selbst.

Lerntransfer ist primär ein integrierter Bestandteil des Lernprozesses. Das leitet sich aus dem Lernparadigma des Konstruktivismus und aus der Hirnforschung ab. Erst wenn Lernen in relevante Handlungs- und Anwendungskontexte der Lernenden eingebunden ist, wird die erforderliche

Selbstorganisation beim Lernen stattfinden. Ein Lerninhalt muss „bedeutsam für uns selbst sein“ (siehe oben). Diese Bedeutsamkeit werden die Lernenden regelmäßig prüfen; die Lehrenden sollten sie dazu anleiten. Die gegenseitige Bedingtheit von Lernprozessen und Lerntransfer auf Grund des Erkennens der Relevanz des Gelernten ist ein wichtiger Ausgangspunkt. Allerdings bedarf ein Lerntransfer weiterer Bedingungen, damit er wirksam werden kann. Das arbeitet Ina Weinbauer-Heidel in ihrem Buch „Was Trainings wirklich wirksam macht. 12 Stellhebel der Transferwirksamkeit“ (2016) heraus. Als wichtig erscheint der „Stellhebel 2 – Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (vgl. Weinbauer-Heidel 2016, S. 45-53): Die Erfahrung der persönlichen Selbstwirksamkeit kann bereits in der Lernsituation erfolgen, z.B. durch Statements der Teilnehmenden in Diskussionen, Präsentationen von Erfahrungsberichten und Arbeitsergebnissen oder in Partner- und Gruppensettings durch „Lernen durch Lehren“. Als weitere wichtige Maßnahme ist „Stellhebel 7 – Transferplanung“ zu sehen. Dieser betont die Erteilung von Transferaufträgen an die Weiterbildungsteilnehmenden, die im eigenen Arbeits- und Lebensfeld durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 163-186). Schließlich ist die gesamte Auflistung der „Stellhebel in der Organisation“ (8-12) zu beachten. Sie beleuchten das gesamte Anwendungsfeld und berücksichtigen wesentliche Bedingungen wie „Anwendungsmöglichkeit“, „persönliche Transferkapazität“, „Unterstützung durch Vorgesetzte“, „Unterstützung durch Peers“, „Transfererwartung im Unternehmen“. Diesbezüglich eröffnen sich besondere Herausforderungen, wenn Lernfeld und Anwendungsfeld voneinander getrennt sind. Als unterstützende Kompetenzen können Experimentierfreude und Innovationsfreudigkeit genannt werden.

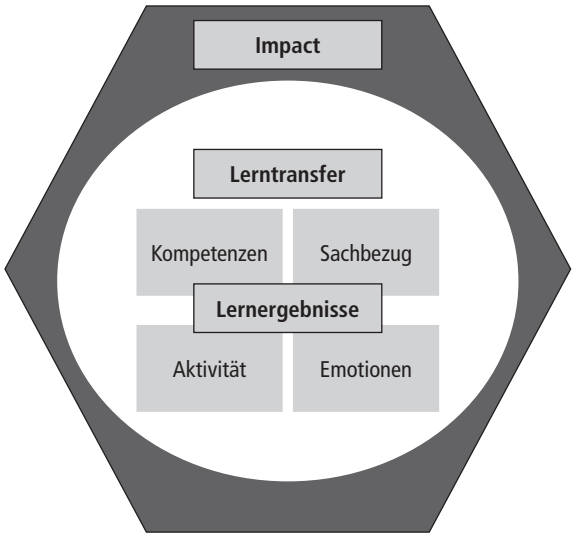
Hypothese 8: Die persönliche Weiterbildung, auch ohne Zweckgebundenheit ist ein wichtiges Ziel. Doch sollte Weiterbildung auch gestaltende gesellschaftliche Auswirkungen haben.

Muss Bildung „Wirkung“ haben, die über die individuelle intellektuelle und emotionale Bereicherung hinausgeht? Kann bei Bildung überhaupt von „Impact“ gesprochen werden, wie es eingangs im Drei-Stufen-Modell suggeriert wird? Liessmann weist auf den Wert der Versenkung in eine Sache, in eine Frage, in ein Thema, ein Problem hin, *„ohne sich Rechenschaft geben zu müssen, wozu das Ganze denn gut sein soll“* (Liessmann 2017, S. 32).

Bildung und Weiterbildung waren aber auch immer Auslöser gesellschaftlicher Veränderungen und positiver, auch wirtschaftlicher Entwicklungen. Demokratische Gesellschaftsordnungen machen es möglich, Selbstverwirklichung durch gemeinschaftsorientierte Selbstverantwortung zu suchen. Es ist zulässig, das durch Weiterbildung zu intendieren, solange autonomes Handeln nicht behindert wird. Die Erzielung solcher Art von Impact erfordert Zeit und braucht oft Netzwerke mit anderen Personen. Im Hinblick auf eine „bewirkende Didaktik“ bedeutet das z.B., Weiterbildungsprogramme über einen längeren Zeitraum im Wechsel von Lernsituationen und Arbeits- und Alltagslebenssituationen zu planen, die Vernetzung von Lernenden und Lehrenden unter Einbezug von Personen aus dem relevanten Umfeld zu unterstützen, Projektarbeiten und ggfs. wissenschaftliche Entwicklungsarbeiten der Teilnehmenden anzustoßen.
Wie der Lerntransfer bedarf auch das Erreichen von Impact einer überlegten Planung. Relevante Kompetenzen sind: Soziales Engagement, Impulsgeben, systematisch-methodisches Vorgehen.

Die folgende Übersicht gibt, geordnet nach den Kompetenzbereichen, alle relevanten Kompetenzen

Abb. 2: Komponenten einer „bewirkenden Didaktik“



Quelle: Eigene Darstellung

wieder, die im Zusammenhang mit den Hypothesen genannt wurden:

Abb. 3: Relevante Kompetenzen für eine „bewirkende Didaktik"

Personale Kompetenzen

- Einsatzbereitschaft – Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln
- Normativ-ethische Einstellung – Fähigkeit, ethisch zu handeln
- Selbstmanagement – Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten
- Lernbereitschaft – Fähigkeit, gern und erfolgreich zu lernen

Fach- und Methodenkompetenzen

- Analytische Fähigkeiten – Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen
- Fachübergreifende Kenntnisse – Fähigkeit, fachübergreifende Kenntnisse einzubeziehen und zu behandeln
- Folgebewusstsein – Fähigkeit, die Folgen von Entscheidungen vorauszusehen und zu erkennen
- Systematisch-methodisches Vorgehen – Fähigkeit, Handlungsziele systematisch-methodisch zu verfolgen

Sozial-kommunikative Kompetenzen

- Kooperationsfähigkeit – Fähigkeit, mit anderen erfolgreich zu handeln
- Kommunikationsfähigkeit – Fähigkeit, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren
- Beziehungsmanagement – Fähigkeit, persönliche und arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten
- Experimentierfreude – Fähigkeit, in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln

Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

- Tatkraft – Fähigkeit, tatkräftig zu handeln
- Innovationsfreudigkeit – Fähigkeit, Neuerungen gerne anzugehen
- Soziales Engagement – Fähigkeit, sozial tatkräftig zu handeln
- Impulsgeben – Fähigkeit, anderen Handlungsanstöße zu vermitteln

Quelle: Eigene Darstellung

Einen Versuch der Umsetzung der „bewirkenden Didaktik" zeigt das Beispiel am Ende des vorliegenden Beitrags (S. 14-8).

Die Evaluation von „Weiterbildungs-Wirkung" als Herausforderung

Bereits am Beginn dieses Beitrags wurden die fünf Stufen des Evaluationsmodells von Philips vorgestellt. Im Brennpunkt steht die Erfassung der Wirkung von Weiterbildung: Ergebnisse, die erreicht wurden, und der Return on Investment. Im Hinblick auf die Erwachsenenbildung wurde dieses betriebswirtschaftliche Modell ganz generell auf die feststellbaren individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Weiterbildung bezogen. Solche Auswirkungen zeigen sich aber zumeist erst langfristig. Deswegen liegt oft Skepsis vor, ob solche Wirkungen von Weiterbildung überhaupt ermittelt werden können. Das führt dazu, dass erst gar nicht der Versuch unternommen wird, sie zu erfassen.

Es gibt Ausnahmen: Als „methodische Delikatesse" bezeichnen Rolf Arnold und Günther Holzapfel (2012, S. 13) das Vorgehen von Ingeborg Schüßler, die in ihrem Aufsatz zu den „emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens" eine Nachbefragung der Teilnehmenden sechs Jahre nach Abschluss der Bildungsmaßnahme vorgenommen hat.

Eine mittelfristige Nachbefragung hat auch die Autorin bei den AbsolventInnen des auf S. 14-8 dargestellten Weiterbildungsangebots „Professional Teaching and Training" vorgenommen. Nachdem bereits 5 Jahrgänge den Lehrgang abgeschlossen hatten, fand Sept. und Okt. 2014 eine schriftliche Befragung der AbsolventInnen statt: Inwieweit sind die erwarteten Lernprozesse eingetroffen? Wie erfolgreich wurde der Lerntransfer erlebt? Welche positiven Auswirkungen (Impact) konnten die AbsolventInnen für sich persönlich, für ihre Organisation und ggfs. darüber hinaus feststellen? (vgl. ausführlich Petermandl 2015, S. 1-44). 58 Personen wurden angeschrieben, 30 antworteten. Von diesen stuften 26 die Lernergebnisse als sehr hoch ein und 25 die persönlichen Auswirkungen als positiv. Beim Lerntransfer (19 bewerteten diesen mit sehr hoch) und beim Erreichen positiver Auswirkungen für die Organisation (17 bezeichneten diese als sehr hoch) muss auch das Umfeld mitspielen, und das bedeutet eine größere Herausforderung. Es handelt sich bei der erwähnten Evaluation um die Erfassung von Einzelfällen, aus denen keine allgemeine Bewertung abgeleitet werden kann. Es soll aber betont werden, dass der Versuch, den langfristigen Auswirkungen von Weiterbildung Aufmerksamkeit zu schenken, jedenfalls bedeutsam ist. Er erfordert, mit den ehemaligen Teilnehmenden in Verbindung zu bleiben und eine Art Netzwerk aufrechtzuerhalten. Ein solches Netzwerk erfüllt über die Evaluation hinaus lern-, motivations- und gemeinschaftsunterstützende Funktionen.

Umsetzungsbeispiel einer „bewirkenden Didaktik"

An der Donau-Universität in Krems wurde erstmals im Studienjahr 2007/08 ein Curriculum für Lehrende in der Weiterbildung angeboten, das der „bewirkenden Didaktik" verpflichtet ist und unter Mitwirkung der Autorin konzipiert und von ihr bis 2019 geleitet wurde: Professional Teaching and Training.

Zielgruppe sind Lehrende in der Erwachsenenbildung, die als VerantwortungsträgerInnen auf allen Stufen einer wirkungsvollen Weiterbildung angesprochen werden. Studienziel ist die Fähigkeit, relevante Lernprozesse anzuregen und so zu gestalten, dass sie nachhaltig wirken. Der Lehrgang selbst soll bereits Modell dafür sein, wie effektive Lernsituationen geschaffen und Lerntransfer sowie langfristige Auswirkungen initiiert werden können. Seminaristische Präsenzblocks wechseln mit intensiven Phasen der eigenen Lehrtätigkeit ab, die durch eine internetbasierte Lern- und Kommunikationsplattform unterstützt werden. Diese Phasen ermöglichen die Reflexion und den Transfer des Gelernten sowie den Online-Austausch mit den anderen Mitgliedern der Lerngruppe und mit den Lehrenden. Inhalte sind: verarbeitete Erkenntnisse, gewonnene Erfahrungen, Lösungen von Transferaufträgen, Projektarbeiten, wissenschaftliche Entwicklungsarbeiten und offen gebliebene Fragen. Die Teilnehmenden-Gruppen sind möglichst heterogen gehalten, hinsichtlich ihrer beruflichen Vorerfahrungen, Bildungsgänge und fachlichen Lehrgebiete. So entstehen vielfältige Anregungen und Möglichkeiten zum Lernen voneinander. Die inhaltlichen Module des Curriculums sind nicht nur auf die Lehrenden-Rollen im engeren Sinn fokussiert, sondern durch das Einbeziehen von Grundlagenfächern (wie z.B. Philosophie) auch auf übergreifende Zusammenhänge gerichtet, und berücksichtigen Lernen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Das Lehrenden-Team des Lehrgangs spiegelt diesen breiten Zugang wider und ermöglicht die Begegnung mit vielen Persönlichkeiten. Die jeweils ganztägigen und schwerpunktmäßig konzentrierten Präsenzphasen ermöglichen den Teilnehmenden eine aktive Einbindung, Selbstorganisation, gemeinsames Arbeiten in Kleingruppen, Hinterfragen und Diskussion, Erfahrungsaustausch, Reflexion und Konzipieren eigener Vorhaben.

Mehr unter: https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/professional-teaching-and-training.html

Literatur

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Arnold, Rolf (2012a): Wie man lehrt, ohne zu belehren. Wien: Lizenzausgabe des Wirtschaftsförderungsinstituts (WIFI) der Wirtschaftskammer Österreich.

Arnold, Rolf (2012b): Die Bildung Erwachsener als emotionale Suchbewegung. In: Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 215-241.

Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (2012): Einleitung und Übersicht. In: Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 1-18.

Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Bonn: BMBF PUBLIK.

Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2015): Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Wiesbaden: Springer.

Gruber, Elke (2004): Bildung zur Brauchbarkeit. 2., veränd. Aufl. München, Wien: Profil-Verlag.

Heyse, Volker (2007): Strategien – Kompetenzanforderungen – Potenzialanalysen. In: Heyse, Volker/Erpenbeck, John (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Münster: Waxmann, S. 11-179.

Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2009): Kompetenztraining. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hüther, Gerald (2011): Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn. In: Lebensart, vom 02.02.2011. Online im Internet: https://www.lebensart.at/begeisterung-ist-doping-fuer-geist-und-hirn [Stand: 2020-01-06].

Hüther, Gerald (2015): Etwas mehr Hirn, bitte. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

JG [Jelena Gucanin] (2019): Amazon als Arbeitgeber. Die Gewerkschaft GPA-djp kritisiert die Arbeitsbedingungen am Amazon-Standort Großebersdorf. In: AK FÜR SIE 07-08, S. 11. Online im Internet: https://wien.arbeiterkammer.at/service/zeitschriften/akfuersie/AKFS_Juli_und_Aug_2019.pdf [Stand: 2020-01-06].

Lehner, Martin (2006): Viel Stoff – wenig Zeit. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Liessmann, Konrad Paul (2016): Theorie der Unbildung. 11. Aufl. München, Berlin, Zürich: Piper.

Liessmann, Konrad Paul (2017): Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay Verlag.

Petermandl, Monika (2014): Kompetenzfördernde Lernsettings: Am Beispiel der Weiterbildung von Trainerinnen und Trainern. In: Schäffner, Lothar (Hrsg.): Kompetentes Kompetenzmanagement. Festschrift für Volker Heyse. München, New York: Waxmann, S. 173-182.

Petermandl, Monika (2015): Weiterbildung, die etwas bewirkt. In: PersonalEntwickeln, 193. Erg.-Lfg., Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst (= Wolters Kluwer Deutschland) 5.103, S. 1-44.

Philips, Jack J./Schirmer, Frank (2008): Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

Schüßler, Ingeborg (2012): Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens – theoretische und empirische Erkenntnisse. In: Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 183-214.

Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter (2014): Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie („Visible Learning", 2009). Mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden. BMBF. Online im Internet: http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf [Stand: 2020-01-06].

Thunberg, Greta (2019): No one is too Small to make a Difference. München: Penguin Books Ltd.

Weinbauer-Heidel, Ina (2016): Was Trainings wirklich wirksam macht. Hamburg: tredition GmbH.

Foto: Andrea Reischer, DUK

Univ.-Prof.in Dr.in Monika Petermandl

monika.petermandl@donau-uni.ac.at
https://www.donau-uni.ac.at
+43 (0)2732 893-2267

Monika Petermandl ist Wissenschaftliche Programmverantwortliche der Donau-Universität Krems für die Universitäts-Lehrgänge Bildungs- und Berufsberatung (MA) und Professional Teaching and Training (MA) im Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien. Sie studierte Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik und habilitierte an der Johannes Kepler Universität in Linz im Fach Wirtschaftspädagogik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Didaktik und innovative Methoden der Berufsbildung und Erwachsenenbildung einschließlich E-Learning, Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und betrieblichen Bildung, Methoden der Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung, Netzwerkentwicklung, Qualitätsmanagement.

Strengthening the Will and Self-confidence for Social Change

Requirements for a *"bewirkende Didaktik"* (delayed-effect didactics)

Abstract

If adult education instructors would like to take on responsibility for producing people who should effect social change, a special didactics is required. This article presents a 3-step model that assesses the impact of continuing education. It provides the basis for a *"bewirkende Didaktik"* (delayed-effect didactics) conceived by the author, whose eight hypotheses are formulated and sketched. The article brings together research findings and concepts from educational research, learning research, brain research, lesson research and management theory. It concludes with a description of how the model was applied at Danube University Krems including the initial evaluation results. (Ed.)

Transformative Bildung für einen Wandel des Geld- und Finanzsystems

Aus der Praxis der Genossenschaft für Gemeinwohl

Christina Buczko

Buczko, Christina (2020): Transformative Bildung für einen Wandel des Geld- und Finanzsystems. Aus der Praxis der Genossenschaft für Gemeinwohl.
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: Transformatives Lernen, transformative Bildung, Genossenschaft für Gemeinwohl, Finanzsystem, Geldsystem, Akademie für Gemeinwohl

Kurzzusammenfassung

Im Zentrum der Angebote transformativen Lernens oder transformativer Bildung steht die Frage, wie Bildung Menschen und auch Institutionen dabei unterstützen kann, globale Krisen und ihre oft lokalen Auswirkungen zu verstehen und ihnen zu begegnen. Wie kann eine positive Vision für die Zukunft aussehen, wie der Weg dorthin – und was kann jede/r Einzelne dazu beitragen? Am Beispiel der Genossenschaft für Gemeinwohl und der für Angebote im Bildungsbereich zuständigen Akademie für Gemeinwohl diskutiert der vorliegende Beitrag das Potential transformativer Bildungsangebote für ein demokratisches, nachhaltiges und am Gemeinwohl orientiertes Geld- und Finanzsystem. Beschrieben wird, wie ein vielfältiges Programm zu den Themen Geld und Finanzwesen sowie allgemein zu Wirtschaft und Politik im Sinne transformativer Bildung aussehen kann und welche Art von Wissen und Qualifikationen es hierzu zu vermitteln gilt. Übergeordnetes Ziel ist es, Bewusstsein für den Einfluss zu schaffen, den die Finanzwirtschaft auf unsere Wirtschaft, unsere Umwelt, unser Leben hat. (Red.)

Transformative Bildung für einen Wandel des Geld- und Finanzsystems

Aus der Praxis der Genossenschaft für Gemeinwohl

Christina Buczko

Gemäß unserer Vision und Praxis beinhaltet transformative Bildung das kritische Hinterfragen von Strukturen, AkteurInnen, Handlungsmustern; das Kennenlernen verschiedener Konzepte und Perspektiven, das Denken alternativer Möglichkeiten sowie konkrete Initiativen als konstruktive „Lösungen". Eine Rückbesinnung auf ethische Grundwerte spielt dabei eine entscheidende Rolle. Nicht zuletzt braucht es wohl auch ein gewisses Maß an Ungehorsam.

Transformation statt Optimierung

Der Begriff der transformativen Bildung, für den sich in der Literatur eine breite Vielfalt an Definitionen findet, hat in den vergangenen Jahren und insbesondere seit der Veröffentlichung des Gutachtens zur „Großen Transformation" (im Orig. „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation") des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen (WBGU)[1] im deutschsprachigen Raum einiges an Aufmerksamkeit erfahren. Der WBGU geht darin auf die Rolle von Bildung im Rahmen einer breiten gesellschaftlichen Transformation ein und nennt zwei Ziele einer solchen Transformationsbildung: die Befähigung zur Teilhabe durch eine kritische Reflexion von Verantwortungsbewusstsein, Werten und Visionen sowie die Ermöglichung eines Verständnisses für Handlungsoptionen und Lösungsansätze (siehe WBGU 2011). Der Emanzipationsgedanke ist dabei zentral. Mit diesem Gutachten bezog der WBGU auch Stellung gegenüber der Kritik, dass die „traditionelle" Bildung für Nachhaltigkeit u.a. Lernprozesse mittels vorgegebener Zielsetzungen instrumentalisiere und damit demokratische und unter Umständen kontroversielle Diskussionen zu Nachhaltigkeitsthemen konterkariere (siehe Singer-Brodowski 2016).

Dass der Bildung generell eine wichtige Rolle in der Umsetzung nachhaltiger Entwicklungen zukommt, wurde im Rahmen der 2015 verabschiedeten Globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) betont. Die Sonderorganisation der

1 Der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen" (kurz WBGU) wurde 1992 im Umfeld der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung von der deutschen Bundesregierung eingerichtet. Er ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium. 2011 verfassten seine Mitglieder im Vorfeld der Konferenz der Vereinten Nationen über nachhaltige Entwicklung (2012) das Gutachten „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation".

Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur UNSECO hob in diesem Zusammenhang insbesondere den Aspekt des Lebenslangen Lernens hervor und definierte als oberste Zielsetzung einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (Education for Sustainable Development) eine Transformation der Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit (siehe UNESCO 2014). In diesem Sinne solle bei Angeboten transformativen Lernens oder transformativer Bildung die Frage im Zentrum stehen, wie Bildung Menschen und auch Institutionen dabei unterstützen kann, globale Krisen und ihre oft lokalen Auswirkungen zu verstehen und ihnen zu begegnen, d.h. ihnen gerecht zu werden (siehe Wals/Benavot 2017).

Der dahinterstehende Begriff der Transformation steht damit jenem der Optimierung diametral gegenüber und erfordert nicht nur aus unserer Sicht wertebasiertes Denken als Grundlage. Analog zur nach wie vor bestehenden Dominanz von Effizienzfragen in der Nachhaltigkeitsforschung im Rahmen einer sogenannten „Grünen Wirtschaft” lässt sich auch im Zusammenhang mit geld- und finanzpolitischen Fragen gegenwärtig eine starke Tendenz dahingehend feststellen, grüne Anlagefonds und andere „nachhaltige” Finanzierungsinstrumente als effektiven Beitrag, wenn nicht gar als Lösung zur Bekämpfung von Umwelt- und Klimakrise darzustellen. Ähnlich wie in der Effizienzdebatte wird damit suggeriert, dass das Problem nicht in den zugrundeliegenden Strukturen liegt. Effizienz hinterfragt ebenso wenig den gewaltigen Verbrauch an natürlichen Ressourcen wie grüne Anlagefonds eine Finanzwirtschaft, die in den vergangenen Jahren genau diese nicht-nachhaltigen Wirtschaftsformen ermöglichte und nebenbei zu einer massiven Ungleichverteilung gesellschaftlichen Wohlstands führte.

Welche Bildung braucht eine sozial-ökologische Transformation?

Welche Formen von Bildung und Lernen benötigen nun eine sozial-ökologische Transformation und eine Form des Wirtschaftens auf Basis eines gemeinwohlorientierten Geld- und Finanzsystems, die dem allgemeinen Ziel einer Stärkung des Gemeinwohls dienen? Bei einem Vortrag in Wien im Herbst 2018 nannte der niederländische Bildungsforscher Arjen Wals vier Kernelemente transformativer Bildung, die dem Grundverständnis der Akademie für Gemeinwohl weitestgehend entsprechen: Ethik und Werte, das Wissen um Strukturen und Veränderung, systemisches und grenzüberschreitendes Denken sowie die Nutzbarmachung von Diversität (siehe Wals 2019). In einem ersten Schritt geht es hier um ein weitreichendes Verständnis finanzwirtschaftlicher und -politischer Themen. Gerade im Hinblick auf das Geld- und Finanzsystem ist die Scheu vor einer vertieften Auseinandersetzung vielfach groß. Untersuchungen der vergangenen Jahre zeigten zum Teil erhebliche Wissenslücken zu Fragen rund ums Geld in der Bevölkerung im gesamten OECD-Raum auf

Genossenschaft für Gemeinwohl (GfG)

Seit ihrer Gründung im Jahr 2014 verfolgt die Genossenschaft für Gemeinwohl (GfG) als oberstes Ziel eine Änderung des gegenwärtigen Geld- und Finanzsystems im Sinne einer Stärkung der Prinzipien der Nachhaltigkeit, der Demokratisierung und der Gemeinwohlorientierung. Die Tätigkeiten der Genossenschaft umfassen konkrete Angebote wie eine Crowdfunding-Plattform für Investitionen in gemeinwohlgeprüfte Projekte sowie das im Rahmen einer Kooperation vom Umweltcenter Gunskirchen angebotene Gemeinwohlkonto. Die GfG versteht sich ihrem Selbstverständnis nach allgemein als Teil eines solidarischen Wirtschaftssystems und möchte auch zu einer Neubelebung des Genossenschaftswesens als partizipative Organisations- und Unternehmensform beitragen. Als gesellschaftspolitische Akteurin ist die Genossenschaft für Gemeinwohl neben dem Anbieten ethischer Finanzdienstleistungen in zwei weiteren Bereichen aktiv: durch ihre politische Arbeit für demokratische und gemeinwohlorientierte Alternativen und durch das Bereitstellen von Bildungsangeboten im Rahmen der Akademie für Gemeinwohl. Diese fokussiert in erster Linie auf (Fort-)Bildungsmaßnahmen zu Fragen nachhaltiger Geld- und Finanzpolitik und thematisiert in diesem Kontext auch den Zusammenhang zwischen Geld und Ethik. Ihre Angebote richten sich zum einen an die GenossenschafterInnen wie auch an die haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen der GfG, zum anderen jedoch auch an eine breite, interessierte Öffentlichkeit.

Mehr dazu unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/12_buczko.pdf

(siehe Atkinson/Messy 2012). Dies betrifft alle Altersgruppen und lässt auf Mängel an entsprechender Bildung bereits im Schulwesen schließen.

Als Genossenschaft für Gemeinwohl ist es uns ein besonderes Anliegen, mit unserem Akademieangebot geld- und finanzpolitische Fragen vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der Gesellschaft zu thematisieren. Insbesondere die steigende Ungleichverteilung von Einkommen und Vermögen in unserer Gesellschaft hängt eng mit der gegenwärtigen Ausgestaltung des Finanzsystems zusammen. Laut dem UBS, PwC. Milliardärsreport (2018) verfügten die knapp über 2.000 MilliardärInnen Ende des Jahres 2017 über ein Vermögen von rund 8,9 Milliarden US-Dollar – Tendenz steigend. Daran änderte sich auch nach der letzten großen Finanzkrise ab 2008 praktisch nichts. Klimaschädliches Handeln wird durch Finanzmärkte ebenfalls massiv befördert, da gerade die Fossilwirtschaft bis heute zu jenen Industriezweigen zählt, die insbesondere institutionellen AnlegerInnen die größten Gewinne ermöglichen. Zwischen 2016 und 2018 investierten Banken die unfassbare Summe von 1.900 Milliarden US-Dollar in fossile Ressourcen (siehe Rainforest Action Network et al. 2019). An vorderster Front stehen dabei jene Großbanken, die allgemein als „too big to fail" gelten und deren Reformierung ein wesentlicher Baustein eines gemeinwohlorientierten Finanzsystems ist (siehe Genossenschaft für Gemeinwohl 2019).

Kritische Finanzbildung auf Basis gesellschaftlicher Werte

Anknüpfend an das Konzept der financial literacy, zu deutsch „Finanzbildung", die auf individueller Ebene auf finanzielles *„Bewusstsein, Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen [zielt], die notwendig sind, um fundierte finanzielle Entscheidungen zu treffen und letztlich finanzielles Wohlbefinden zu erreichen"* (Atkinson/Messy 2012, S. 14), folgt die Akademie für Gemeinwohl dem Anspruch einer „kritischen Finanzbildung" (siehe Hütten/Thiemann 2017; Buczko 2017). Dieser Begriff geht über ein am persönlichen Umgang mit Geld orientiertes Verständnis von Finanzbildung hinaus. Die Akademie für Gemeinwohl will Räume bieten, in denen geld- und finanzwirtschaftliche Zusammenhänge thematisiert werden, und damit das Verständnis der TeilnehmerInnen für diese Zusammenhänge stärken. Wachstumsideologie und Gewinnmaximierung sollen als Prämisse des wirtschaftlichen Agierens kritisch hinterfragt und Alternativen entwickelt werden können.
Dabei geht es im Sinne des Anspruchs einer transformativen Bildung nach Selbstermächtigung auch darum, mit unseren Bildungsangeboten Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeiten zur Reflexion zu stärken, auf Basis derer Menschen entsprechende Entscheidungen treffen und Handlungen setzen können. In den Worten von Arjen Wals und Aaron Benavot: *„Emancipatory approaches aim to contribute to a deeper transition to sustainability where education develops capacities, literacies and forms of citizenship based on sustainable values and principles. Emancipatory education encourages self-reflective learners who are capable of altering their values and behavior and finding solutions for themselves, especially when the desirable course of action is unclear"* (Wals/Benavot 2017, S. 4).

Was bedeutet transformative Bildung zu Finanzthemen, wo muss sie konkret ansetzen und welche Art von Wissen und Qualifikationen möchte sie vermitteln? Gemäß unserer Vision und Praxis beinhaltet transformative Bildung das kritische Hinterfragen von Strukturen, AkteurInnen, Handlungsmustern etc., in unserem Fall mit Bezug zu geld- und finanzpolitischen Themen und Fragestellungen; das Kennenlernen verschiedener Konzepte und Perspektiven, das Denken alternativer Möglichkeiten sowie konkrete Initiativen als konstruktive „Lösungen". Wir wollen den TeilnehmerInnen bei unseren Informations- und Lernveranstaltungen transformative „skills" mitgeben und sie dazu ermutigen, selbst aktiv zu werden, sich Informationen zu beschaffen, ihr Verantwortungsbewusstsein stärken und ihnen helfen, Handlungsmöglichkeiten zu entdecken. Eine Rückbesinnung auf ethische Grundwerte spielt dabei und gerade auch im Kontext des Themenbereichs der Geld- und Finanzwirtschaft eine entscheidende Rolle. Nicht zufällig praktizieren ethische Banken und Bankenverbände, wie etwa die Global Alliance for Banking on Values (GABV), bereits seit Jahren eine Integration wertebasierter Kriterien in ihre Anlagen- und Finanzierungsentscheidungen. Nicht zuletzt braucht es wohl auch ein gewisses Maß an Ungehorsam, denn, in Anlehnung an Arno Grün: *„Heutzutage, wo wir alle von weltwirtschaftlichen*

Dauerkrisen betroffen sind, steht der Gehorsam zudem einer dem Menschen zugewandten Lösung im Wege" (Grün 2014, S. 86).

Bildungsangebote der Akademie für Gemeinwohl

Die Bildungsangebote der Akademie für Gemeinwohl umfassen formelle und nicht-formelle Formate und inkludieren unterschiedliche disziplinäre Blickwinkel. Unsere TrainerInnen und ReferentInnen verfügen sowohl über akademische Hintergründe wie auch praktische Erfahrungen. Es ist uns ein Anliegen, dem heutigen Status Quo positive, gemeinwohlorientierte Alternativen gegenüberzustellen, von diesen zu lernen und dadurch – im Sinne eines Community Learnings – konkrete Handlungsmöglichkeiten erfahrbar zu machen und als Inspirationsquelle für das eigene Handeln nutzen zu können. Da sich unsere Veranstaltungen in aller Regel an eine breite, interessierte Öffentlichkeit richten, versuchen wir mit unseren Angeboten auch, akademisches Wissen und aktuelle Forschungsergebnisse über den wissenschaftlichen Tellerrand hinweg bekannt zu machen und zur Diskussion zu stellen. Inhaltlich fokussieren wir sowohl auf geld-/finanzpolitische Grundlagenthemen und damit zusammenhängende spezifische Fragestellungen als auch auf Fähigkeiten und Kompetenzen in den Bereichen (Selbst-)Organisation, Entscheidungsfindung und Kommunikationsverhalten. Denn gerade Fragen wie Entscheidungsfindung und eine Kultur des Miteinanders in gemeinwohlorientierten und partizipativen Organisationen bilden aus unserer Sicht – der einer an der Soziokratie angelehnten Organisation – unabdingbare Bestandteile einer transformativen Bildung im Sinne einer Ermächtigung der TeilnehmerInnen.

Unsere Vorträge und Workshops widmen sich Themen wie

- der Geldschöpfung im Rahmen von Kreditvergaben durch private Banken und wem diese in erster Linie zugute kommen (siehe Genossenschaft für Gemeinwohl 2020)
- den Auswirkungen von Finanzialisierungstendenzen[2] auf Sozialsysteme, etwa in Form kapitalmarktgestützter Pensionsmodelle, was in unserem Nachbarland Deutschland bereits zur Folge hat, dass die dortige Standardrente 2017 nur noch 48,2% (netto vor Steuern) des Erwerbseinkommens betrug (siehe Ötsch 2017)
- der Geldpolitik der Europäischen Zentralbank
- einem Bedingungslosen Grundeinkommen als mögliches Alternativmodell zur Sicherung sozialer Teilhabe
- der Finanzwirtschaft aus der Sicht der Menschenrechte oder dem
- computergestützten Hochfrequenzhandel an den Finanzmärkten.

Diese Themenstellungen werden oft als wenig konkret für die eigene Lebenswelt wahrgenommen. Ebendiese Zusammenhänge aufzuzeigen, ist uns daher ein konkretes Anliegen.

Unser 2019 in Kooperation mit der Steinbeis Akademie und dem Programm „Zukunft Führen" erstmals angebotener Zertifikatslehrgang „Geld und Gemeinwohl: Die Finanzwelt verstehen und gestalten"[3] ermöglicht einen fundierten Austausch mit ExpertInnen aus verschiedenen Bereichen. Auch dieses Angebot versteht sich als transformatives Bildungsangebot (im formellen Bildungssektor). Der Lehrgang gliedert sich in fünf jeweils zweieinhalb Tage dauernde Module, die sich über eine Laufzeit von acht Monaten erstrecken. Er verbindet theoretische Inputs mit Fragen der Organisation im Team und Fragen zu Methoden der Entscheidungsfindung, eine Auseinandersetzung mit der Wirkung von Geld auf die gesellschaftliche wie auch die persönliche Ebene sowie eine Auseinandersetzung mit Aspekten der Verteilung und der sozialen Verantwortung. Neben den Präsenzveranstaltungen steht den TeilnehmerInnen über die Laufzeit des Lehrgangs eine Online-Plattform zur Verfügung, die für die Lösung von Aufgabenstellungen auf Basis der Inhalte der ExpertInnenvorträge sowie für weiterführende

2 Karsten Köhler, Alexander Guschanski und Engelbert Stockhammer (2018) charakterisieren Finanzialisierung als sozioökonomische Entwicklung, die zum einen das Wachstum des Finanzsektors und zum anderen die gestiegene Bedeutung finanzieller Interessen in der Wirtschaft umfasst. Die zunehmende Veranlagung, etwa von Pensionsbeiträgen, an den Finanzmärkten führt wiederum zu einer erhöhten Abhängigkeit von diesen.

3 Mehr Informationen dazu unter: https://www.gemeinwohlakademie.at/de/lehrgang

Diskussionen genutzt wird. Den Abschluss bildet die Entwicklung und Präsentation eines eigenen Projekts von jeder/m LehrgangsteilnehmerIn im Frühjahr 2020.

Ausblick: Wollen ein Versuchslabor sein

Vor dem Hintergrund des Zieles eines sozial-ökologischen Wandels ist die Rolle des Geldes und des Finanzwesens auf dem Weg dorthin vielfach noch unklar. Mit unserem Angebot wollen wir einen Beitrag zu einer nachhaltigen, gemeinwohlorientierten Veränderung und Demokratisierung des Geld- und Finanzwesens als Grundlage einer zukunftsfähigen Wirtschaft und Gesellschaft leisten in der Hoffnung, dass praxisorientiertes Wissen in Zukunft auch in den Lehrplänen von Schulen und Universitäten mehr Raum findet. Oft sind es gerade jene bereits jetzt umsetzbaren und notwendigen ersten kleinen Schritte, die allein durch ihre beispielgebende Funktion bedeutsam sind. In diesem Sinne versteht sich die Akademie für Gemeinwohl auch selbst als eines jener „Versuchslabore", die der britische Soziologe Erik Olin Wright in seinem vor wenigen Jahren auch auf Deutsch erschienenen Buch „Reale Utopien" (siehe Wright 2017) als unabdingbare Voraussetzungen einer gesellschaftlichen Transformation benannte.

Literatur

Atkinson, Adele/Messy, Flore-Anne (2012): Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. Paris: OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions. Online im Internet: https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy_5k9csfs90fr4-en [Stand: 2020-01-21].

Buczko, Christina (2017): Die Akademie für Gemeinwohl. Kritische Finanzbildung aus der Zivilgesellschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf [Stand: 2020-01-21].

Fuhrmann, Bettina (2017): Empowerment durch Wissen: Ein Plädoyer für mehr Finanzbildung. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Gestaltungsmacht durch Wissen" der Akademie für Gemeinwohl am 24.4.2017. Wien.

Genossenschaft für Gemeinwohl (2019): „Too Big to Fail". Ein systemisches Risiko für unsere Gesellschaft. Online im Internet: http://www.gemeinwohlakademie.at/sites/default/files/2019-03/Policy%20paper_GfG_Too%20Big%20to%20Fail_0.pdf [Stand: 2020-01-21].

Genossenschaft für Gemeinwohl (2020): Kreditvergabe als Gestaltungsmacht. Online im Internet: https://www.gemeinwohl.coop/sites/www/files/downloads/pfg_policy_paper_2_final.pdf [Stand: 2020-01-21].

Grün, Arno (2014): Wider den Gehorsam. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hütten, Moritz/Thiemann, Matthias (2017): Critical Financial Literacy – an agenda. Online im Internet: https://www.finance-watch.org/critical-financial-literacy-an-agenda [Stand: 2020-01-21].

Köhler, Karsten/Guschanski, Alexander/Stockhammer, Engelbert (2018): Verteilungseffekte von Finanzialisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, October 2018, Volume 70, Supplement, S. 37-63.

Ötsch, Silke (2017): Vortrag im Rahmen des Workshops „Von der Real- zur Finanzwirtschaft" der Akademie für Gemeinwohl, am 14. September 2017. Wien.

Rainforest Action Network et al. (2019): Banking on Climate Change. Fossil Fuel Finance Report Card 2019. Online im Internet: https://www.ran.org/wp-content/uploads/2019/03/Banking_on_Climate_Change_2019_vFINAL1.pdf [Stand: 2020-01-21].

Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Umweltdachverband GmbH (Hrsg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband: Wien, S. 130-139.

UBS, PwC. (2018): New visionaries and the Chinese Century. Billionaires insights 2018. Online im Internet: https://www.ubs.com/global/en/wealth-management/uhnw/billionaires-report.html [Stand: 2020-01-21].

UNESCO (2014): Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514 [Stand: 2020-01-21].

Wals, Arjen E.J. (2019): Leaving the Titanic: Can higher education and the SDGs help humanity overcome global system dysfunction? Vortrag im Rahmen der Konferenz „Wissenschaft im Wandel" am 13. November 2019. Wien.

Wals, Arjen E.J./Benavot, Aaron (2017): Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. In: European Journal of Education, Volume 52, Issue 4, S. 399-562.

WBGU – Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Online im Internet: https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf [Stand: 2020-01-21].

Wright, Erik Olin (2017): Reale Utopien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weiterführende Literatur

Global Alliance for Banking on Values (GABV): http://www.gabv.org/about-us/our-principles

Foto: Genossenschaft für Gemeinwohl

Christina Buczko

akademie@gemeinwohl.coop
http://www.gemeinwohlakademie.at

Christina Buczko ist Leiterin der Akademie für Gemeinwohl in Wien. Durch mehrjährige Auslandsaufenthalte in Guatemala konnte sie vielfältige Erfahrungen im Bereich der educación popular sammeln, die sie für die Bedeutung von (Selbst-)Ermächtigung durch kritische Bildung sensibilisierten. Sie ist seit vielen Jahren als Projektleiterin tätig und forscht zu Nachhaltigkeitsthemen.

Transformative Education for a Change in the Monetary and Financial System

The practice of *Genossenschaft für Gemeinwohl* (Public Interest Cooperative)

Abstract

Transformative learning and transformative education offerings are organized around the question how education can support people as well as institutions in understanding and responding to global crises and their often local impacts. What is a positive vision for the future, what is the way there – and what can each individual do to achieve it? Using the examples of *Genossenschaft für Gemeinwohl* and *Akademie für Gemeinwohl* (Public Interest Academy), which is responsible for providing educational opportunities, this article discusses the potential of transformative education for a democratic, sustainable, public interest-oriented monetary and financial system. It describes what a diverse programme on the topics of money and finance and general economics and politics in the sense of transformative education might be like and what type of knowledge and qualifications are worth imparting. The overriding goal is to raise awareness of the influence that the financial industry has on our economy, our environment and our life. (Ed.)

Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft

Forschungsgruppe „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft“

Malte Teichmann und Gergana Vladova

Teichmann, Malte/Vladova, Gergana (2020): Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft. Forschungsgruppe „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft“.
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: Digitalisierung, Selbstbestimmung, Weizenbaum-Institut, Bildung, Weiterbildung, Verbundprojekt, Zivilgesellschaft

Kurzzusammenfassung

Wie werden individuelle und gesellschaftliche Selbstbestimmung durch die Digitalisierung herausgefordert? Wie lassen sie sich in einer zunehmend digital vernetzten Welt realisieren und welche Rahmenbedingungen und Ressourcen sind für ihre Verwirklichung notwendig? Der Beitrag stellt die Arbeit des 2017 in Berlin gegründeten Weizenbaum-Instituts vor. Im Zentrum steht die Forschungsgruppe „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft“. Sie untersucht u.a., ob und wie die Selbstbestimmung der Individuen durch den Erwerb digitaler Kompetenzen gestärkt werden kann und wie die Menschen mit der Dichotomie zwischen Freiheit und Zwang, die durch die stetige Erreichbarkeit entstehen, umgehen. Übergeordnetes Thema ist in der Tradition des deutsch-amerikanischen Informatikers, Wissenschafts- und Gesellschaftskritikers Joseph Weizenbaum stets die Freiheitlichkeit, sprich die größtmögliche Selbstbestimmung des Individuums. (Red.)

Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft

Forschungsgruppe „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft“

Malte Teichmann und Gergana Vladova

Die Technisierung des täglichen Lebens und ihre Auswirkungen auf Menschen und Gesellschaften schreiten im Minutentakt weiter voran. Diesen Wandel wissenschaftlich zu begleiten, hat sich das „Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft“ in Berlin zur Aufgabe gesetzt. Das dem deutsch-amerikanischen Computerpionier, Wissenschafts- und Gesellschaftskritiker sowie Namenspatron des Instituts, Joseph Weizenbaum (1923-2008) zugeschriebene Zitat steht dabei sinnbildlich als Leitidee für die im Institut geleistete Arbeit: „Eine Gesellschaft, die sich auf eine Technik einläßt, braucht eine starke innere Kraft, um von den Zielen nicht verführt, nicht zu gierig zu werden.“

Da die Digitalisierung ein hochkomplexer Prozess ist, der alle Lebensbereiche durchdringt, werden Forschungsfragen interdisziplinär aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet. Das Weizenbaum-Institut vereint deshalb auch zahlreiche relevante Fachdisziplinen und entwickelt seit 2017 eine ganzheitliche Perspektive auf die Digitalisierung. Dieser Anspruch wird in 20 Forschungsgruppen realisiert, die sechs großen Forschungsthemen zugeordnet werden (siehe Abb. 1). Fragen der Ethik und politischen Gestaltung des Verhältnisses von Technik und Gesellschaft werden in Querschnittsformaten behandelt. Im Bereich Bildung und Weiterbildung (Forschungsgruppe 7) steht neben praktischen, designorientierten Fragen wie bspw. die nach der sinnvollen und zielorientierten Einbindung digitaler Medien und Technologien in konkrete Lehrangebote zur Disposition, welche Rolle (Weiter-)Bildung in der digitalen Gesellschaft spielt und spielen muss. Ziel der Forschungsgruppe 7 „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft“ ist es, den gesamten Weg eines Individuums als WissensträgerIn in der digitalen Welt zu begleiten, zu erforschen und daraus resultierend gesellschaftspolitische Empfehlungen zu formulieren. Damit verbundene Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die Vorgehensweise bei der digitalen Bildung im Unterricht und im Erwerbsleben relevant werdende Kompetenzen. Querschnittsthemen der Forschungsarbeit sind die Fragen nach Möglichkeiten zur Gestaltung digitaler Lernangebote. Übergeordnetes Thema ist in der Tradition von Joseph Weizenbaum stets die Selbstbestimmung des Individuums und die Rolle, die der technologische Fortschritt zur Stärkung dieser spielen kann. Unter anderem werden folgende Forschungsfragen behandelt:

Tab. 1: Forschungsgruppen des WBI nach Forschungsthemen systematisiert

Kuratorium Beirat Wissenschaftlicher Rat		Direktorium		Geschäftsstelle	
Principal Investigators					
I Arbeit, Innovation & Wertschöpfung	II Vertrag & Verantwortung auf digitalen Märkten	III Wissen, Bildung & soziale Ungleichheit	IV Demokratie, Partizipation & Öffentlichkeit	V Governance & Normsetzung	VI Technikwandel
1 Arbeiten in hoch automatisierten, digital-hybriden Prozessen	4 Daten als Zahlungsmittel	7 Bildung & Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft	12 Demokratie & Digitalisierung	16 Verlagerungen in der Normsetzung	19 Digitalisierung & vernetzte Sicherheit
2 Produktions-möglichkeiten der Maker-Kultur	5 Datenbasierte Geschäfts-modell-innovationen	8 Ungleichheit & digitale Souveränität	13 Digital Citizenship	17 Vertrauen in verteilten Umgebungen	20 Kritikalität KI-basierter Systeme
3 Arbeiten & Kooperieren in der Sharing-Economy	6 Verantwortung & das Internet der Dinge	9 Digitale Technologien & Wohlbefinden	14 Nachrichten, Kampagnen & die Rationalität öffentlicher Diskurse	18 Quantifizierung & gesellschaftli-che Regulierung	
		10 Digitale Integration	15 Digitalisierung & transnationale Öffentlichkeit		
		11 Digitalisierung der wissen-schaftlichen Wertschöpfung			
Querschnittsformate: Autonome Systeme & Selbstbestimmung | Digitalisierung & Nachhaltigkeit | Sicherheit & Offenheit					

Quelle: WBI 2019

- Welche gesellschaftlich bedeutsamen Veränderungen sind mit der Digitalisierung von Bildung und Weiterbildung verbunden?
- Wie gehen die schulischen, politischen und wirtschaftlichen AkteurInnen mit den Themen Bildung und Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung um bzw. wie können sie in der praktischen Durchführung unterstützt werden?
- Wie kann die Aufwertung bestehender und aktueller Qualifikationen und Kompetenzen unterstützt werden?

Diese Fragen werden in der Forschungsarbeit mithilfe unterschiedlicher Methoden adressiert. Neben klassischen Erhebungsinstrumenten wie Interviews und Fragebögen werden ebenfalls neue Forschungsformate wie Algorithmen-gestützte Simulationen und hybride Lernfabriken zur Konzipierung und Erprobung individualisierter und gruppenbasierter Lehr- und Lernszenarien eingesetzt.

Im Rahmen der Forschungsarbeit werden folgende Themen adressiert:

- Kreativität und Innovationskraft sowie emotionale Wahrnehmung und abstraktes Denken als Alleinstellungsmerkmale menschlicher Intelligenz
- Unterscheidung menschlichen Wissens von Informationen und Daten, die auch Maschinen besitzen und verarbeiten können
- Veränderungen im Umgang mit Wissen und Informationen in betrieblichen Prozessen, insb. durch die Nutzung von Assistenzsystemen

- Einflüsse durch digitale Medien auf die Entwicklung von (Selbst-)Wahrnehmung
- Auswirkung altersbedingter Lernspezifika im digital unterstützten Lernprozess und Wissenstransfer
- Generalisierung und Personalisierung von Onlinekursen durch maschinelles Lernen
- Veränderung von Lerninhalten an Hochschulen und daraus resultierende Anforderungen an Lehrkräfte und Lernumgebungen
- Chancen, Herausforderungen und Umsetzung der Digitalisierung im Unterricht

Schlusswort

Die Thematik der Bildung und Weiterbildung ist eng mit der Metapher einer lebenslangen, von der digitalen Transformation beeinflussten Lernreise verbunden, wobei insbesondere der Ausbau und Erhalt von Selbstbestimmung als auch Prozesse der Kompetenzerwerbung und -weiterentwicklung im Vordergrund stehen. Lernen und Bildung sind eine solide Grundlage, um neue Kompetenzen aufzubauen, bestehende nicht zu entwerten und selbstbestimmend und dadurch frei Entscheidungen im privaten und beruflichen Kontext zu treffen. Und sind eine solide Grundlage, um die eigenen Erwartungen im Sinne Weizenbaums Selbstbestimmung bezüglich der zukünftigen Rolle der Technik zu konstruieren. Als Garant für Lern-, Bildungs- und Emanzipationsprozesse ist und bleibt Erwachsenenbildung damit – auch und gerade im Zeitalter der Digitalisierung – ein ständiger Begleiter jedes Menschen auf seiner individuellen (Lern-)Reise[1].

Das Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft

Das „Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft – Das Deutsche Internet-Institut", wie es in Langform heißt, ist ein vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Verbundprojekt. Dem Konsortium gehören an: die vier Berliner Universitäten – Freie Universität Berlin (FU Berlin), Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin), Technische Universität Berlin (TU Berlin), Universität der Künste Berlin (UdK Berlin) – und die Universität Potsdam sowie das Fraunhofer Institut für Offene Kommunikationssysteme (FOKUS) und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) als Koordinator.

Das Weizenbaum-Institut erforscht interdisziplinär und grundlagenorientiert den Wandel der Gesellschaft durch die Digitalisierung und entwickelt Gestaltungsoptionen für Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Ziel ist es, die Dynamiken, Mechanismen und Implikationen der Digitalisierung besser zu verstehen. Hierzu werden am Institut die ethischen, rechtlichen, ökonomischen und politischen Aspekte sowie Transformations- und Gestaltungsprozesse des digitalen Wandels untersucht. Im Mittelpunkt der Forschung steht die Frage nach der Teilhabe und Selbstbestimmung in der vernetzten Gesellschaft. Selbstbestimmung wird als individuelle und kollektive Kompetenz verstanden, Handlungsspielräume zu erkennen, zu nutzen und zu gestalten. Sie stellt aus Sicht aller Beteiligten eine Grundvoraussetzung für die demokratische Organisation der Gesellschaft und für die Wahrung von Menschenrechten dar.

Mehr unter: https://weizenbaum-institut.de

1 Diese Arbeit wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 16DII116 – „Deutsches Internet-Institut").

Weiterführende Links

Jahresbericht (2018-2019): https://www.weizenbaum-institut.de/media/News/Berichte/191105_jahresbericht-web_final.pdf

Joseph Weizenbaum: https://www.golem.de/specials/joseph-weizenbaum

Weizenbaum-Institut: https://weizenbaum-institut.de

Foto: K. K.

Malte Teichmann, M.A.

malte.teichmann@wi.uni-potsdam.de
https://weizenbaum-institut.de
+49 (0)331 977-3687

Malte Teichmann studierte Erziehungswissenschaft, Bachelor und Master an der Universität Potsdam mit den Schwerpunkten „Erwachsenenbildung" und „Organisationsentwicklung" und ist im Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft in der Forschungsgruppe 7 „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft" als Wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig. In der Forschungsgruppe befasst er sich mit Fragen zur betrieblichen Weiterbildung im Kontext der Industrie 4.0.

Foto: K. K.

Dr.in Gergana Vladova

gergana.vladova@wi.uni-potsdam.de
https://weizenbaum-institut.de
+49 (0)331 977-3356

Gergana Vladova forscht als Postdoktorandin am Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik und ist seit 2017 Leiterin der Forschungsgruppe 7 „Bildung und Weiterbildung in der digitalen Gesellschaft" am Weizenbaum-Institut. Sie hat einen Master-Abschluss in Internationalen Wirtschaftsbeziehungen der Universität Sofia (Bulgarien), einen Magister-Abschluss in Kommunikationswissenschaften und Volkswirtschaftslehre der FU Berlin und einen Doktortitel in Wirtschaftsinformatik der Universität Potsdam. Seit 2008 arbeitet sie in verschiedenen anwendungsorientierten sowie DFG-finanzierten Forschungsprojekten zu den Themen Kompetenzentwicklung im Kontext der Digitalisierung, Wissens- und Innovationsmanagement und Produktpiraterie.

Weizenbaum Institute for the Networked Society

"Education and Advanced Training in the Digital Society" research group

Abstract

How are individual and social self-determination being challenged by the digital transformation? How can they be achieved in an increasingly digitally networked world, and what boundary conditions and resources are required for their realization? This article introduces the work of the Weizenbaum Institute, which was founded in Berlin in 2017. The focus is on the "Education and Advanced Training in the Digital Society" research group. It investigates whether and how the self-determination of individuals can be strengthened through the acquisition of digital competences and how people deal with the dichotomy between freedom and coercion that arises from constant availability. In the tradition of the German American computer scientist and critic of science and society Joseph Weizenbaum, the primary issue is always liberty, i.e. the greatest possible self-determination of the individual. (Ed.)

Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Apellen des Lebenslangen Lernens

Heide von Felden

Pia Probst

Probst, Pia [Rez.] (2020): Von Felden, Heide (2019): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Apellen des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
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: Gouvernementalität, Lebenslanges Lernen, Neoliberalismus, Biographieforschung

„Das Buch zeigt, wie Appelle des Lebenslangen Lernens von Menschen in Deutschland rezipiert werden und dokumentiert damit die Ergebnisse einer DFG-geförderten Studie. Die Rezeptionshaltungen reichen von der Identifikation über die Anpassung bis zu verschiedenen Widerstandsformen, womit gleichzeitig verschiedene Subjektivierungsweisen abgebildet werden. Damit bietet das Buch ein Beispiel für die Verbindung des theoretischen Zugangs der Gouvernementalität mit der methodischen Umsetzung der Biographieforschung, wodurch auch vorbewusste Wahrnehmungen von gesellschaftlichen Appellen aufzuspüren sind.“ (Verlagsinformation)

Heide von Felden
Identifikation, Anpassung, Widerstand.
Rezeptionen von Apellen des Lebenslangen Lernens
Wiesbaden: Springer VS 2019
340 Seiten

Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Apellen des Lebenslangen Lernens

Heide von Felden

Pia Probst

Heide von Felden fragt in ihrer Publikation, wie die Anrufungen des Lebenslangen Lernens – als Teil eines neoliberalen Subjektivierungsregimes im Bildungswesen – auf Subjekte wirken. Wie werden diese Anrufungen von dem/der Einzelnen wahrgenommen, verarbeitet und in eigene Rezeptionshaltungen übersetzt? Damit ergänzt von Felden die in diesem Feld gängigen Diskurs- und Dispositivanalysen (siehe z.B. Bröckling 2007; Meyer-Drawe 2012; Rothe 2011; Spilker 2013) um eine Analyse der Subjektivierungsweisen Lebenslangen Lernens und um eine Analyse der Wirkung eines solchen bildungspolitischen Programms auf seine AdressatInnen.

Die Publikation selbst beruht auf einem Forschungsvorhaben, das **Heide von Felden** im Rahmen des DFG-Projekts „‚Live, learn, lead' – Lernformen und Bildungsbedürfnisse Erwachsener in den Rahmungen Lebenslangen Lernens" (Oktober 2014 bis 30. September 2016) durchführte. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden 2014/2015 in drei Alterskohorten (20- bis 34-Jährige, 35- bis 49-Jährige, 50- bis 64-Jährige) jeweils fünf narrative Interviews mit einem anschließenden, exmanenten Nachfrageteil geführt und narrationsstrukturell ausgewertet. Die analytischen Abstraktionen von neun Interviewpersonen aus drei Alterskohorten werden im siebten und ausführlichsten Kapitel des Buches vorgestellt.

Lebenslanges Lernen als Inkarnation neoliberaler Bildungspolitik

In Kapitel zwei ihres Bandes stellt von Felden den politischen Diskurs des Lebenslangen Lernens seit den 1970er Jahren dar, indem sie politische Dokumente der UNESO, der OECD, der EU, des deutschen BMBF sowie deutscher Stiftungen und Wirtschaftsverbände chronologisch nachvollzieht. Der Begriff, der seit den 1990er Jahren in der bundesdeutschen Bildungspolitik vertreten wird, ist, wie von Felden abbildet, ein neoliberal-arbeitsmarktorientierter. Er verlangt, den gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen stets flexibel, selbstgesteuert und eigenverantwortlich durch individuelle

Lernanstrengungen lebenslang und lebensweit zu begegnen. Wer diese Einstellung nicht verinnerliche, dem drohe das Verdikt der Leistungsverweigerung. Für von Felden ist dieses Konzept des Lebenslangen Lernens die *„Inkarnation neoliberaler Bildungspolitik“* (von Felden 2019, S. 45).

Im dritten Kapitel erfolgt ein Parcoursritt durch die Bildungspolitik der Jahre 1960 bis 2015, um die Prägungen der für das Forschungsvorhaben ausgewählten Interviewpersonen verständlich zu machen. Grundsätzlich stellt von Felden für diesen Zeitraum fest, dass die *„Bildungspolitik […] der Förderung von Bildungsleistungen in der Bundesrepublik als kapitalistischer Leistungsgesellschaft“* (ebd., S. 31) diente. Dies wurde in den 1960er/1970er Jahren relativiert – es war das eine Phase der Expansion, der sozialen Öffnung und Reform von Bildungszielen. In den 1990er Jahren hingegen wurden Schulen, Hochschulen und der Weiterbildungsbereich entlang des ökonomischen Prinzips der Effizienz ausgerichtet und Steuerungsinstrumente des New Public Management eingeführt. Bildungsinvestitionen wurden möglichst gering gehalten und die Anpassung an flexibilisierte, deregulierte Arbeitsmärkte über das Vehikel des Lebenslangen Lernens den Individuen und ihren Lernanstrengungen überantwortet, *„ungeachtet der realen Bildungs- und Arbeitsmarktbedingungen“* (ebd., S. 45). Kritisch soll die Feststellung von Feldens, dass *„die Bildungspolitik quasi ferngesteuert von globalen Wirtschaftsinteressen agiere“* (ebd., S. 44), hinterfragt werden. Sie verkennt m.E., dass sich deutsche BildungspolitikerInnen aktiv neoliberale Prämissen angeeignet und diese selbst wieder in Internationale Organisationen eingespeist haben.

Mit Foucault der Rezeption lebenslanger Lernappelle auf der Spur

In den anschließenden drei Kapiteln folgen die Darstellung des theoretischen Hintergrundes des Forschungsprojektes und dessen Übertragung auf den Gegenstand. Heide von Felden geht mit dem Gouvernementalitätsansatz Michel Foucaults davon aus, dass die „Anrufungen“ des Lebenslangen Lernens Teil einer neoliberalen Regierungstechnologie sind, die an den Weisen der Individuen, sich selbst zu führen (Selbsttechnologien), ansetzt. Der damit verbundene Prozess der Subjektbildung beinhaltet jedoch nicht nur die Unterwerfung unter gesellschaftliche „Anrufungen“, sondern auch Handlungsspielräume, die Möglichkeiten zu Kritik und Widerstand eröffnen.

Für die empirische Umsetzung ihres Forschungsvorhabens unterbreitet von Felden einen eigenen Vorschlag: Im Anschluss an Andrea Bührmann und Werner Schneider (2007, 2008) unterscheidet sie Subjektformierungen und Subjektpositionierungen von Subjektivierungsweisen. Letztere zeigen sich ihr zufolge in Selbstdeutungen, Selbsterleben, Selbstwahrnehmung sowie in Verhaltensweisen, die diese zum Ausdruck bringen. Da der Begriff des Dispositivs für die empirische Untersuchung zu komplex und abstrakt sei, übersetzt von Felden den Begriff des Dispositivs in „Appell“ und den der Subjektivierungsweise in „Rezeption“: „Appell“ soll den Aufforderungscharakter unterstreichen, während „Rezeption“ auf den aktiven Prozess der Wahrnehmung und Aneignung verweist, in dem erst die Bedeutung der Appelle entsteht.

Zwischen Identifikation und eigen-sinniger Deutung

Kapitel acht fasst die Untersuchungsergebnisse zusammen und setzt sie in Bezug zum theoretischen Hintergrund. Heide von Felden arbeitet hierbei fünf Rezeptionshaltungen heraus: die zustimmenden Haltungen der „Identifikation“ und der „Anpassung“ sowie die ablehnenden Haltungen der „Abwehr“, „Kritik“ und „Eigen-Deutung“. Da es sich um analytische Verdichtungen handelt, sind den Interviewten mehrere Rezeptionshaltungen eigen, die durchaus widersprüchlich sind, so z.B. wenn Anpassung, Kritik und Eigen-Deutung Hand in Hand gehen.

Die jeweiligen Rezeptionshaltungen der Befragten werden von gesellschaftlichen Normen geprägt, wie von Felden aufzeigt, aber auch vom Elternhaus, von Schul- und Studienstrukturen, von Erfahrungen mit der Arbeitsagentur, von Familienmitgliedern, PartnerInnen und Lehrenden als Teile des Dispositivs des Lebenslangen Lernens.

Die Haltung der Anpassung findet sich, wie die Auswertung der Interviews zeigt, überwiegend in

der jüngeren Kohorte, welche zum Zeitpunkt der Befragung am Beginn ihrer beruflichen Karriere stand und Angst vor einem gesellschaftlichen Ausschluss äußerte. Die mittlere und ältere Kohorte hatte subjektiv eher den Eindruck, sich den an sie gerichteten Appellen entziehen zu können, und nahm vor diesem Hintergrund in den Interviews ablehnende Haltungen ein. Sie seien, wie von Felden erklärend ausführt, mit dem Bildungsverständnis der ausklingenden 1968er bzw. mit einem psychologisierenden Diskurs der 1980er Jahre sozialisiert worden. An dieser Stelle fehlt der Verweis auf eine Quelle, welche den psychologisierenden Diskurs der 1980er Jahre behandelt.

Von Felden kommt zu dem Schluss, dass *„das aktivierende, neoliberale Konzept des Lebenslangen Lernens, […] nicht so weit verbreitet ist, wie das Konzept selbst vorsieht“* (ebd., S. 315). Die Eigen-Sinnigkeit der Subjekte überrasche: Die Interviewten blickten auf Lebenslanges Lernen mehrheitlich als auf ein Lernen aus dem eigenen Leben und den eigenen Lernerfahrungen, was sie mit dem Wunsch nach Selbstreflexion und Selbsterkenntnis verbinden. Gegen Ende ihrer Publikation wirft Heide von Felden die wichtige Frage auf, ob und wann ablehnende Haltungen auch widerständig sind: Dies sei, so ihre Antwort mit Blick auf die Auswertungsergebnisse der Interviews, dann der Fall, wenn Appelle der Selbstreflexion und Selbstbestimmung in gesellschaftskritischer Absicht verstanden würden.

Kritisches Resümee

Das Abschlusskapitel ist das interessanteste Kapitel, lässt die LeserInnen jedoch an einer Stelle unbefriedigt zurück: Im Abschnitt 8.1 und 8.2 sollen die Rezeptionshaltungen in Bezug zu den Subjektivierungsweisen der Interviewten gesetzt und in ihrer Reaktion auf das Dispositiv des Lebenslangen Lernens dargestellt werden. In Bezug auf das Dispositiv gelingt das nicht ganz. Zum einen liegt das daran, dass eine systematische Darstellung des Dispositivs im Buch fehlt (siehe Spilker 2013) und man sich dessen Elemente in verschiedenen Abschnitten zusammensuchen muss. Zum anderen fehlt den LeserInnen hier eine ausführlichere Begründung aus Abschnitt 5.3 dafür, warum der Begriff Dispositiv empirisch mit „Appell“ und der Begriff Subjektivierungsweise mit „Rezeption“ übersetzt worden ist. Dies wäre hilfreich gewesen, um im Ergebniskapitel den Schritt auf die abstraktere Ebene besser nachvollziehen zu können. Die Publikation Heide von Feldens ist nichtsdestotrotz sehr zu empfehlen: Sie ist methodisch interessant, da die Autorin in ihrem Forschungsprojekt veranschaulicht, wie die Biographieforschung mit ihren Methoden des narrativen Interviews und der Narrationsanalyse für die Erforschung von Subjektivierungsweisen im Rahmen des Gouvernementalitätsansatzes fruchtbar gemacht werden kann. Inhaltlich ist das Buch aufschlussreich, da es die Wirkungen neoliberal geprägter Bildungsappelle in ihrer Bandbreite aufzeigen kann und damit tatsächlich zur Schließung einer Forschungslücke beiträgt.

Literatur

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. durchges. und korrigierte Aufl. Paderborn: Finke.

Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Frankfurt am Main: Campus.

Spilker, Niels (2013): Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Foto: Studio 80

Pia Probst, M.A.

pia.probst@uni-jena.de
http://www.soziologie.uni-jena.de/LS_Doerre

Pia Probst studierte an der Universität Leipzig Politikwissenschaften, Sinologie und Kommunikations- und Medienwissenschaften. An der Friedrich-Schiller-Universität Jena promoviert sie zu Prozessen der Selbst-Organisierung von prekarisierten, solo-selbständigen DozentInnen an Volkshochschulen in der BRD.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

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 monetisieren (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