

S. Schreiber-Barsch M. Benz-Gydat S.Schmidt-Lauff
A. Pabst K. Petersen K. Schmidt (Hg.)

Erwachsenen- bildung als kritische Utopie?

Diskussionen um Mündigkeit,
Gerechtigkeit und Verantwortung

NON-FORMALE
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Melanie Benz-Gydat, Antje Pabst,
Katja Petersen, Katja Schmidt,
Sabine Schmidt-Lauff, Silke Schreiber-Barsch (Hg.)

Erwachsenenbildung als kritische Utopie?

Diskussionen um Mündigkeit,
Gerechtigkeit und Verantwortung

Melanie Benz-Gydat, Antje Pabst,
Katja Petersen, Katja Schmidt,
Sabine Schmidt-Lauff, Silke Schreiber-Barsch (Hg.)

Erwachsenenbildung als kritische Utopie?

Diskussionen um Mündigkeit,
Gerechtigkeit und Verantwortung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafenecker, Barbara Menke, Wibke Riekmann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer, Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein, Lothar Harles, Michaela Köttig, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz, Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Benedikt Sturzenhecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Lektorat: Dr. Katja Schmidt, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1148-9 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1149-6 (PDF)

Inhalt

MELANIE BENZ-GYDAT, ANTJE PABST, KATJA PETERSEN, KATJA SCHMIDT, SABINE SCHMIDT-LAUFF, SILKE SCHREIBER-BARSCH	
Einleitung	9

Vorrede

OSKAR NEGZ	
Nichts ist erledigt. Zur Tragödie geschichtlicher Wiederholungen	15

I Utopie: „Politische Bildung in unsicheren Zeiten“

KATJA PETERSEN, KATJA SCHMIDT	
Wie ein Hochstapler und ein Seelenarzt den Utopien der Aufklärung erliegen. Einführende Impulse	31

DANIELA HOLZER	
Negation und Utopie: Momente politischer Kritik	42

JENS KORFKAMP	
Wozu (noch) philosophieren in der Erwachsenenbildung?	55

HELMUT BREMER	
Zur Bedeutung von Gesellschaftsbildern für die politische Bildung	67

II Lernen – Bildung – Utopie: „Was bringe ich ans Licht, wenn ich die Praxis zur Sprache bringe?“

MELANIE BENZ-GYDAT, ANTJE PABST

Lernen – Bildung – Utopie. Einführende Betrachtungen im Kontext
kritischer Erwachsenenbildung 87

JANA TRUMANN

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Impulse aus selbstinitiierten
urbanen Inseln gesellschaftlichen Wandels 100

KLAUS-PETER HUFER

„Wir müssen reden“ – Erwachsenenbildung in einer geänderten
Gesellschaft. Konsequenzen für ihre Profilbildung und Wahrnehmung . . . 112

ELKE GRUBER

Lebenslanges Lernen und Menschenbild(er) – eine Spurensuche mit
Ausblick 127

III Historisch – international – Utopie: „Lernen ohne Grenzen“

SILKE SCHREIBER-BARSCH, SABINE SCHMIDT-LAUFF

Über das Reden vom Bürger_innen-Sein. Einführende Impulse 145

ELISABETH MEILHAMMER

Von der mitbürgerlichen Bildung zur *Global Citizenship Education*.
Entwicklungslinien bürgerschaftlicher Bildung im Erwachsenenalter 149

MICHAEL SCHEMMANN

Umweltrechte als Teil von Bürgerrechten. Überlegungen aus der Sicht
der Erwachsenenbildung – revisited 163

Nachrede

CHRISTINE ZEUNER

Antigonish Movement in Nova Scotia, Kanada. Das „soziale Laboratorium“
als realistische Utopie 181

Autorenliste 205

**MELANIE BENZ-GYDAT, ANTJE PABST,
KATJA PETERSEN, KATJA SCHMIDT,
SABINE SCHMIDT-LAUFF, SILKE SCHREIBER-BARSCH**

Einleitung

Erwachsenenbildung oszilliert zwischen Aneignungszwängen und (utopischen) Suchbewegungen. Kein pädagogisches Denken kommt ohne Zukunftsentwürfe aus. In einer leistungsorientierten Gesellschaft, die schnelle Anwendbarkeiten, Optimierungen und permanente Flexibilität ihrer Mitglieder zu den Grundpfeilern ihrer Existenz erhebt, bleibt kaum mehr Platz für Zukunftsentwürfe, denen etwas Utopisches anhaftet. Dass es der (politischen) Erwachsenenbildung in unsicheren Zeiten mehr denn je bedarf, daran lässt Christine Zeuner keinen Zweifel aufkommen.

Mit diesem Band, entstanden anlässlich der Tagung zu ihrem 60. Geburtstag unter dem Motto „Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung“, blicken wir im Sinne des Utopischen nach vorne. Eine kurze rückblickende Zwischenbetrachtung sei dennoch gestattet: In ihren Schriften, Vorträgen und Lehrveranstaltungen macht Christine Zeuner stets auf grundlegende Spannungsfelder aufmerksam, auf die Erwachsenenbildung trifft und zugleich Teil derselben ist. Diese sind angesiedelt zwischen einer Forderung nach Anpassung der Menschen an bestehende gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse auf der einen Seite sowie dem Ruf nach Widerstand gegen eben jene Verhältnisse auf der anderen Seite. Damit Menschen sich in diesen Spannungsfeldern nicht nur zurechtfinden, sondern mündig bewegen und Gesellschaft mitgestalten können, bedarf es der Entwicklung von Kritik-, Urteils- und Utopiefähigkeit – gerade auch, um soziale Verantwortung für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu übernehmen.

Utopia ist dabei längst nicht mehr nur Metapher für menschengerechtere Zukunftsvisionen, sondern dialektische Kraft für kritische Gegenwartsdiagnosen und lernhaltige Erfahrungshorizonte. Welche Bedeutung der Bearbeitung hierbei auftretender Widersprüche zukommt, ist eine der Fragen, mit denen Christine Zeuner sich in Forschung und Lehre auseinandersetzt. Neue Spannungsfelder auszumachen, vermeintlich bekannte neu zu vermessen, sind ihre Tätigkeitsfelder. Die Kritische Bildungstheorie ist dabei Heimat- und Ankerplatz zugleich. Ihr immer wieder vorgenommener Blick in die gegenwärtige er-

wachsenenbildnerische Praxis, in die Geschichte der Erwachsenenbildung und ihre theoretischen Standortbestimmungen weisen der Erwachsenenbildung ihre Aufgabe zu: es Menschen zu ermöglichen, sich auf gesellschaftlich Verantwortbares und Wünschenswertes, auf Formen des eigenen und des gemeinsamen Lebens – auch jenseits einer auf angepasste Verwertbarkeit ausgerichteten Erwachsenenbildung – zu besinnen, an Gesellschaft zu partizipieren und kritisch zu hinterfragen. Damit braucht Erwachsenenbildung die Idee des Utopischen: auf Vergangenheit und Gegenwart ausgerichtetes Denken, Entwürfe für eine bessere Zukunft und Ansätze, die Ideen von Gesellschaft mit konkreter Praxis verbinden.

Angesichts der für diesen Band vorgenommenen Darstellung der kanadischen *Antigonish Movement* als Erwachsenenbildung schreibt Christine Zeuner:

„Dies setzt zweierlei voraus: Menschen sollten erstens in der Lage sein – oder in die Lage versetzt werden –, Veränderungen reflexiv zu durchdringen, um sie zu verstehen und in ihrer Komplexität zu beurteilen. Dazu benötigen sie unter Umständen Unterstützung. Zweitens sollten sie fähig sein, Schlüsse daraus zu ziehen, um Alternativen formulieren zu können und diese handelnd umzusetzen. Ein solches Denken enthält immer ein utopisches Moment.“ (Zeuner in diesem Band, 183)

Die Themen der Beiträge stehen stellvertretend für die Breite von Christine Zeuners erwachsenenbildnerischem Nachdenken. Gemeinsame Bezugspunkte sind die Aufgaben und Auseinandersetzungen der Erwachsenenbildung in unruhigen Zeiten, in denen die Begriffe „Mündigkeit“, „Verantwortung“ und „Bildung“ erneut auf den Prüfstand gestellt werden. Damit regen sie zum Nachdenken über die Frage „Erwachsenenbildung als kritische Utopie?“ an. Zugänge, um Antworten auf diese Frage zu finden, finden sich vielfältige, entzieht sich doch schon der Begriff „Utopie“ einer eindeutigen Definition.

Utopien werden unterschiedliche Wirkungen und Funktionen zugeschrieben, gemeinhin gelten sie als Entwürfe einer noch nicht, aber vielleicht doch (in naher Zukunft) existierenden Gesellschaft. Hinter Utopien verbergen sich Gedankenexperimente im Sinne einer Was-wäre-wenn-Relation. Politische Programme können sich als utopisch erweisen, Lebensweisen als gelebte Utopien versucht werden. Utopien können positive Alternativen veranschaulichen, aber auch vor möglichen Zuständen warnen, Gegenwart über eine wahre Fiktionalisierung in die Kritik nehmen. Dabei geht es um den Menschen in seinen gesellschaftlichen Bezügen und darum, ihm alternative Lebensentwürfe und Hand-

lungsoptionen aufzuzeigen. Es geht also um Intentionen von Utopien, um die Funktionen, die sie erfüllen sollen. Doch können sie dies tatsächlich leisten? Sind Utopien nicht heute obsolet? Taugen sie noch als kritische zukunftsöffnende Instanz? Und: Was hat das mit (kritischer) Erwachsenenbildung zu tun?

Die Vielfältigkeit des Nachdenkens über utopische Momente in der Erwachsenenbildung zeigt sich in den Aufsätzen der hier versammelten Autorinnen und Autoren. Sie begegnen ihnen auf unterschiedliche Art und Weise und bieten Anregungen, die (utopische) Welt der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis zu betreten. So regen die Beiträge im Kapitel „Utopie: Politische Bildung in unsicheren Zeiten“¹ von Katja Petersen, Katja Schmidt, Daniela Holzer, Jens Korfkamp und Helmut Bremer dazu an, über die utopischen Verflechtungen von Kritik, Philosophie, Gesellschaftsbildern und Erwachsenenbildung nachzudenken. Im zweiten Kapitel „Lernen – Bildung – Utopie“ wird aus unterschiedlichen Perspektiven im Sinne von Christine Zeuner der Frage „Was bringe ich ans Licht, wenn ich die Praxis zur Sprache bringe?“² nachgegangen: Melanie Benz-Gydat, Antje Pabst, Jana Trumann, Klaus-Peter Hufer und Elke Gruber richten den Blick auf die gesellschaftliche Gegenwart und Vergangenheit sowie die sich wandelnden Herausforderungen für die Erwachsenenbildungspraxis, ihre utopischen Momente im Zusammenhang von Lernen und Bildung. Die utopischen Dimensionen historischer und internationaler Verortungen der Erwachsenenbildung werden im Kapitel „Historisch – international – Utopie“, das auf das von Christine Zeuner stets verfolgte „Lernen ohne Grenzen“³ rekurriert, in den Beiträgen von Silke Schreiber-Barsch, Sabine Schmidt-Lauff, Elisabeth Meilhammer und Michael Schemmann ausgelotet. Die Vor- und Nachrede des Sammelbandes bilden die Beiträge von Oskar Negt und Christine Zeuner. Sie zeigen, dass Erwachsenenbildung zu einem „guten Ort“ werden

-
- 1 Zeuner, Christine (2018): Politische Bildung in unsicheren Zeiten. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung (= Non-formale politische Bildung Band 13). Frankfurt/M., S. 94–99.
 - 2 Zeuner, Christine/Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (2009): Was bringe ich ans Licht, wenn ich die Praxis zur Sprache bringe? In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Bildungsberatung im Dialog. Band 1: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler, S. 11–21.
 - 3 Zeuner, Christine (2011): Lernen ohne Grenzen: Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf/Pachner, Anita (Hg.): Lernen im Lebenslauf (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 69). Baltmannsweiler, S. 145–162.

kann, wenn sie sich mit ihrem Denken im „nirgendwo“ und „ohne Ort“ in kritischen Utopien aus Vergangenheit und Gegenwart der Zukunft zuwendet.

Dieses Buch widmen die beitragenden Kolleginnen und Kollegen, Freunde und Freundinnen Christine Zeuner zum 60. Geburtstag. Herzlich danken möchten wir dem Wochenschau Verlag, der für diesen Band sämtliche Kosten übernommen hat.

Hamburg im September 2020

Die Herausgeberinnen

Vorrede

OSKAR NEGTE

Nichts ist erledigt. Zur Tragödie geschichtlicher Wiederholungen

Wir können aus der Geschichte lernen, wenn wir den Mut zu Neuanfängen behalten. Ernst Bloch hat im Zusammenhang der Symbolgeschichte des Dritten Reichs davon gesprochen, dass Geschichte sich nicht wiederhole, wenn aber etwas nicht Geschichte wurde, also wenn sie unbearbeitet und unaufgeklärt bleibt, dann wiederholt sie sich durchaus.

Gesellschaftliche Lernprozesse vollziehen sich in der Regel nicht nach einheitlichen Linien. Dass der Konstitutionsakt der demokratischen Republik in Weimar in den Räumen eines Theaters stattfindet, ist wahrscheinlich gar nicht so zufällig, wie es zunächst erscheint. Schon in dem soziologischen Begriff „Weimarer Republik“ steckt etwas Irreales, eine Wunschvorstellung, die sich aufbäumt gegen ein in sich zerrissenes Land, in dem fortwährend geschossen und gemordet wird. Goethe und Weimar geben dem ganzen Unternehmen einen Schuss Legitimität, die diese Parteiversammlung, die sich eine Verfassung gibt, nicht vorzuweisen hat. Vergleicht man diese Situation mit der der Väter und Mütter des Grundgesetzes, kann man mit guten Gründen davon sprechen, dass die kulturellen Anleihen für die gesellschaftliche Friedenssicherung nichts brachten.

Demokratie ohne Demokraten

Geschichtlich verbürgte Experimente, die sich auf eine durch *Argumentationsöffentlichkeit* hergestellte öffentliche Meinung beziehen, sind selten. Ich greife daher auf die Federalist Papers von 1787 zurück. Es gibt keine Verfassungsdebatte, die in ähnlicher Intensität die Philosophie politischen Denkens vergegenwärtigt, wie das in den Federalist Papers vorgeführt wird. Was das Pseudonym Publius, unter dem Alexander Hamilton, James Madison, John Jay die Federalist Papers publizierten, schon andeutet, zieht sich durch diese gesamte Verfassungsdebatte: Beispiele kommen überwiegend aus der römischen Geschichte. Aber auch die griechische Philosophie wird von diesen Rednern und Journalisten, als die sich die drei Autoren der Papers betätigen, zitiert, und auch das europäische Denken von Montesquieu und John Locke dient in vielfacher Hinsicht als Argumentationshilfe. Hamilton, Madison und Jay leisten aufklärerische

Vorarbeit für den dann 1787 stattfindenden Verfassungskonvent; das ist im besten Sinne politische Meinungsbildung, natürlich ist es das lesende Publikum, sind es die etablierten Bürger, die hier zum Nachdenken und zur Entscheidung aufgefordert sind.

Es sind grundverschiedene gesellschaftliche Zustände und verschiedene politische Konstellationen, die hier im Spiel sind. Die Weimarer Verfassung ist ein orientierender Text, dem die Härte der Verbindlichkeit fehlt. Jede Partei arbeitet an der eigenen Verbindlichkeit, ohne sich auf das Gemeinwohl einzulassen. Die Weimarer Republik, wie sie dann später zu einem Ganzen zusammengefügt wird, das es so gar nicht gegeben hat, erreicht die realen Lebensverhältnisse der Menschen nur am Rande. Aber hier fehlt auch jede normative Schärfe, die geeignet wäre, die versteinerten Herrschaftsverhältnisse aufzubrechen und die antidemokratischen Bewegungen unterhalb des entleerten Parteiensystems zu kontrollieren und vielleicht sogar zu steuern.

So entwickelt sich in immer größer werdenden Bereichen ein *Lebenszusammenhang*, dem jede glaubwürdige Richtung fehlt; die Partieliten sind mit dem Profilierungskampf voll in Anspruch genommen. Es entsteht ein absurdes gesellschaftliches Gebilde, eine *Demokratie ohne Demokraten*. *Res publica amissa* nannte Cicero diesen Schwebestand einer Gesellschaft, deren Gerüst noch völlig intakt erscheint, im Innern aber auf eine autoritäre Entpolitisierung hinsteuert. Das Wort *amissa* hat einen Doppelsinn, es ist *Vergessen* und *Vernachlässigen*. Die alten Regeln werden gehalten und zielen darauf, dass alles in alter Ordnung gefestigt ist. Gleichwohl sind alle gesellschaftlichen Kräfte in einem Polarisierungszustand, in dem sich eine gesellschaftliche Grundentscheidung der gesamten Lebensverhältnisse vorbereitet, die auf Entscheidung drängt.

Demokratie als beständiger Lernprozess – die fundamentale Norm der Würde und ihre soziale Verankerung

Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss. Es lässt sich da nichts aufbewahren, was nicht lebendig umgesetzt wird. Dieses Lernen ist ein Alltagsvorgang. Es lässt sich nicht als gesonderte Sphäre behandeln, die professioneller Kompetenz überlassen bleiben kann. Politik in diesem Zusammenhang geht auf Friedenssicherung der Gemeinschaft. Dolf Sternberger, der große Politikwissenschaftler der Nachkriegszeit, hat davon gesprochen, dass der Friede das einzige Ziel der Politik sei, Politik aber auch das einzige Mittel ist, die Friedensfähigkeit einer Gesellschaft herzustellen. *Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine*

Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft. Das Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen, und vor allem: Demokratie muss gelernt werden – diese Erfahrung bleibt – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.

Bei Aristoteles, der den Menschen als *zoon politikon*, als politisches Lebewesen definiert, klingt es so, als sei das eine anthropologische Konstante – in Wahrheit ist damit aber nicht das Endergebnis einer natürlichen Entwicklung bezeichnet, sondern Richtung und Resultat eines Erziehungs- und Lernprozesses. Die Definition eines Menschen als eines *zoon politikon* enthält als Ziel eine Lebensform, die auf der freien Selbstbestimmung autonomer Bürger gegründet ist. Nur Götter oder Tiere können außerhalb der Polis leben, also ohne Politik. In der Werteordnung des Polis-Griechen rangieren daher der *idiotes*, der Privatmann, der ungebildete, der unpolitische Mensch, der keinerlei Bezüge seiner individuellen Lebensweise zum Gemeinwesen herstellt und an den staatlichen Angelegenheiten unbeteiligt ist, ganz unten. *Idiotes* hat den Doppelsinn von Privatem und Torheit.

In der Grabrede des Perikles (in der Fassung von Thukydides) ist die gesellschaftliche Umwelt des *zoon politikon* beschrieben, wenn er Athen im Unterschied zu anderen Stadtstaaten z.B. dem autoritär und militärisch gegliederten Sparta charakterisiert. In der von Thukydides dem Staatsmann zugeschriebenen Rede heißt es:

„Wir sind die einzigen, die einen Bürger, der keinen Sinn für den Staat hat, nicht für ein ruhiges, sondern für ein unnützes Mitglied desselben halten. Unser Volk selbst trifft die Entscheidungen oder sucht das rechte Urteil über die Dinge zu gewinnen, und wir sind der Meinung, dass Worte die Taten nicht beeinträchtigen, dass es vielmehr ein Fehler ist, wenn man nicht sich durch Worte belehren und unterrichten lässt, bevor man, wenn nötig, zur Tat schreitet. [...] Um es kurz zu sagen: Unsere Stadt in ihrer Gesamtheit ist eine Bildungs- und Erziehungsstätte für Hellas.“ (Thukydides, 40–41)

Seit Aristoteles hat es in jedem Zeitalter vielfältige Versuche gegeben, den Begriff des politischen Menschen nicht mehr nur näher zu bestimmen, sondern ihn auch zu versinnlichen, ihm individuelle Züge zu verleihen, was oftmals mit Charakterbildungen verknüpft wurde.

Von welchen *Lernprozessen* kann man sprechen, wenn man Weimar und Buchenwald in ihren Verflechtungen in Augenschein nimmt? Es ist zunächst die normative Ebene, auf der die in der Weimarer Verfassung locker gefassten Grund- und Menschenrechte zu einer Staatsfundamentalnorm zusammengefügt werden, die man sich nur in einem naturrechtlichen Zusammenhang vorstellen kann. Es gibt meines Wissens keine einzige staatliche verfasste Grundordnung, in der der weitreichende Grundsatz der Würde als verfassungsrechtliche Leitnorm festgelegt ist wie in der Bundesrepublik. Der Begriff der Würde enthält mehr als die einzelnen liberalen Freiheitsrechte. Auch die sind in der Weimarer Verfassung, nimmt man die Gliederung der einzelnen Artikel, in ihrer Rangordnung eher als Anhang, jedenfalls als zweiter Teil der Verfassung anzusehen.

Es ist eine zweite Erfahrungsebene, die das Grundgesetz aufnimmt. Was wir *Sozialstaat* nennen, ist keine Abteilung für Unterstützung der Mühseligen und Beladenen, sondern ein *Wesenselement der Demokratie*. Eine demokratische Gesellschaftsordnung kann sich nur mit Leben füllen, wenn die Menschen weitgehend angstfrei sind. Wer also leichtfertig die sozialstaatlichen Systeme abbaut, legt gleichzeitig die Axt an die Wurzeln demokratischer Lebensformen. Wir können aus der Geschichte lernen, die Irrtumswege und erfolgreiche Lösungen ausdrückt. Wie immer Verfassungen aussehen mögen, ihr Einfluss auf Beschleunigung bestimmter Entwicklungstendenzen oder deren Blockierung ist im Allgemeinen nicht besonders groß. Wenn Demokratie, wie ich behaupte, die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung ist, die gelernt werden muss, dann hat dieses Lernen politischen Charakter. *Bildung* in diesem Sinne ist ein Zeichen des *Widerstandes* gegen zementierte Hierarchien und Herrschaftsverhältnisse. Millionen Mitläufer bilden sich im normalen Milieu heraus, in dem zunächst nichts auf das hinzuweisen scheint, was am Ende mit dem Begriff Katastrophe angemessen beschrieben wäre. Dieses normale Milieu darauf zu überprüfen, wie die Weichen hier und heute gestellt werden, das ist Aufgabe der Bildung in den vielfältigen Sektoren der Gesellschaft, der Berufsbildung ebenso wie der Schule. Im normalen Milieu herauszufinden, wo sich Entscheidungen zum kollektiven Unglück zusammenziehen, ist zentrale Aufgabe politischer Bildung. *Nicht zu warten, bis das Gemeinwesen verrottet ist und die moralischen Verkrüppelungen der herrschenden Eliten, aber auch der Alltagsbewohner dieser Erde ein gesellschaftliches Betriebsklima geschaffen haben, das die Mühe um Anstand und politische Urteilskraft immer beschwerlicher und vielfach auch aussichtslos werden lässt – das sind Erkenntnisse, auf die sich mein Ursprungsinteresse richtete.* Ich gehe davon aus, dass die extremen Spannungssituationen, die in einem totalitären System praktiziert werden, ihre prägende Vorgeschichte unter normalen Existenzbedingungen haben.

Wo ist der Ort und wann ist es höchste Zeit, durch politischen Eingriff eine Wende herbeizuführen, um eine auf gesellschaftliche Katastrophen und kollektives Unglück hinsteuernde Entwicklungslogik zu unterbrechen? Christa Wolf hat das in ihrer Erzählung „Kassandra“ thematisiert:

„Wann Krieg beginnt, das kann man wissen. Aber wann beginnt der Vorkrieg? Falls es da Regeln gäbe, müsste man sie weitersagen. In Ton, in Stein eingraben, überliefern. Was stünde da? Da stünde unter anderem: *Lasst euch nicht von den Eigenen täuschen.*“ (Wolf 1990, 249)

Um diese gesellschaftliche Vorkriegskonstellation in ihrer politischen Tragweite abschätzen zu können, bedarf es einer kritischen Gesellschaftsanalyse, die Wirklichkeitsschichten aufspürt und Realitatspotenziale aufdeckt, die sich auch unterhalb des offiziellen Institutionssystems regen. Die Krisenherde in der gegenwärtigen Situation der europäischen Einigung verweisen alle auf ein ähnliches Muster der *unterschlagenen Wirklichkeit*. Die eigentlichen Arbeitsprozesse sind, gemessen an den Verteilungsmechanismen, eher marginale Vorgänge. Nur wenig Kraft und Leidenschaft findet man selbst in jenen Bereichen, in denen bei jungen Leuten Motive für Entfaltung von Wissen und Phantasie gesetzt werden. Wenn es um die Beseitigung von Herrschaftsverhältnissen geht wie bei den Leipziger Demonstrationen gegen Stasi und allgemeine Bevormundung, ist ein Funke spürbar, der überspringt und etwas entzündet. Aber auch jenseits von Grodemonstrationen gilt: Das Grundgesetz hat genug Zündstoff, der ein Feuer für demokratische Phantasie und Projekte der Lebensgestaltung entzünden könnte.

Wie ein Fanfarensto klingt der erste Artikel unseres Grundgesetzes: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ Keine Verfassung dieser Welt formuliert in dieser Unbedingtheit Verpflichtungen für eine Friedensordnung, in die alle Menschen einbezogen sind. Ich betone: *alle* Menschen. Es ist ein kollektiver Lernprozess, der sich hier in der Rechtskultur niederschlägt; die Weimarer Verfassung kannte weder den Begriff des Menschen noch den der Würde. Sie galt für den *deutschen Staatsbürger*. Jene Normen und Verpflichtungen, die man unter dem Gesamtbegriff der Würde fassen konnte, waren im zweiten Teil des Verfassungstextes aufgezählt. Kritiker äußerten schon sehr früh den Verdacht, dass die niedrigrangige Position im Verfassungstext die Suspensionsneigung erhöhet. Wenn nun Würde in der Werteordnung einer demokratischen Gesellschaft ganz nach oben gerückt ist, wie sehen dann die politischen Maßverhältnisse gemäß

einer solchen Rangordnung aus? Was ist die Würde eines Obdachlosen? Was wäre erforderlich, damit auch für ihn jenes Freiheitselement spürbar ist, ohne das von Würde sinnvoll nicht geredet werden kann? Arbeitslosigkeit wird von den meisten Menschen, die ohne ihre Zustimmung ihren Arbeitsplatz verlieren, als ein Gewaltakt empfunden. Seit der großen Marienthalstudie von Marie Jahoda, Paul Felix Lazarsfeld und Hans Zeisel ist das ein gesicherter soziologischer Tatbestand. Gewalt ist genau das Mittel, das Würde einschränkt oder vernichtet. Es mag sein, dass das bestehende kapitalistische System der Warenproduktion unabdingbar damit verknüpft ist, dass Menschen ihren Arbeitsplatz verlieren; aber in ihrer Haltung, in ihrem Bewusstsein, selbst wenn sie es vor sich selber nicht offen legen würden, haben sie das Gefühl des Persönlichkeitsverlustes. Es ist ein Anschlag auf die körperliche und seelisch-geistige Integrität, auf die Unversehrtheit, der davon betroffenen Menschen. Sie ist Raub und Enteignung der Fähigkeiten und Eigenschaften, die innerhalb der Familie, der Schule und der Lehre (vorausgesetzt, diese Ausbildungsstufe wird überhaupt noch erreicht) in der Regel in einem mühsamen und aufwendigen Bildungsprozess erworben wurden, und die jetzt, von gesellschaftlichen Betätigungsmöglichkeiten abgeschnitten, in Gefahr sind zu verrotten. Das kann schwere Persönlichkeitsstörungen hervorrufen. Man mache sich keine Illusionen darüber, was im Laufe eines Lebens an Enttäuschungen und Empörungen angesammelt werden kann, die dann explosive Formen annehmen, deren Einzelkausalitäten überhaupt nicht mehr erkennbar sind. Die subtilen Formen dieser Gewalt sind nicht weniger wirksam. Einer, der sich in diesem Milieu gut auskannte, der Berliner Maler Heinrich Zille, hat diese Formen der sublimen, verdeckten und aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängten Gewalt noch sehr genau wahrgenommen. Man kann, sagte er, mit einer engen oder kaputten Wohnung genauso töten wie mit einer Axt. Die alltägliche Gewalt lässt sich kaum statistisch messen. Alltägliche Gewalt bricht in allen gesellschaftlichen Institutionen auf, in den Privatverhältnissen ebenso wie in der offiziellen Politik. Das ruft inzwischen auch kein Erstaunen mehr hervor, denn die Prinzipien dieses Wirtschaftssystems beruhen darauf, den anderen auszugrenzen, ihn in seinen Ausdrucksmöglichkeiten möglichst einzuschränken. *Die Einbeziehung des Anderen* in den eigenen Entscheidungszusammenhang ist dagegen ein *wesentliches Mittel* der menschlichen Organisation *einer demokratischen Gesellschaft*. Wenn also Demokratie im Wesentlichen darin besteht, dass sich die Verhältnisse für Lernprozesse öffnen, dann ist die Kritik am Bestehenden immer damit verknüpft, den Freiheitsraum der Individuen zu erweitern und Bedingungen zu setzen, die Ausgrenzung, Hass und die Verkümmern der Lebensperspektiven verringern.

Sind Autonomie und Würde Leitkategorien innergesellschaftlicher Lernprozesse, verzögern sich automatisch die Entscheidungsprozesse und die betriebswirtschaftliche Reduktion der Vernunft führt zu mancherlei Umständlichkeiten, die überflüssig und populistischen Verkürzungen eher angemessen erscheinen; diese Umständlichkeiten mit Irrwegen und Abwegen gehören zu den wesentlichen Bestandteilen der demokratischen Gesellschaftsordnungen. Sie ist übrigens, das möchte ich mit allem Nachdruck hervorheben, die bei Weitem kostengünstigste Einrichtung menschlicher Lebensverhältnisse. Alle anderen Organisationsgebilde staatlicher verfasster Einrichtungen sind auf lange Sicht viel teurer als Demokratie. Bis in die therapeutische Arbeit am kranken Menschen in mehreren Generationen sind traumatische Ereignisse spürbar und bedürfen der therapeutischen Aufarbeitung. Dass das wesentlich privat bezahlt wird, verschleiert gleichsam die gesellschaftlichen Kosten. In den Artikel 1 der Verfassung die Würde zu setzen, folgt deshalb den Regeln praktischer Vernunft; denn Entwürdigung ist der erste Akt menschlicher Verachtung. Wer Bilder im Kopf hat, wie Juden unter Aufsicht von SA Leuten gezwungen sind, mit Zahnbürsten den Gehsteig zu säubern – wo solche Demütigungen verbreitet veranstaltet werden können, da ist ein gesellschaftlicher Zustand erreicht, in dem die Zivilkraft des Anstandes verbraucht ist und damit auch die Würde einer Gesellschaft, die den Gewaltzustand überwunden hat. Das „andere Deutschland“ war für mich das *demokratische* Deutschland. An vielen Baustellen habe ich mich betätigt; Schulen, Erziehung, Bildung sind jedoch die Hauptfaktoren, wenn ich von demokratischer Gesellschaft spreche, die gelernt werden muss.

Aber auch die *Strukturveränderungen der Arbeitsgesellschaft*, die wachsende Produktivität lebendiger Arbeitskraft und die Verteilungsprobleme der Wertschöpfung sind Gegenstand meines wissenschaftlich-politischen Interesses. Wenn immer mehr mit immer weniger Anwendung lebendiger Arbeit produziert wird, wo bleiben dann die lebendigen Menschen? Karl Marx hatte davon gesprochen, dass der Mensch immer mehr bloßes Anhängsel des Produktions- und Verteilungsprozesses sei. Wo bleibt er jedoch, wenn die Börsennachrichten den Kurs festlegen, nach dem der einzelne Mensch sich seine Lebensnische aussuchen muss? Die Beziehungs- und Kommunikationsverhältnisse in demokratisch strukturierten Gesellschaftsordnungen haben Zeitmaße der Verlangsamung; beschleunigte Konfliktlösungen sind in der Regel nur für kurze Zeit tragfähig. Das gilt nicht nur für Erziehungsprobleme, sondern für das Gesamtklima, in dem demokratische Entscheidungen dominieren. Dabei ist es schwer, den Grundzug in einer durch demokratische Umgangsformen definierten Atmosphäre im Einzelnen zu benennen. Abwägende Maßverhältnisse haben ein Ei-

gengewicht. Um eine solche Klimaveränderung geht es, wenn immer heftiger die Frage gestellt wird: Wird allmählich der Angstrohstoff, der sich in zwei Jahrzehnten angesammelt hat, durch Wahllentscheidungen des Volkes in politisch-parlamentarische Formen anerkannte Gestalt annehmen? *Das Gefährliche an diesen rechtsradikalen Transformationen besteht darin, dass sie sich unmerklich vollziehen.* Es sind Transformationen in kleiner Münze. Hannah Arendt hat das an der Veränderung von Freundschaftsbeziehungen und am Lehrer-Schüler-Verhältnis aufgezeigt. In der neuen Auflage von „Sein und Zeit“ lässt Martin Heidegger die Widmung an seinen jüdischen Lehrer Edmund Husserl einfach weg. Was unsere Feinde machen werden, das wussten wir, sagt Hannah Arendt. Wie sich aber die Freundinnen und Freunde arrangierten mit dem neuen Machtsystem, das hat viele doch aufs Äußerste überrascht. Bei den Wahlen vom 5. März 1933, – Sebastian Haffner beschreibt dies eindringlich in seinen Lebenserinnerungen –, die bereits in einem Gewalklima stattfanden, aber doch einigermaßen geregelt verliefen, stimmte die Mehrheit der Menschen in dieser mehr oder weniger von Druck und Gewalt bestimmten Wahl gegen das Nazi-Regime. 288 nationalsozialistische Abgeordnete von insgesamt 647 Abgeordneten – 81 Abgeordnete der kommunistischen Partei waren aus dem Reichstag schon ausgrenzt, geschlagen, verhaftet, ermordet. Wo ist diese Mehrheit bis zum Juni desselben Jahres geblieben? Die können nicht alle verrückt gewesen sein, auch eine Massenpsychose reichte nicht aus, sie alle in eine Richtung zu bringen, wenn nicht vorher individuelle Entscheidungen getroffen worden wären. Vielleicht ist es notwendig, Erfahrung und Urteil in einer ganz neuen Dimension zu thematisieren. Bevor die Menschen die Wahlkabine betraten, haben sie symbolisch ausgedrückt, wohin ihre Gefühlsneigungen gehen. Sie haben Fahnen aus ihren Fenstern gehängt, sie haben den Parteigrößen applaudiert, sie haben Bilder in ihren Wohnungen aufgestellt, die das Wahlergebnis vorausnahmen. Sie haben eine private Entscheidung getroffen, bevor sie öffentlich wurde, obwohl, wie Sebastian Haffner zeigt, die Wahlparolen der gegnerischen Parteien, „Hitler bedeutet Krieg“, noch erkennbar waren. Sie hatten vielleicht auch noch die Argumente im Ohr, die sozialdemokratische, kommunistische und gewerkschaftliche Redner vorgelesen hatten, aber ihr *Urteilsvermögen reichte nicht mehr aus*, sich auf Widerstand einzustellen. So entstand die Situation, die Hannah Arendt beschreibt und die mit Christa Wolf als Vorkrieg bezeichnet werden kann.

Demokratie als Lebensform

Mentalitätsveränderungen und Selbstentmündigungen haben tödliche Folgen für ein Gemeinwesen, das sich in der Aufklärungstradition begreift und den Menschen einen großen Freiheitsspielraum der eigenen Betätigung zuschreibt. *Würde ist der grundlegende Bezugspunkt aller demokratischen Lernprozesse.* In diesem Zusammenhang steht der politische Grundzug der Persönlichkeitsbildung. Aber es geht dabei nicht um die Einübung eines Regelsystems, um die Dreiteilung der Gewalten und der Sicherheit von Verfahren. *Das Politische ist Grundzug der Persönlichkeitsbildung,* die selbstverständliche Art und Weise wie Menschen in ihren alltäglichen Lebensäußerungen bei allem, was sie tun und unterlassen, was ihre persönlichen Vorlieben berührt, stets im Blick haben, wie es anderen damit geht und wie es das größere Gemeinwesen berührt. Insofern ist das Politische nichts dem Lebenszusammenhang Fremdes, nichts Äußerliches, das auch weggelassen werden kann; es trifft den Kern des Gemeinwesens. Es ist nicht eine didaktische Methode, die man auf alle Gegenstände anwenden kann. Im Lernen verändert sich nicht nur das Subjekt, sondern auch der Gegenstand, an dem Lernen neu bewertet wird. Im Lernen muss deshalb der Lernbegriff selbst Gegenstand der Reflexion sein. Eine totalitär oder autoritär organisierte Gesellschaft würde nie darauf bestehen, dass die gesellschaftlichen Lernvorgänge einer Art Metareflexion unterworfen werden. *Die Akkumulation von Verfügungswissen ist für demokratische Lernprozesse nicht ausreichend.* Für sie sind zwei Merkmale entscheidend: *Orientierung* und *Kompetenz*. Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselworte für die Orientierung des Einzelnen und sein individuelles Selbstverständnis. Für jedes Lernen, das den einzelnen Menschen Orientierungswissen vermittelt, ist die Rückbeziehung auf den eigenen Lebenszusammenhang unerlässlich. Das Bedürfnis, sich in einer Welt der Umbrüche und der Beschleunigung, der immer rascheren Veränderungen, die vielfach mit Entwurzelung der Menschen verknüpft sind, Orientierung zu verschaffen, ist ein existentielles Grundbedürfnis der Weltaneignung. *Demokratie als Lebensform* zu begreifen, setzt eine besondere soziologische Scharfsicht voraus, die verlässliche Gefahrensignale vermittelt. Das bedeutet: Erkennen und Analysieren von Zusammenhängen.

In „Erbchaft dieser Zeit“, dem großen Buch Ernst Blochs über die Entwicklung der Symbolbildungen des Faschismus, stellt Bloch die Frage: Wer ist eigentlich auf den absurden Gedanken gekommen, dass sich Wahrheit von allei-

ne umsetzt? Er hat dabei Sokrates im Auge. Aber das ist nicht richtig. Athens schmachliche Niederlage im Peloponnesischen Krieg ist mit der Suche nach Schuldigen verknüpft. Sokrates verkündet ja keine Wahrheiten, sondern denunziert Unwahrheit. Eine lebendige Demokratie ist ohne das glaubwürdige Wort nicht denkbar. Gerade, weil autoritäre Verfügungen die gesellschaftlichen Prozesse nicht steuern, sondern mit Elementen der Selbstregulierung und Selbstbestimmung verknüpft sind, ist es tödlich für demokratische Gesellschaftsordnungen, wenn die *Glaubwürdigkeit* des Wortes beschädigt wird. In der großen von Aristoteles begründeten Rhetoriktradition nimmt das glaubwürdige Reden eine zentrale Stelle ein; einen guten Redner zeichnet nicht aus, dass er weiß, welche wissenschaftlichen Untersuchungen er anzuführen vermag. Rhetorik ist vielmehr jene Form von Vermittlung von Sachverhalten, die mit Glaubwürdigkeit ausgestattet sind. Aber gerade weil das, was vermittelt werden soll, die Grundlage eines wissenschaftlichen Beweisverfahrens nicht hat, gilt die Glaubwürdigkeit des im Reden vorgestellten Zusammenhangs. Wahrheit ist in diesem Komplex das Glaubwürdige.

Es ist eben nicht so, dass es ausreicht, einen einzelnen Artikel zu schreiben, hinter dem das ganze Volk stehen könnte. Es sind 85 in den Federalist Papers, deren Autorschaft zunächst geheim bleibt. Es ist ein Grundgedanke von Aristoteles, dass immer dann, wenn der Glaubwürdigkeitszusammenhang zwischen den Redenden und dem Volk zerstört ist, das Gemeinwesen die Balance verliert und in einen Gesinnungsradikalismus gerät oder in politische Gleichgültigkeit verfällt. In solchen Situationen wird es für die urteilsfähigen Menschen immer schwieriger, Privatleben und öffentliches Interesse in eine produktive Verbindung zu bringen. Wenn in einer solchen Gesellschaft die Worte der Politiker nicht mehr ernst genommen werden, wenn das Gefühl aufkommt, sie revidieren morgen, was sie heute gesagt haben, dann besteht die Gefahr, dass eine Gesellschaft in der Struktur umkippt. Politische Rhetorik ist das Machtinstrument der Demokratie – nicht das einzige, aber ein wesentliches. Ohne Rhetorik gibt es keine Demokratie, denn die Überzeugungskraft des Wortes hängt von der entwickelten Glaubwürdigkeit des öffentlichen Wortes ab, und die beruht auf einem überzeugenden, plausiblen Zusammenhang von Wort und Tat. Beide müssen sichtbar und kompatibel sein.

Was gegenwärtig abläuft und das bestehende Parteiensystem bedroht, ist der Missbrauch der politischen Sprache für Zwecke, die auf den Abbau demokratischer Errungenschaften zielen. Solche Bewegungen, die den *wachsenden Angstrohstoff* in der Gesellschaft für autoritäre oder totalitäre Rückbildungen benutzen, hat es seit Perikles in der entwickelten Stadtkultur immer wieder gegeben;

Edward Gibbon beschreibt sie eindrucksvoll in seinen Büchern über den Untergang der Antike. Es sind *Populisten*, die hier am Werk sind. Und der Faschismus ist eine Form des Populismus. Es sind Bewegungen, die aufrufen, was liegen geblieben ist, die zertrümmerten Träume ebenso wie die unerfüllten Hoffnungen, und sie mobilisieren die niedrigsten Instinkte der Verachtung und des rabiaten Aneignungstriebes, indem sie einfachste Lösungen versprechen. Robert Musil, der sensible Beobachter feingliedriger gesellschaftlicher Veränderungen, beschreibt das in einem kleinen Büchlein, das den Titel trägt „Der deutsche Mensch als Symptom“. Er sagt:

„Dieses Bedürfnis nach Eindeutigkeit, Wiederholbarkeit und Festigkeit wird auf seelischem Gebiet durch die Gewalt befriedigt. Eine Spezialform dieser Gewalt, eine unerhört geschmeidige, entwickelte und nach vielen Seiten schöpferische, ist der Kapitalismus. Es wurde hier schon der weitere Begriff einer Ordnung aufgestellt, welche mit der Ichsucht rechnet. Dieses Ordnungsprinzip ist so alt wie die menschlichen Verbände selbst. Wer auf Stein bauen will im Menschen, der muß sich der Gewalt oder der Begierden bedienen. Dieses mit den schlechten Fähigkeiten des Menschen rechnen ist eine Spekulation *à la baisse*. Eine Ordnung *à la baisse* ist dressierte Niedrigkeit. Sie ist die Ordnung der heutigen Welt. Ich lasse dich gewinnen, damit ich mehr gewinne oder ich lasse dich mehr gewinnen, damit ich überhaupt etwas gewinne. Diese List eines überlegenen Parasiten ist die Seele der anständigsten Geschäfte, welche abgeschlossen werden.“ (Musil (1923/1967, 31 f.)

Ich vertrete nicht Musils pessimistische Anthropologie. Überall dort, wo die Menschen Bewegungsräume verfügbar haben oder sie erkämpft wurden, werden sehr schnell der kritische Geist und das Bedürfnis nach Aufklärung lebendig. Die totalitären oder auch nur autoritären Systeme mögen über lange geschichtliche Strecken unverwundbar und in sich stabil erscheinen. Wer aber näher hinsieht und die Krisenherde im Einzelnen untersucht, wird sehr schnell bemerken, dass die demokratisch angelegten Strategien haltbarere Fundamente des Gesellschaftsaufbaus schaffen als die des ausgetrockneten „Tatsachenmenschen“ (Musil). Darauf richten sich die Energien von Menschen, die kritische Utopien verfolgen, auch und gerade durch Bildungsprozesse.

Ich habe gesagt, Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss; natürlich finden auch in autoritären oder totalitären Systemen vielfältige Lernprozesse statt. Aber sie sind nicht existentiell

an diese Fragen nach Sinn und Lebensbedeutung geknüpft. Insofern prallen alle Definitionsversuche, Demokratie näher zu bestimmen und in einen Pflichtenkatalog festzulegen, an der ausgebreiteten Realität ab. Seit Aristoteles, der als erster die Begrifflichkeiten zu Recht rückte, sind immer wieder Ambivalenzen festgehalten worden. So ist der Satz von Walter Rathenau, einer der schärfsten Beobachter und Kritiker der Weimarer Zeit, durchaus prägnant und trifft die Ambivalenzen dieser demokratischen Lebensordnung:

„Denn Demokratie ist Volksherrschaft nur in den Händen eines politischen Volkes, in den Händen eines unerzogenen und unpolitischen Volkes ist sie Vereinsmeierei und kleinbürgerlicher Stammtischkram.“ (Rathenau 1919, 6)

Wo und wann setzt der aktive Widerstand gegen den Missbrauch formalisierter Verfahrenstechniken ein, die benutzt werden, um auf völlig legale Weise die substantielle Grundlage demokratischer Lebensformen zu zerstören? Als die Nazis mit der stärksten Fraktion im Reichstag auftreten konnten und Göring zum Reichstagspräsidenten gewählt wurde, waren da die demokratischen Substanzen dieser Weimarer Republik aufgezehrt, war es schon zu spät, Widerstand gegen die autoritäre und totalitäre Aushöhlung dieser Gesellschaft zu leisten, eine einheitliche Front zu bilden, die alle sonstigen Konflikte zur Seite schob und als politisch belanglos betrachtete? Es ist auch bemerkenswert, um ein anderes historisches Beispiel zu wählen, mit welcher präzisen Sehschärfe Cicero das Ende der Senatsrepublik vorausszusehen vermochte, aber seine eigene Rolle in diesem Prozess völlig verschätzte. Nach Caesars Tod wartet er praktisch täglich auf den Ruf des Restsenats, mit weitreichenden Vollmachten ausgestattet, die alten römischen Institutionen und Charaktere wieder zur Geltung zu bringen. Es ist eine fatale Täuschung. Er wird bestialisch umgebracht und sein Kopf aufgespießt auf der Rostra, der Rednertribüne auch des Volkes, als Zeichen der Mahnung und der Drohung, sich nicht anzulegen mit den neuen Mächtigen.

Die in einer Demokratie stattfindenden Lernprozesse haben selten messbare Direktwege. In Fragen der Bildung und Erziehung ist die kürzeste Verbindung zwischen zwei Positionen nur selten die Gerade. Bildungsprozesse sind wie Mäander und durch produktive Umwege charakterisiert. Immer sind die Denkvorgänge an konkrete Erfahrungen gebunden, die der Reflexion bedürfen, um zu einem zielgerichteten Handeln zu werden. Falsche Propheten zu erkennen, ihre Versprechungen zu entlarven, ist dafür die Voraussetzung.

Erwachsenenbildung – wie alle anderen Bildungsansätze – stellt hierfür die Denkräume und Instrumente zur Verfügung. Diese Prozesse zum Gegenstand

der Forschung und Lehre zu machen, wie es Christine Zeuner seit Jahren tut, ist von großer gesellschaftspolitischer Bedeutung. Herzlichen Glückwunsch, liebe Christine.

Literatur

- Bloch, Ernst (1935/2016): Erbschaft dieser Zeit. Frankfurt/M.
- Gibbons, Edward (1776–1788): The History of the Decline and the Fall of the Roman Empire. 1. Band 1776, 2.-3. Band 1781, 4.-6. Band 1788. London.
- Haffner, Sebastian (2002): Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914–1933. München.
- Heidegger, Martin (1927/2018): Sein und Zeit. Frankfurt/M.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul Felix/Zeisel, Hans (1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Leipzig.
- Musil, Robert (1923/1967): Der deutsche Mensch als Symptom. Hamburg.
- Negt, Oskar (2016): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Rathenau, Walther (1919): Die neue Gesellschaft. Berlin.
- Sternberger, Dolf (1986): Die Politik und der Friede. Frankfurt/M.
- The Federalist (1787): A collection of essays written in Literatur favor of the new constitution, as agreed upon by the Federal Convention, Sept. 17, 1787. New York.
- Thukydides (2017): Der peleonnesische Krieg. Berlin.
- Wolf, Christa (1990): Cassandra. Frankfurt/M.
- Zur Person. Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt. rbb. Sendung vom 28.10.1964. https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html (Abruf: 20.08.2018).

I
Utopie:
„Politische Bildung in
unsicheren Zeiten“

KATJA PETERSEN, KATJA SCHMIDT

Wie ein Hochstapler und ein Seelenarzt den Utopien der Aufklärung erliegen

Einführende Impulse

Im Jahr 1516 erscheint das Buch eines Staatsmanns, Staatsfeinds und späteren Heiligen, Thomas Morus. Es trägt den Titel „Vom besten Zustand des Staates und der neuen Insel Utopia“ und wird ein literarisches Genre begründen. Morus entfacht eine neue Tradition des politischen Denkens, er philosophiert und denkt über politische und gesellschaftliche Möglichkeiten in der Zukunft nach (Morus 1516/2003). Undenkbar ist die Utopie ohne den Rückgriff auf Vergangenheit und Gegenwart. Sie ist ein phantasievolles Bild von Gesellschaft, „das Lösungsvorschläge für ganz bestimmte ungelöste Probleme der jeweiligen Ursprungsgesellschaft enthält und zwar Lösungsvorschläge, die entweder anzeigen, welche Veränderungen der bestehenden Gesellschaft die Verfasser oder Träger einer solchen Utopie herbeiwünschen oder welche Änderungen sie fürchten und manchmal beides zugleich“ (Elias 1982, 103). Norbert Elias vermutet weiter, „daß sich alle Utopien als Furcht- oder Wunschgebilde auf akute Konflikte der Ursprungsgesellschaft beziehen. Sie orientieren darüber, welche Konfliktbewältigungen die Utopieträger als erwünscht oder als unerwünscht vor sich sehen“ (ebd.).

Doch wie erstrebenswert sind utopische Entwürfe einer idealen Gesellschaft und utopisch erscheinende Lösungsvorschläge für das handelnde Subjekt im Allgemeinen und für die Erwachsenenbildung im Besonderen? Bereits der Humanist Morus zweifelt, ob dies erstrebenswert sei, und für Teile der (deutschen) Aufklärer hat die Utopie einen bittersüßen Beigeschmack, spielt sie doch mit ihrem höchsten Gut: der Vernunft.

„Es ist doch *süß*, sich Staatsverfassungen auszudenken, die den Forderungen der Vernunft (vornehmlich in rechtlicher Absicht) entsprechen; aber *vermesen*, sie vorzuschlagen, und *strafbar*, das Volk zur Abschaffung der jetzt bestehenden aufzuwiegeln.“ (Kant 1838a, 295, Hervorhebungen im Original)

Das Phantastische des Utopischen – das Sich-etwas-Ausdenken – unterliegt damit dem mit Moralität verbundenen kategorischen Imperativ. Dieser ist für

Ernst Bloch „eine großartige moralische Formulierung, die an Ort und Stelle ein Unsinn ist; er kann nicht erfüllt werden. Aber dieser Unsinn ist zugleich tiefster Sinn, wenn er als antizipierend betrachtet wird [...]“ (Bloch 1980, 96 f.).

Die Impulsgebenden

Die Auswirkungen einer Moralität der Vernunft, den Unsinn des aufgeklärten Sinns und die Folgen des Sich-etwas-Ausdenkens zeigen sich im menschlichen Dasein in unterschiedlichen Facetten. Hinweise darauf finden sich in Biographien und autobiographischen Erzählungen, die mit den darin enthaltenen Gesellschaftsbildern und den damit verwobenen Bildern von Menschen die Utopien der Aufklärung auf einen kritischen Prüfstand stellen. Gesellschaftsbilder und ihre Bedeutung für die politische Bildung ergründet *Helmut Bremer* in seinem Beitrag in diesem Kapitel des vorliegenden Bandes. Er beginnt und endet mit den „Verwerfungen“ im und dem „Unbehagen“ der Menschen am gegenwärtigen Politischen. Möglichkeiten der politischen Bildung, diese „Entfremdung“ zu bearbeiten, sieht Bremer, der dies am Beispiel eines Forschungsprojektes illustriert, in der Auseinandersetzung mit „Gesellschaftsbildern“:

„Wenn es dieser [der politischen Bildung, KS, KP] darum geht, Menschen dabei zu unterstützen, sich Meinungen über die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu bilden und sich kritisch in die Gestaltung derselben einzubringen, dann knüpft das immer an die vorhandenen Gesellschaftsbilder an, also daran, wie Individuen die soziale Welt und deren Ordnung wahrnehmen, mit wem sie diese Sichten teilen und wie sie sich selbst dazu in Beziehung setzen.“ (Bremer in diesem Band, 65 f.)

Zuvor widmet sich *Daniela Holzer* den „Momente[n] politischer Kritik“ und denkt darüber nach, „inwiefern Negation und Utopie für kritische und politische Anliegen zusammenspielen können“. Am Schluss formuliert sie eine Ahnung:

„Aus dem bisher Gesagten steigt nun zumindest eine Ahnung hoch, inwiefern Negation und Utopie zwei wesentliche Momente von politischer Kritik, mehr noch aber von kritischer Politik sind. Beide sind nicht ohne Negation zu haben, und diese wiederum birgt das Potenzial der Überschreitung und damit utopische Momente in sich. Utopien wiederum sind in eine Form gegossene Negationen und Kritik, nehmen sie doch die jeweiligen historischen gesellschaftlichen Verhältnisse als Ausgangspunkt und spüren Brüche auf.“ (Holzer in diesem Band, 50)

Jens Korfkamp beschließt dieses Kapitel fragend: „Wozu (noch) philosophieren in der Erwachsenenbildung?“ und beleuchtet, welche Möglichkeiten das Philosophieren für die politische Bildung bieten kann. Er betont die Bedeutung des Philosophierens als „elementare Kulturtechnik“ und resümiert das ihr innewohnende Potenzial:

„Philosophieren ist eine Form demokratischer Basisbildung. Im Bewusstsein ihrer begrenzten Ausstrahlung in der Erwachsenenbildung (siehe Volkshochschul-Statistik) offenbart sie durchaus anschlussfähige Potenziale für eine dringend notwendige Reanimation des politischen Denkens und der politischen Phantasie im öffentlichen Raum. Gerade in Zeiten von medialem Politainment, ökonomisch verengter Politikkonzepte und ostentativ vorgetragener Einfalls- und Alternativlosigkeit ist und bleibt die Arbeit am Logos, die von Wort und Rede sowie deren Gehalt bis zur (Welt-)Vernunft reichen kann, auch wertvoll für die Demokratie.“ (Korfkamp in diesem Band, 62)

Kritik, Gesellschaftsbilder und Philosophieren sind ohne das Interesse an der Erkenntnis von Welt nicht denkbar. Notwendig sind Denken und Handeln, die in sich Momente des Überschreitens von Gegebenem beinhalten. Nichts ist mehr, wie es einmal war, wie es einmal schien. Möglich sind dann Utopien oder zumindest der Zweifel am Bestehenden, in dem Wissen, dass Erkenntnis täuschen kann. Kritik und Zweifel hervorgerufen durch Täuschung, führen zur Selbstvergewisserung des Subjektes im Denken, im Philosophieren über die Bilder gesellschaftlicher Welten. Käte Meyer-Drawe schlussfolgert:

„Lernen ist nicht nur Erkennen. Es hat viele Facetten, welche den Menschen als leibliches Wesen betreffen. Etwas in Zweifel ziehen, um den Grad an Gewissheit der Erkenntnis zu steigern, ist etwas anderes, als in eine Ausweglosigkeit zu geraten, weil alles Gewohnte versagt. Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht; denn die alte Welt ist sozusagen aufgegeben und eine neue existiert noch nicht' [...]. Der Weg führt nicht vom Schatten ins Licht, sondern endet zunächst in einem Zwielficht, auf einer Schwelle zwischen *nicht mehr* und *noch nicht*.“ (Meyer-Drawe 2008, 15, Hervorhebung im Original)

Mit der Aufklärung beginnt ein zunehmendes Interesse am Menschen in seinen biographischen Bezügen im Verhältnis zur Erkenntnis von Welt. Nicht nur das

aufstrebende Bürgertum, auch Handwerker wie der philosophische Essigbrauer im Roman Anton Reiser entfalten sich in den ambivalenten aufgeklärten Welten. Zwei dieser Welten möchten wir in unserem Beitrag betreten. Die Protagonisten, die in diesen Welten handeln, erkennen und sich bilden, haben uns in unseren Dissertationen begleitet (Petersen 2013; Schmidt 2018). Wir haben sie bei Christine Zeuner geschrieben, die in ihren Schriften unermüdlich auf die Bedeutung der Aufklärung für die Erwachsenenbildung verweist und ihre Spuren bis in die heutige Zeit kritisch verfolgt:

„Politische Bildung ist in der Diskussion der Erwachsenenbildung von jeher verbunden mit den Ideen der Aufklärung. Im Mittelpunkt steht der Bildungsprozess des Subjektes, das politische Urteils- und Handlungsfähigkeit entwickeln und gleichzeitig befähigt werden soll, sich in einer Welt zurechtzufinden, die aufgrund unklarer und unvorhersehbarer politischer und ökonomischer Entwicklungen, die zu tief greifenden gesellschaftlichen Verwerfungen führen können, von Unsicherheit, Ambivalenz und Ambiguität geprägt ist.“ (Zeuner 2019, 94)

In diesem Beitrag verfolgen wir das utopische Potenzial zunächst in den Schriften von Karl Philipp Moritz, ein aufgeklärter Zeitgenosse, und wenden uns dann der Republik von Weimar zu, in der sich zahlreiche Hochstapler tummeln. Einer davon, Harry Domela, wandelt sich vom Hochstapler zum kritischen Beobachter und zeigt, dass etwas Utopisches zu dystopischen Zuständen führen kann.

Der Seelenarzt

Karl Philipp Moritz zeigt in seiner Erfahrungsseelenkunde, dass der Mensch an den Prämissen der Aufklärung und ihrem dystopischen Potenzial seelisch erkranken kann, wenn sich die Ideen der Aufklärung im eigenen Leben nicht realisieren lassen, weil die subjektive Erfahrung noch nicht vorhanden ist und die gesellschaftliche Realität sich als sperrige Konstante erweist.

„Eine Idee ist nichts anderes als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet. Z. E. die Idee einer vollkommenen, nach Regeln der Gerechtigkeit regierten Republik! Ist sie deswegen unmöglich? Erst muss unsere Idee nur richtig seyn, und dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Wege stehen, gar nicht unmöglich. Wenn z. E. ein Jeder löge, wäre deshalb das Wahrreden eine blosse Gril-

le? Und die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft.“ (Kant 1838b, 373)

Der Utopien inhärente Anspruch auf das Wahrreden, um in einer fernen Zukunft den Anspruch auf Wahrhaftigkeit des Subjektes zu verwirklichen, mag auf den ersten Blick mit Immanuel Kants Beschreibung dessen, was Ideen zu leisten vermögen, korrespondieren. Sie kann zugleich als Aufruf gelesen werden, Ideen zu entwickeln, wozu es des Mutes und der Geduld bedarf. Damit wird in der Aufklärung die Möglichkeit der prinzipiellen Durchschaubarkeit von Welt verbunden.

Das darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in der sich aufklärenden Gesellschaft von Anfang an der Verdacht der prinzipiellen Undurchschaubarkeit der Welt aufkeimt und nicht zuletzt angesichts der historischen Entwicklungen zu Verzweigung und Pessimismus führt. Vielen, an Aufklärung, Erkenntnis und Wahrheit interessierten Köpfen ist das sehr früh bewusst, und dies sorgt für eine ambivalente Stimmungslage. Und dennoch: Die Möglichkeit der (Ver-)Besserung wird zu einer festen philosophischen Konstante. In ihr steckt Utopisches. Denn der Aufklärung erscheint utopisches Denken nicht nur als Möglichkeit der Entwicklung (utopischer) gesellschaftlicher Szenarien, was als logische Folge der Hinterfragung bestehender Ordnungen anzusehen ist, Utopien bieten sich darüber hinaus auch als eine Möglichkeit des Zugriffs auf die Undurchschaubarkeit von Welt- und Selbstbezügen an. Am Beispiel der Entwicklungen der Pädagogik im Verlauf der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird dies sehr deutlich.

Im täglichen pädagogischen Handeln versucht man, vom aufklärerischen Optimismus zu profitieren, doch nicht selten macht sich Resignation breit. Man nutzt die Geschichtlichkeit des Menschen, um utopische Entwürfe zu diskutieren. Es werden Gegenbilder zum Bestehenden entworfen, das zeigen uns vor allem literarische Werke, pädagogische Erfolgs- oder Misserfolgsgeschichten. Fiktionale bzw. utopische Entwürfe von Lebens- und Handlungswelten erlauben es den Lesenden, zunächst ganz individuell das durchzuspielen, was das Gelesene für die eigenen Lebensbezüge bedeuten könnte. Hinsichtlich des utopischen bzw. fiktionalen Schreibens ist festzuhalten:

„Der literarische Menschenversuch ist stets zugleich narratives Szenario, dessen Topoi und Deutungsweisen sich literaturhistorisch verfolgen lassen, und Wissensform, deren Ordnung und Regelmäßigkeit beschrieben werden kann.“ (Pethes 2007, 21)

Utopisches Denken und Schreiben bergen die prinzipielle Möglichkeit, diese narrativen Szenarien Wirklichkeit werden zu lassen. Die literarischen Entwürfe des Zeitalters der Aufklärung weisen diese Kennzeichen auf. Sachverhalte, Lebensumstände, Lebens- und Handlungsweisen und vieles mehr werden im Schreiben und im Lichte der Vernunft durchleuchtet, analysiert, diskutiert und kategorisiert. Von besonderem Interesse sind hierbei die Grenzbereiche der menschlichen Existenz, die erst durch das helle Licht der Vernunft beginnen, Schatten zu werfen, die wiederum Utopien des Humanen herausfordern.

Karl Philipp Moritz bemerkt den Widerspruch zwischen der Notwendigkeit der Einbildungskraft oder der Phantasie und den Warnungen der Pädagogen vor den Gefahren dieser. Deutlich wird dabei, dass das Einzelwesen innerhalb aufgeklärten utopischen Denkens und Schreibens ein leidendes ist. Denn die utopischen Gesellschaftsentwürfe werden dem Einzelwesen in seinen Belangen und Bedürfnissen selten gerecht. Auch das ist keine nachträglich an die Aufklärung herangetragene Deutung, sondern vielmehr ein den Aufklärern bereits bewusster zu zahlender Preis. Die gute Gesellschaft erwartet teilhabende, funktionierende Bürger, die bereit sein sollen, dem Gemeinwesen zu dienen und dabei das eigene Leben entsprechend anzupassen. Während Rousseau schon einige Jahre früher die glückliche Vereinigung zwischen Individuum und gesellschaftlichem Ganzen ausschließt, wirft Kant das in seiner Vorlesung über Pädagogik auf, wenn er fragt: „Wie cultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1838b, 384). Weiter heißt es dort:

„Disciplin oder Zucht ändert die Thierheit in die Menschheit um. Ein Thier ist schon alles durch seinen Instinct; eine fremde Vernunft hat bereits Alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinct, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu thun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es Andere für ihn tun.“ (Ebd., 368 f.)

Erziehung ist also nicht nur notwendige Bedingung, sie ist zugleich Möglichkeit der Erlangung von Vernunft. Nicht unproblematisch dabei ist, dass die Erziehung immer schon durch bereits Erzogene geschieht und deshalb das fortsetzt, was vorangegangen ist. Die der Bedingung der Möglichkeit innewohnende dialektische Spannung wird von Kant weiter ausgeführt, wenn er sagt, dass es weiterhin auch noch der Disziplin(ierung) bedarf, um sich qua Vernunft den (vernünftigen) Gesetzen zu unterwerfen.

Es zeigt sich also: Der Entwurf von Utopien kann als Reaktion auf die Krise einer Vernunft gedeutet werden, die erst auf der Höhe ihrer Erfolge zutage tritt. Utopien stellen „die Vernunft als staatspolitisches Gestaltungsprinzip“ (Schölderle 2014, 21) auf die Probe. Sie sind (verklauulierte) Ratgeber für Herrschende, lassen die Aussprache von Gedanken konträr zum Herrschaftsapparat zu. Das Utopische wird zur Synopse von dem, wovor sich ausgerechnet die Aufklärer fürchten: zum denkenden und zugleich empfindenden, sich der Herrschaft widersetzenen Subjekt. Ausdruck findet dies in den anarchistischen Utopien der Aufklärung, überwiegend im französischen Raum. Doch auch ihr Gegenteil, die archistische Biographie, verbreitet sich im Prozess der Aufklärung:

„Eine der markantesten Folgen dieser Selbstermächtigung des Subjekts innerhalb des utopischen Diskurses, sich ein Gemeinwesen für ein gelungenes Leben im Namen der Moral und der Integrität des Individuums jenseits eines starken Staates vorzustellen, besteht darin, dass in Gestalt eines harmonischen sozio-politischen Systems nun gleichberechtigt neben den *archistischen* (herrschaftsbezogenen) Entwurf die *anarchistische* (herrschaftsfreie) Lösung der gesellschaftlichen Krise tritt.“ (Saage 2014, 527, Hervorhebung im Original)

Der Hochstapler

Eine mögliche Lösung des Konfliktes für ein Subjekt, das sich einer gesellschaftlich bedingten Krise ausgesetzt sieht, so lässt sich weiter denken, ist die Selbstermächtigung, sich zwischen Sein und Schein bewegen zu können. Dieses gründet sich auf dem gesellschaftlich determinierten Sein im Sollen. Deutlich werden die Zusammenhänge zwischen Sein und Schein in biographischen Erzählungen von Hochstaplern. Hier wird oft über das Sein zum Schein berichtet, um die Unmöglichkeit des Selbst-Seins im gesellschaftlichen Sollen zu überwinden (vgl. Schmidt 2018).

Immer stärker etabliert sich die Figur des Hochstaplers seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, die der Gesellschaft einen Spiegel vorhält und zum gesellschaftlichen Topos avanciert. Die Blütezeit der Hochstaperei beginnt in der sich industrialisierenden Gesellschaft und dem damit verbundenen voranschreitenden Kapitalismus. Im Kaiserreich und in der Weimarer Republik sind Hochstapler populär, einige von ihnen verfassen ihre Lebensgeschichten, die zu Bestsellern werden. Den eigentlich gesellschaftlich Wenigen kommt eine enorme mediale und wissenschaftliche Aufmerksamkeit zu.

„Der Hochstapler verdeutlicht: Das Subjekt steht unter Zugzwang in den modernen Zeiten. Es soll sich entwickeln, sich bilden und dies in spätmodernen Zeiten ein Leben lang. Das Subjekt ist nicht nur unterworfen, sondern erfährt sich als das Unvollendete, das – als Reminiszenz an die Aufklärung – an den Maßstäben der Vernunft und Wahrhaftigkeit gemessen wird.“ (Ebd., 98)

Im Zuge dessen konstatiert Stephan Porombka einen Wandel der anthropologischen Bezugsgrößen „Schein“ und „Sein“ (Porombka 2014, 207 ff.). Ist u. a. die Aufklärung davon gekennzeichnet, dass zunehmend an dem Sein als Bezugsgröße zur äußeren Welt gezweifelt wird, da dieses sich bei näherer Betrachtung als Schein erweist (z. B. Descartes 1959), fokussiert die kapitalistische Gesellschaft erneut auf das Sein.

Hochstapler, so könnte man nun jenseits moralischer Pfade denken, reagieren auf und erfüllen Momente des Utopischen gleichzeitig, indem sie in Momenten der Hochstaplei ganz den eigenen Vorstellungen vom Sein entsprechen, die ohne Lüge und Täuschung nicht in der Welt verwirklicht werden können. Das, was sich als utopisch für das eigene Leben erweist, führt dazu, dieses Utopische über Lüge und Täuschung zu realisieren. Sie erfüllen sich ihre Utopie vom Selbst, werden zum Widersacher derjenigen, die ihnen widersagen. Ein Beispiel dafür ist der Hochstapler Harry Domela, der in seiner populärsten Rolle als Prinz Wilhelm von Preußen in die Geschichte der Hochstapler eingehen wird. Seine Autobiographie „Der falsche Prinz. Leben und Abenteuer von Harry Domela“ schreibt er während seiner Haftzeit im Jahr 1927 (Domela 1927). Zuvor stapelt er bis zu seiner Verhaftung am 7. Januar 1927 in verschiedenen Rollen hoch. Nach seiner Festnahme wird er in einem von der Öffentlichkeit aufmerksam verfolgten Gerichtsverfahren zu einer Gefängnisstrafe von sieben Monaten verurteilt. Der Hochstapler von einst wandelt sich zum Autor, Schauspieler, Kinobesitzer und Soldaten im Spanischen Bürgerkrieg. Sein späteres Leben verbringt er als Staatenloser in Südamerika, wo er zurückgezogen lebt, aus Angst, seine Vergangenheit könnte ihn einholen.

In seiner Biographie entwirft Harry Domela ein Subjekt, das sich aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse zum Hochstapler wandelt. Er thematisiert Konflikte, die aus diversen gesellschaftlichen Umbruchs-, Ausgrenzungs- und Missachtungserfahrungen resultieren und dazu führen, dass das biographische Subjekt sein Selbst und sein Dasein als konstant gefährdet empfindet. Verschiedene Gesellschaftsentwürfe und Menschenbilder werden von ihm als utopisch erlebt und führen zu dystopischen Zustandsbeschreibungen einer Gesellschaft im Wandel. Vor diesem Hintergrund inszeniert Domela in seiner biographi-

schen Erzählung ein Subjekt, das sich zunächst an den gesellschaftlichen Erwartungen abarbeitet, jedoch keine soziale Integration erfahren kann. In seinem Biographisierungsprozess sieht sich Domela mit den von Winfried Marotzki für Bildung als grundlegend erachteten und in Anlehnung an Kant formulierten Fragen: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“ konfrontiert (Marotzki 2006, 62).

Insbesondere die Antwort auf die Frage „Was darf ich hoffen?“ überschattet den Lebensweg Domelas, da ihre Antwort die Hoffnungslosigkeit ist. Sie durchzieht das Selbst-Weltverhältnis wie ein roter Faden, gekoppelt an den Wunsch, ihr zu entrinnen und Halt zu finden. Seine Erkenntnis auf die Frage „Was kann ich wissen?“, ist das sich seine realen Lebensbedingungen nicht ändern lassen. Und auf die Frage „Was soll ich tun?“, verlässt Domela scheinbar die Kant'sche Antwort, dass sich die Gestaltung des Lebens nach vernünftigem Maßstab erfolgen sollte, der einen Ausgleich zwischen den Interessen des Einzelnen und denen aller ermöglichen sollte: Domela sucht einen Ausweg in der Täuschung. Er wandelt sich zum Hochstapler, der mit den Elementen des Scheins und Seins spielt und gleichzeitig ein Ausweg aus hoffnungslosen, widersprüchlichen gesellschaftlichen Zuständen sucht, weil sich so neue Handlungsmöglichkeiten bieten – also: „Was ist der Mensch?“

In seiner Hochstaplerrolle als Wilhelm von Preußen überschreitet Domela die auf Täuschung und Lüge basierende Essenz der Hochstaplerfigur: Nicht mehr nur der Schein wird von ihm nach außen gewahrt, sondern sein Sein, seine Erkenntnisse, seine Erfahrungen und seine gesellschaftskritischen Ansichten. Domela nimmt eine Umdeutung des Hochstaplers in das Gegenteil seiner täuschenden Absichten vor: „Der Präsentant des Scheins, der Lüge und der Täuschung wird zum Kritiker und zum authentischen Garanten für die als scheinhaft und unsozial entlarvte Wirklichkeit“ (Schmidt 2018, 391).

Harry Domela ist kein unmoralischer Mensch. Er fordert die Anerkennung des Anderen nicht nur für sich selbst ein, sondern überträgt diese Forderung auch auf ein sittlich gutes, moralisch integeres Gesellschaftsbild. Harry Domela gestaltet seine Biographie im Sinne eines Seins im Nicht-Identischen, das sich als Widerstand gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse entpuppt. So zeigt er in seiner biographischen Erzählung Momente des Utopischen und Dystopischen einer scheinbar aufgeklärten Gesellschaft auf.

Als Heimat- und Staatenloser ist Harry Domela stets unterwegs, immer auf der Suche nach einem Ankommen in der Gesellschaft – in der Heimat. Nach dem Ende seiner Hochstaplelei beginnt das Ziel von Utopie, welches Bloch in „Das Prinzip Hoffnung“ wie folgt beschreibt:

„Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.“ (Bloch 1959, 1628)

Literatur

- Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt/M.
- Bloch, Ernst (1980): *Abschied von der Utopie*. Frankfurt/M.
- Descartes, René (1959): *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Hamburg.
- Domela, Harry (1927): *Der falsche Prinz. Leben und Abenteuer von Harry Domela*. Im Gefängnis von ihm selbst geschrieben Januar bis Juli 1927. Berlin.
- Elias, Norbert (1982): *Thomas Morus' Staatskritik. Mit Überlegungen zur Bestimmung des Begriffs Utopie*. In: Voßkamp, Wilhelm (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. Stuttgart, S. 101–150.
- Kant, Immanuel (1838a): *Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten. Zweiter Abschnitt: Der Streit der philosophischen Fakultät mit der juristischen. Erneute Frage: Ob das menschliche Geschlecht im beständigen Fortschreiten zum Besseren sei*. In: *Immanuel Kant's Werke, sorgfältig revidierte Gesamtausgabe in zehn Bänden*. Leipzig, S. 280–297.
- Kant, Immanuel (1838b): *Über Pädagogik. Bemerkungen aus den über diesen Gegenstand bei der Universität mehrmals gehaltenen Vorträgen*. In: *Immanuel Kant's Rechtslehre, Tugendlehre, Erziehungslehre*, hrsg. v. Friedrich Wilhelm Schubert. Leipzig, S. 367–439.
- Marotzki, Winfried (2006): *Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 59–70.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München.
- Morus, Thomas (1516/2003): *Vom besten Zustand des Staates und der neuen Insel Utopia*. Stuttgart.
- Petersen, Katja (2013): *„Denn keine grössere Quaal kann es wohl geben, als eine gänzliche Leerheit der Seele“*. Karl Philipp Moritz' *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* als Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Pethes, Nicolas (2007): *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Göttingen.

- Porombka, Stephan (2014): Über die Notwendigkeit, die Hochstapelei auf höchstem Niveau flach zu legen (Epilog). In: Schwanebeck, Wieland (Hg.): Über Hochstapelei. Perspektiven auf eine kulturelle Praxis. Berlin S. 205–221.
- Saage, Richard (2015): Utopie. In: Thoma, Heinz (Hg.): Handbuch Europäische Aufklärung. Begriffe – Konzepte – Wirkung. Stuttgart, S. 527–535.
- Schmidt, Katja (2018): Lüge, Hochstapelei und Bildung. Bildungstheoretische Annäherungen und biographische Rekonstruktionen. Bielefeld.
- Schöderle, Thomas (2014): Einleitung: Idealstaat oder Gedankenexperiment? Zur Konzeptualisierung der Begriffe im Kontext von Staatsdiskurs und Utopieforschung. In: Schöderle, Thomas (Hg.): Idealstaat oder Gedankenexperiment? Zum Staatsverständnis in den klassischen Utopien. Baden-Baden, S. 9–28.
- Zeuner, Christine (2019): Politische Bildung in unsicheren Zeiten. In: Grotlüschen, Anke/Sabine Schmidt-Lauff/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 94–99.

Negation und Utopie: Momente politischer Kritik

Negation, Utopie, das Politische und die Kritik, vier „große“ Begriffe treten zusammen, von denen jeder eine lange Geschichte, verzweigte Diskurse und verästelte Differenzierungen in sich trägt. Selbst die Betrachtung nur eines dieser Begriffe im Rahmen eines Buchbeitrags könnte lediglich eine Ahnung möglicher Tiefen eröffnen, umso simplifizierender droht eine gemeinsame Thematisierung zu werden. Allerdings verspricht zugleich gerade die Suche nach den Zusammenhängen und nach den verbindenden Knotenpunkten Einblicke in deren gemeinsame und sich ergänzende Bedeutung für kritische Analysen, für Potenziale gesellschaftlicher Veränderung und nicht zuletzt für politische Bildung, die den inhaltlichen Rahmen dieses Buchabschnittes absteckt.

Politischer Bildung – so formulierte Christine Zeuner kürzlich – geht es um „politische Urteils- und Handlungsfähigkeit“ und „Kritikfähigkeit“, wofür eine Voraussetzung „das Verstehen politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge“ ist (Zeuner 2019, 94). Dabei gilt: „Politische Bildung war und ist immer in den Kontext spezifischer historischer, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen eingebettet“ (ebd., 95). Es bedarf „der Anstrengung der Reflexion, Möglichkeiten der Beeinflussung politischer Entwicklungen aufzuspüren, Alternativen und Optionen zu artikulieren und politisches Handeln in den unterschiedlichsten Bereichen zu fördern“ (ebd.). Christine Zeuner – deren Geburtstag der Anlass ist, uns hier Gedanken zu Aspekten von „Erwachsenenbildung als kritische Utopie“ zu machen – umreißt damit einige Ansätze politischer Bildung, in denen die vier hier herausgehobenen Begriffe bereits anklingen und deren abstrakt-theoretische, aber auch deren politisch-praktische Bedeutung, insbesondere aber deren enge Verflechtungen ich im Folgenden nachzeichnen werde. Die Nuancierungen entfalten sich in meinem spezifischen theoretischen Pinselstrich, erfreuen sich aber zahlreicher Überkreuzungen mit den von Christine Zeuner ins Gesamtbild kritischer und politischer Erwachsenenbildung gezogenen Linien.

Im hier hervorgehobenen Bildausschnitt werden zwar eher schemenhaft, aber ansatzweise erkennbar zunächst einige grundlegende Aspekte vom Politischen und der Kritik skizziert, die das Hintergrundnetz dafür bilden, einige Gedanken zur Rolle der Negation und der Utopie weiterzuspinnen, um dann zu-

rückzutreten und den gesamten Ausschnitt nochmals zu betrachten, in dem sich einige komplexe Zusammenhänge andeuten.

Das Netz: politische Kritik

Folgen wir zunächst den beiden Fäden des Politischen und der Kritik. „Politische Kritik“, diese bereits im Titel des Beitrags genannte Wortkombination, ist eigentlich ein überdeterminierender Pleonasmus, denn Kritik ist – zumindest in dem Verständnis, dem ich mich verpflichtet fühle – per se politisch. Zugleich aber möchte ich mit der expliziten Benennung genau dieses politische Element des Kritischen nochmals nachdrücklich betonen und andeuten, dass das hier vertretene Verständnis von Kritik noch näher zu bestimmen ist, da der Begriff unterschiedlich belegt ist und eine explizit kritisch-theoretische und damit politische Ausformung einer näheren Beleuchtung bedarf, worauf ich gleich zurückkommen werde.

Werfen wir zunächst den Blick auf die Frage des Politischen, auch wenn die differenzierten Tiefen hier nicht einmal annähernd erkundet werden können, geschweige denn die damit verbundenen weiteren großen Begriffe wie Demokratie, Mündigkeit oder Emanzipation. Für die folgenden Überlegungen können wir uns aber mit einer Annäherung und einer vereinfachten Arbeitsdefinition begnügen. Ich bediene mich einer Formulierung aus der Erwachsenenbildungswissenschaft, jener von Peter Faulstich. Das Politische ist für ihn eine gesellschaftliche Dimension, in der es um „Interesse und Konflikt, Macht und Herrschaft, Konsens und Legitimation“ geht (Faulstich 2012). In einem solchen Verständnis umreißt das Politische also Sphären, in denen unterschiedliche Interessen aufeinanderprallen, wo Dissens und Widerstreit stattfinden. Damit beinhaltet „das Politische“ auch immer Positionierung, ob explizit oder implizit. Während kritische Positionen ihre politischen Dimensionen aber deutlich zum Ausdruck bringen, distanzieren sich andere Positionen zuweilen davon und setzen als Grundlage ihrer Haltung eine scheinbare Natürlichkeit von Entwicklungen. Insbesondere kapitalistische Verhältnisse und deren angeblich notwendige Bedingungen und Erfordernisse berufen sich auf eine Unvermeidbarkeit von Entwicklungen und ihre Unhintergebarkeit. Was als natürlich und alternativlos gilt, kann nicht in die Kontroverse gebracht werden und wird damit dem politischen Raum zumindest vordergründig entzogen. Das Politische wird so unsichtbar gemacht und damit umso stärker indirekt wirkmächtig gehalten. Mehr aber noch lassen sich so kritische Positionen leichter mit dem Vorwurf ihrer Nicht-Objektivität und ihrer politischen Positionierung diffamieren (vgl. Holzer 2019).

Verstehen wir aber alle gesellschaftlichen Verhältnisse als von Interessen durchdrungen und damit als politisch, kann auch Kritik im hier vertretenen Sinn nur politisch sein, begreift sie doch die gesellschaftlichen Verhältnisse als politische Herrschaftsinstrumente, die es zu überwinden gilt. Solche Kritik besteht also darauf, politisch und normativ zu sein. Zum einen, weil sie für Interessen eintritt, Gesellschaft jenseits von Leid und Ausbeutung zu gestalten, zum anderen, weil sie erkenntnistheoretisch aufzeigt, dass alle gesellschaftlichen Aspekte von politischen Interessen durchdrungen sind (vgl. z.B. Ritsert 2009; Bittlingmayer u. a. 2011; Steinert 2007). Ein solches Kritikverständnis bedarf aber nun noch einer genaueren Bestimmung und Abgrenzung.

Zuweilen schallt mir aus der Erwachsenenbildung – häufig mit einer gewissen Entrüstung ob meinem vehementen Bestehen auf mehr und tiefer gehender Kritik gepaart – entgegen: „Aber, wir sind doch alle kritisch!“ Darauf ist unerfreulicherweise nur zu antworten: „Leider nein!“ Einige Teile der Erwachsenenbildung verstehen sich zwar einem emanzipatorischen Bildungsverständnis verbunden, aber nur selten werden die eigenen Verstrickungen mit Macht und Herrschaft selbstkritisch überprüft und noch seltener steckt dahinter eine radikale Kritik im Sinne kritischer Theorien. Emanzipatorische Kritik ist demnach nicht notwendigerweise herrschaftsüberwindend angelegt, sondern vielmehr in die bürgerliche Hegemonie integrierbar bzw. wurde mit der Etablierung der bürgerlich-kapitalistischen Herrschaft der herrschaftsüberwindende Moment gezielt entfernt, eine Ahnung von Freiheit und ein positiv aufgeladenes Versprechen aber weiterhin gepflegt und als nützlich erachtet (vgl. z.B. Pongratz 2010; Schäfer 2011).

Über die Wichtigkeit von Emanzipation, Kritik oder Mündigkeit herrscht zwar in manchen Bildungskontexten Konsens, nicht aber über die genauere Ausformung. Manche bewegen sich innerhalb der aktuellen Gesellschaftsverhältnisse, während andere radikal-kritisch diese überwinden wollen. Auf letztere Ansätze verweist der Zusatz „kritisch“. Beispielsweise unterscheidet Astrid Messerschmidt (2009) in diesem Sinn zwischen emanzipatorischer und kritisch-emanzipatorischer Bildung. Auch kritisch politische Bildung grenzt sich in dieser Weise von anderen Ansätzen politischer Bildung ab (vgl. Lösch/Thimmel 2010), denn – so Christine Zeuner – politische Bildung „kann eher die Anpassung an politische Verhältnisse zum Ziel haben aber auch bestehenden Verhältnissen Widerstand entgegensetzen und Alternativen aufzeigen“ (Zeuner 2019, 95). Kritikverständnisse sind aber auch deswegen stärker zu differenzieren, weil Kritik zudem ein bürgerlich-kapitalistisch vereinnahmter Begriff ist, der beispielsweise zur Beförderung kapitalistischer Produktionsverbesserungen einge-

setzt wird. Spätestens seit der von Boltanski und Chiapello (2003) vorgelegten Analyse über den „neuen Geist des Kapitalismus“ wurde wieder einmal deutlich und entsprechend ausgiebig diskutiert, dass Kritik nicht per se kritisch in dem Sinne sein muss, wie er von materialistischen und kritischen Theorien ausformuliert wird. Boltanski und Chiapello machen vielmehr sichtbar, dass Kritik, selbst wenn sie subversiv und radikal angelegt ist, vielfach profitorientiert vereinbart und damit in ihr Gegenteil verkehrt wird.

Kritische Kritik – eine nicht optimale, aber brauchbare Benennung (vgl. Holzer 2017, 84 ff.) – lässt sich anhand mehrerer zentraler Aspekte näher bestimmen, nicht zuletzt jenem, dass Kritik nicht lediglich eine hinterfragende Form annimmt, sondern die kritische Analyse mit spezifischen Interessen einhergeht, beispielsweise der bereits benannten Herrschaftskritik, aber auch der Ausrichtung auf die Abschaffung von gesellschaftlich verursachtem Leid, von Ungerechtigkeit und Unfreiheit, womit sich bereits die negierende Dimension andeutet, auf die ich gleich zurückkommen werde. Ein weiteres wesentliches Element kritischer Kritik ist aber auch die Frage nach den in Stellung gebrachten Normen, nach der Möglichkeit und Unmöglichkeit von Kritik, der Position der Kritikerinnen und Kritiker und woher diese die Maßstäbe für ihre Kritik nehmen.

Um diese Dimensionen differenzieren zu können, unterscheidet Rahel Jaeggi (2009) zwischen interner und immanenter Kritik. Interne Kritik fordert ein, dass Versprechen eingelöst werden – beispielsweise das Versprechen von Chancengleichheit. Solche Kritik bewegt sich aber innerhalb der grundlegenden gesellschaftlichen Normen. Immanente Kritik hingegen – ein Kritikprogramm seit Marx – entlarvt gerade die Versprechen als problematisch. Immanente Kritik ist dadurch gekennzeichnet, dass sie an einer grundlegenden „*Transformation* des Bestehenden orientiert ist“ (ebd., 286, Hervorhebung im Original). Sie nimmt jene Normen in den Blick, die nicht nur „einfach da sind“, rekonstruiert werden können und nicht verwirklichte Ideale darstellen, sondern die die Gesellschaft konstituieren und als Grundlage sozialer Praxen die aktuellen Verhältnisse zu dem machen, was sie sind. Transformativ ist immanente Kritik, weil nicht eine Übereinstimmung von Norm und Verwirklichung angestrebt wird, sondern vielmehr Widersprüche in der Verwirklichung herausgearbeitet werden und eine gleichzeitige Veränderung der Realität und der Norm erfolgen muss.

„Die Normen bleiben nicht unberührt von dem Umstand, dass sie in einer gegebenen Situation nicht realisiert worden sind. [...] [D]ie widersprüchliche Realität [...] verlangt nach einer *Transformation von beidem: der Realität und der Normen.*“ (Ebd., 288, Hervorhebung im Original)

Ein Maßstab der Kritik sind demnach bestehende, faktisch wirksame Normen. Indem diese aber mit in die Kritik genommen werden und die inhärente Widersprüchlichkeit als Ansatzpunkt genommen wird, verändern sich auch die Normen. „Der Maßstab der Kritik hätte sich dann im Prozess der Kritik selbst verändert“ (ebd.). Alfred Schäfer fasst diesen Vorgang in die schönen Worte: „Durch geraten der Wahrheitsanspruch einer immanenten Kritik und seine [...] Bestimmtheit ins Oszillieren“, und dies „macht die beabsichtigte Irritation durch die Kritik aus“ (Schäfer 2009, 208 f.). Zugleich aber liegen darin auch Begrenzungen, da „das Gesetz des Immanenzzusammenhangs eins ist mit der Verblendung, die zu durchschlagen wäre“ (Adorno 1966/2003, 183).

Immanente Kritik nimmt also die gesellschaftlichen Normen selbst grundlegend in die Kritik, auch wenn sie sich bewusst hält, dass wir alle nicht aus den Verhältnissen heraustreten können, es kein Außen gibt, von dem aus Kritik geübt werden kann. Immanente Kritik ist im ursprünglichsten Sinn des Wortes radikal. Sie ist ideologiekritisch. Sie durchleuchtet die Herrschaftsdimensionen der gesellschaftlichen Verhältnisse. Sie – und damit greife ich schon vor – negiert, so Adorno, „die gesamte Sphäre [...], in der sie sich bewegt“ (ebd., 197), und zugleich birgt sie einen Keim eines utopisch Anderen.

Die Negation

Die Negation hat ihre besondere Bedeutung darin, dass immanente Kritik in erster Linie nur negierend erfolgen kann. Der Immanenzzusammenhang bindet jede Kritik in die jeweiligen historischen gesellschaftlichen Verhältnisse ein, in deren Normen, deren Denkweisen. Ein Heraustreten ist nicht möglich, weder für die Kritikerinnen und Kritiker noch für den Gedanken. Wir sind geformt von der Gesellschaft, von deren Normen. Wir können dem Verblendungszusammenhang nicht entinnen, wir Kritikerinnen und Kritiker können nicht verbrieft wissen, was das Bessere, das Andere wäre. Es lässt sich schlichtweg nicht vollständig denken, weil unser Denken kontaminiert ist (vgl. z. B. Adorno 1966/2003, 52). Wir können aber Signale wahrnehmen, Irritationen spüren, das Denken auf die Probe stellen und ihm misstrauen. Wir können das Leiden der Menschen und von uns selbst an den Verhältnissen aufspüren. Wir können ein Urteil darüber fällen, was nicht gut ist, auch wenn wir noch nicht wissen können, was das Bessere wäre. Wir können also das „Schlechte“, das „Falsche“ negieren, selbst wenn das Richtige noch nicht am Horizont erscheint.

Negation wird so zu einem Urteil, aber auch zu einem Aufspüren des dialektischen Gegenübers, das jeder Sache innewohnt. Negation ist also erkenntnis-

theoretisch – und das hat Theodor W. Adorno in seiner Negativen Dialektik deutlich vorgeführt – unumgänglich und ein wichtiges Instrument von Kritik. Wir können erkunden, was an den gesellschaftlichen Verhältnissen negativ ist, welche negativen Auswirkungen etwas hat, aber auch, was sich als dialektische Negation in jede Pore bürgerlich-kapitalistischer Verhältnisse eingeknistert hat. Negation hat dabei – auch darauf insistiert Adorno – *bestimmte* Negation zu sein. Es geht also nicht darum, Negation an sich zum einzig Richtigen hochzustilisieren, sondern vielmehr darum, genau zu bestimmen, *was* negiert werden muss (vgl. Adorno 1966/2003, 230; Adorno 1965–66/2003, 43).

Diese negierende Position wird radikaler Kritik immer wieder vorgeworfen. Sie solle doch das Positiv, die konstruktiven Vorschläge mitabliefern. Die Negativität der Kritik entspringt aber entgegen manchen Vorwürfen eben gerade nicht einer resignativen oder pessimistischen Sicht auf die Welt, sondern ist der Unmöglichkeit eines deutlichen Positivs geschuldet. Es ist – so Heinz Steinert – daher ein Missverständnis, wenn angenommen würde, „Kritik setze voraus, dass man es selbst besser könne, jedenfalls besser wisse und dass man vor allem eine gesicherte moralische Grundlage habe, von der aus man beurteilen könne, was zu kritisieren sei“ (Steinert 2007, 17). Vielmehr ist es sogar so, dass gerade, weil positive Vorschläge niemals gelingen können, sondern immer unzureichend bleiben müssten, die „Kritik desto bequemer diffamiert“ (Adorno 1969/1971, 19) werden kann. Adorno formuliert zwar auch in radikaler Negativität und Negation immer auch mögliche Hoffnungshorizonte und Potenziale der Überschreitung. Er besteht aber dennoch mit Nachdruck darauf, dass die derzeitigen Verhältnisse nur negative Philosophie zulassen. Entsprechend verwehrt er sich gegen die häufig vorgebrachte Forderung, Kritik müsse immer auch zugleich konstruktiv sein (vgl. ebd., 18 f.). Noch deutlicher wird er in seiner Vorlesung zur Negativen Dialektik:

„Aber von außen die Forderung heranzubringen: ja, wenn er ein negatives Prinzip hat oder wenn er die Negativität für ein wesentliches Medium hält, dann darf er doch eigentlich überhaupt nichts sagen, – darauf ist im Grunde nur zu antworten mit dem: das würde jenen so passen!“ (Adorno 1965–66/2003, 45 f.)

Adorno beharrt also auf der Negation, wiewohl er zugleich auch stetig Momente der Überschreitung sieht. Genau das ist das Vorhaben der kritischen Theorie: Überschreiten, gesellschaftliche Verhältnisse sprengen, Neues denken und fühlen. Es gilt nun der Unmöglichkeit, über Vorhandenes hinauszudenken, die

gleichzeitig vorhandene Möglichkeit dazu beiseitezustellen: die Möglichkeit der Utopie.

Die Utopie

Utopie ist ein schillernder und vielfältiger Begriff, der häufig unmittelbar positive oder negative Aufladungen transportiert. Mit „utopisch“ werden alternative Entwürfe und radikale Überlegungen als unrealistisch und damit implizit als naiv und dumm diffamiert. Ebenso aber sind Utopien eine Form des Nachdenkens über die Realität und einer möglichen anderen, vielleicht sogar besseren Welt. Utopische Entwürfe präsentieren sich z.B. in belletristischen und filmischen Spielen mit anderen Realitäten, ob nun utopisch oder in der negativen Form dystopisch. Für utopische bzw. dystopische Romane stehen beispielsweise George Orwells „1984“ oder feministische Utopien wie jene von Marge Piercy (z.B. „Frau am Abgrund der Zeit“, 1976). Utopien treten aber auch als explizite politische und gesellschaftliche Gegenentwürfe an, und nicht zuletzt finden sich Zugänge, in denen kleine utopische Elemente im Alltag bereits utopische Gehalte bergen. Gesellschaftliche Gegenentwürfe finden sich beispielsweise in sozialistischen Utopien und für utopisches Denken in verschiedenen, auch kleinen Dimensionen stehen nicht zuletzt Ernst Bloch (1918/1973, 1959/1985) oder einige Arbeiten von Oskar Negt (z.B. 2012).

Utopieforschungen zeigen auf, dass Utopien unabhängig von deren Genre, deren positiv utopisch oder negativ dystopischen Ausformungen oder deren inhaltlichem Gehalt insofern kritische Momente enthalten, als sie immer aus der jeweiligen Realität gespeist werden. Utopien sind so Abbilder jeweils kritikwürdiger Realität und nicht vom sozialpolitischen Kontext ihrer Entstehung zu trennen (Saage 2004, 618, 630). Schwendter formuliert den Zusammenhang von gesellschaftlichen Verhältnissen und Utopie dann so:

„Aus dem Philosophischen ins Deutsche übersetzt, heißt das soviel wie: Sage mir, welche Utopien in einem bestimmten Land zu einer bestimmten Zeit geschrieben worden sind, und ich sage Dir, wie, im Gegensatz dazu, die gesellschaftlichen Bedingungen damals dort gewesen sein müssen.“ (Schwendter 1994, 21)

Auch wenn Utopien den Eindruck erwecken, sich räumlich oder zeitlich von realen Verhältnissen zu entfernen, entstehen sie doch aus den jeweiligen Verhältnissen heraus und können somit immer nur erste Annäherungen von Über-

schreitungen sein, aber sich niemals ganz außerhalb der Verhältnisse stellen – ähnlich wie bei der Negation und der Kritik. Es handelt sich also um ein dialektisches Verhältnis von schlechter Realität und einer potenziell besseren.

Nach dem Umbruch im Osten nach 1989 wurde die Rede vom „Ende der großen Erzählungen“ populär, ein von Jean-François Lyotard (1979/1986) und damit den postmodernen Ansätzen wesentlich geprägter Diskurs, in dem umfassende Gesellschaftsutopien als nicht mehr zeitgemäß und überholt angesehen wurden. Demgegenüber sprach Herbert Marcuse bereits 1967 in gegensätzlicher Perspektive von einem „Ende der Utopie“. Für Marcuse besteht das Ende darin, dass die objektiven Möglichkeiten, d.h. die realen Produktionsbedingungen und Fortschritte eine bessere Gesellschaft bereits zulassen würden, eine Welt ohne Hunger, ohne Leid etc. sofort umsetzbar wäre (vgl. Marcuse 1967). Angesichts der Nichtrealisierung der möglichen Utopien bleibt das Thema aber präsent und wird immer wieder neu eingefordert. Beispielsweise formuliert Oskar Negt (2012) bereits im Titel eines seiner Bücher: „Nur noch Utopien sind realistisch“. Negt spricht von Krisen als Lern- und Erkenntniszeiten (ebd., 133), die seiner Ansicht nach Entwurfsphantasien fördern. Gerade weil sich, so Negt, der „Angstrohstoff“ wieder vergrößert (ebd., 29), seien Utopien umso bedeutsamer und notwendig.

Wie die Kritik so ist auch die Utopie nicht per se gesellschafts-, herrschafts- und kapitalismuskritisch und für eine kritische Positionierung sind daher auch Utopien noch genauer zu differenzieren. Bloch unterscheidet beispielsweise zwischen Ordnungsutopien, in denen Hierarchien und Gewalt die Gesellschaft herstellen sollen, und Freiheitsutopien mit dezentralen, solidarischen Gesellschaftsvorstellungen, eine Unterscheidung, die Rolf Schwendter (1994) vertieft. Letztere sind jene, auf die sich kritische Positionen vorrangig berufen. Ebenfalls lassen sich Utopien hinsichtlich ihres statischen oder prozessualen Charakters unterscheiden (vgl. ebd., 24). Erstere sind durchkomponierte, möglichst fertige Entwürfe, die allerdings aus kritischer Sicht immer unzureichend bleiben müssen. Kritische Utopien müssen hingegen aus meiner Sicht immer prozessuale Utopien sein, weil sich erst auf dem Weg das Neue, Andere herauskristallisieren kann, weil erst unterwegs sich das Denken und Handeln verändern können und das Neue erst nach und nach zu entwickeln ist, nicht zuletzt deshalb, weil wir alle – und somit auch die Kritikerinnen und Kritiker – in den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen verhaftet sind. Das Neue ist daher noch nicht vollständig denkbar, das Vorhandene aber nichtsdestotrotz bestimmt negierbar. Richard Saage wird bezüglich der Unterschiede von Utopien noch deutlich kritischer und politischer: Er konstatiert, dass Utopien, die nur noch subjek-

tive Befindlichkeiten verbessern wollen, statt sozialkritisch zu sein, den Blick auf das Ganze verlieren und die in solchen Ansätzen angestrebten kleinen Verbesserungen nicht zu grundlegenden Veränderungen führen (vgl. Saage 2007, 610).

Die Utopie gesellt sich nun zur Negation hinzu und ergänzt diese, indem zum negativen Urteil „das Prinzip Hoffnung“ – so ein Titel von Ernst Bloch (1959/1985) – hinzutritt. Bei Ernst Bloch, Oskar Negt und vielen anderen kritischen Denkerinnen und Denkern versammeln sich verschiedenste utopische Aspekte: Hoffnung, Phantasie, Alltagsträume, Überschreitung, Transformation etc. Solche utopisch aufgeladenen Elemente versuchen, über Bestehendes hinauszudenken und Aktuelles in die Kritik zu nehmen (vgl. auch Holzer 2013). Die Utopie „schafft Unruhe, sie setzt die gegenwärtigen Verhältnisse unter Druck der Veränderung, sie schafft Unzufriedenheit“ (Demirović 2005, 144), und selbst wenn Utopien nicht fertig „ausgepinselt“ werden sollen (vgl. Steinert 2007, 17), um prozessual zu bleiben, so können sie doch politisches Handeln motivieren (vgl. ebd., Negt 2012, jour fixe initiative berlin 2013, 7).

Negation und Utopie als kritische und politische Momente

Die Negation und die Utopie sind also – wenn kritisch und materialistisch interessiert – beide unverzichtbar, um neue Wege zu beschreiten, Kritik zu betreiben und politisches Handeln anzuregen. Die Negation bestimmt das zu Verurteilende und beruft sich darauf, dass nur das Negative festzumachen sei, das Positive jedoch noch außer Reichweite des Denkens liege, also z.B. Unfreiheit bestimmbar sei, Freiheit hingegen noch nicht vollständig denkbar ist. Die Utopie hingegen gibt eine Ahnung des Besseren, eine Möglichkeit, wo der Weg hinführen könnte, also z.B. zumindest eine Sehnsucht nach Freiheit und eine Vorstellung, dass diese möglich sein könnte. Beide, Negation und Utopie, sind aus meiner Sicht wesentliche Bestandteile des Politischen und Kritischen. Umgekehrt bedürfen Negation und Utopie, wenn sie sich gesellschafts- und herrschaftskritisch positionieren, einer politischen und kritischen Ausrichtung (vgl. auch Holzer 2013). Die in diesem Beitrag zusammengeführten großen Begriffe ergänzen und begleiten sich gegenseitig, sind zum Teil aufeinander angewiesen und doch weist jeder Begriff je spezifische Nuancen auf.

Einen Eindruck davon, inwiefern Negation und Utopie für kritische und politische Anliegen zusammenspielen können, erhalten wir aus einem dokumentierten Gespräch von Theodor W. Adorno und Ernst Bloch aus dem Jahr 1964. Zugespielt ließe sich sagen: „Die Negation“ und „die Utopie“ trafen sich persönlich. Beide stehen in einer marxistischen, materialistischen Tradition und beide

positionieren sich gesellschaftskritisch und -politisch. Theodor W. Adorno bleibt aber radikal negativ und verweigert sich dem „Auspinseln“ der besseren Zukunft, während Ernst Bloch mit seinen Büchern „Der Geist der Utopie“ (Bloch 1918/1973) und „Das Prinzip Hoffnung“ (Bloch 1959/1985) zu einem wesentlichen Fürsprecher utopischen Denkens geworden ist und greifbare Entwürfe mit Bildern und konkreten Inhalten einfordert (vgl. Negt 2012, 32). Beide Positionen sind gut begründet. Adornos „Bilderverbot“ (Adorno 1966/2003) gründet sich auf der bereits genannten Verwobenheit des Denkens in die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, der sich daraus ergebenden Unmöglichkeit, das Neue bereits gänzlich denken zu können, und der deshalb erforderlichen Konzentration auf die bestimmte Negation des als falsch Kritisierten. Bloch hingegen sieht in kleinsten Tagträumen bereits erste utopische Ansätze, und er plädiert für die Entfaltung dieses utopischen Potenzials (vgl. auch Negt 2012, 32). Im Gespräch zeigt sich, dass Adorno und Bloch sich in vielem so gar nicht einig sind, und doch gibt es einen Punkt der Überschneidung, wenn Bloch formuliert: „Ich glaube, Teddy, hierin sind wir uns allerdings einig: Die wesentliche Funktion, die [...] Utopie hat, ist eine Kritik am Vorhandenen“ (zit. n. Markard 2005, 154). Ihre Perspektiven sind aber invers: Für Bloch zeigen sich gerade erst in der Überschreitung die zu kritisierenden gesellschaftlichen Bedingungen in vollem Ausmaß – das Utopische verweist also auf das zu Negierende. Für Adorno hingegen ist gerade in der bestimmten Negation ein Hinweis aufbewahrt, was anders sein soll – das zu Negierende verweist also auf das Utopische.

Bei aller Negativität betont Adorno doch, dass radikale Kritik eines Denkens bedarf, das Überschreitungen versucht, das nachbohrt und sich nicht mit dem Nächstliegenden zufriedengibt (vgl. Adorno 1965–66/2003, 150). Es bedarf „erweiterter Konzentration“, und es braucht einen „langen und gewaltlosen Blick auf den Gegenstand“ (Adorno 1969/1977, 604, 602). Das Denken ist zu verflüssigen. Es soll sich so weit bewegen, so weit gegen Fassaden angehen, wie es nur möglich ist (vgl. Adorno 1966/2003, 243). Zu versuchen ist, über Seienendes hinauszudenken, auch wenn dies in der gesellschaftlichen Verwobenheit zugleich unmöglich ist. Es ist spekulativ zu denken, trotz der Gefahr des falschen Gedankens (Adorno 1965–66/2003, 131; Adorno 1966/2003, 45). In solchen Momenten zeigt sich aus meiner Sicht, dass Adorno utopischer war, als er selbst je zugegeben hätte (vgl. auch Holzer 2017, 55 ff., insbes. 133 ff.). Er spricht sogar vom „*utopischen* Vertrauen“, zumindest darauf, dass anderes Denken möglich sei (vgl. ebd., 111, Hervorhebung im Original, vgl. auch Negt 2012, 117 und Holzer 2017, 135 ff.). Hier trifft er sich wiederum mit Ernst Bloch, der Ähnliches formuliert und die Notwendigkeit der Kritik andeutet:

„Denken heißt Überschreiten. So jedoch, daß Vorhandenes nicht unterschlagen, nicht überschlagen wird. [...]. Deshalb geht wirkliches Überschreiten auch nie ins bloß Luftleere eines Vor-uns, bloß schwärmend, bloß abstrakt ausmalend. Sondern es begreift das Neue als eines, das im bewegt Vorhandenen vermittelt ist, ob es gleich, um freigelegt zu werden, aufs Äußerste den Willen zu ihm verlangt.“ (Bloch 1959/1985, 2)

Trotz aller Unterschiede wären sich Bloch und Adorno also hier wieder einig. Auch Adorno spricht davon, das Denken ins Überschüssige zu führen, ins Neue, ins Spekulative. Und doch bedürfe solches Denken auch immer wieder der Rückbindung in die Wirklichkeit (vgl. Adorno 1965–66/2003, 135). Oskar Negt stellt, Bezug nehmend auf Musil, beide Dimensionen als erforderlichen Wirklichkeitssinn und zugleich notwendigen Möglichkeitssinn nebeneinander (vgl. Negt 2012, 30ff., 117). Er setzt dabei wesentlich auf die Phantasie, ein für überschreitendes Denken unerlässliches Element. Die kritische und politische Kraft darin tritt hervor, wenn Negt formuliert: „Phantasie wird zur materialen Gewalt, wenn sie die Massen ergreift“ (ebd., 40), sie bringt die Verhältnisse zum Tanzen, indem sie ihnen die eigene Melodie vorspielt (vgl. ebd.) – der Bezug zu Marx ist unverkennbar. Allerdings kritisiert Negt, dass die „Gegenwart [...] an chronischer Unterernährung der produktiven Phantasie“ (ebd., 27) leidet, eine Diagnose, die Eva Kreisky ebenfalls kritisch und politisch formuliert: „Soziale und politische Phantasielosigkeit regiert allenthalben und öffnet rechtem Populismus ein mehr als billiges Einfallstor zur Macht“ (Kreisky 2000, 19). Zugleich warnt Negt davor, dass in der kapitalistischen Gesellschaft die Phantasie auch zu einem Motor kapitalistischer Entwicklung wird (Negt 2012, 82ff.), ähnlich der oben genannten möglichen Vereinnahmung von Kritik.

Aus dem bisher Gesagten steigt nun zumindest eine Ahnung hoch, inwiefern Negation und Utopie zwei wesentliche Momente von politischer Kritik, mehr noch aber von kritischer Politik sind. Beide sind nicht ohne Negation zu haben, und diese wiederum birgt das Potenzial der Überschreitung und damit utopische Momente in sich. Utopien wiederum sind in eine andere Form gegossene Negationen und Kritik, nehmen sie doch die jeweiligen historischen gesellschaftlichen Verhältnisse als Ausgangspunkt und spüren Brüche auf. Auch wenn ich mich immer wieder dabei ertappe, zur Negation zu tendieren, und radikale kritische Analysen sich mir regelrecht aufdrängen, auch wenn sie mit einer entsprechenden Schwere und zuweilen pessimistischen Aussichtslosigkeit einhergehen, so bringt doch erst die immer wieder aufblitzende utopische Phantasie das Denken ins Oszillieren und zum Schillern. Der Übergang zur politischen

Bildung, dem hier übergeordneten Themenfeld, ist damit zwar nur angerissen und doch zugleich unverkennbar. Politische Bildung, mehr aber noch kritische politische Bildung, bedarf beider (und noch vieler weiterer) Momente: Sie muss dazu beitragen, die gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch negieren und zugleich utopische Phantasie pflegen zu können.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1965–66/2003): Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66. Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Vorlesungen. Band 16. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1966/2003): Negative Dialektik. Gesammelte Schriften. Band 6. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1969/1971): Kritik. In: Adorno, Theodor W.: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 10–19.
- Adorno, Theodor W. (1969/1977): Anmerkungen zum philosophischen Denken. In: Adorno, Theodor W. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften. Band 10.2. (Erstveröffentlichung in: Stichworte. Kritische Modelle 2). Frankfurt/M., S. 599–607.
- Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Bauer, Ullrich (2011): Normativität in der Kritischen Theorie. In: Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (Hg.): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden, S. 189–219.
- Bloch, Ernst (1918/1973): Der Geist der Utopie. Frankfurt/M.
- Bloch, Ernst (1959/1985): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Demirović, Alex (2005): Zur Dialektik von Utopie und bestimmter Negation. Eine Diskussionsbemerkung. In: Kaindl, Christina (Hg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Marburg, S. 143–147.
- Faulstich, Peter (2012): Perspektiven und utopische Potentiale des „Politischen“ in der Erwachsenenbildung: „Arbeitsorientiert-politikbezogene Bildung“ in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Vortrag zur Arbeitstagung „Politische Bildung in politischen Zeiten. Zum Stand der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland“ am 1. März 2012 in Hannover. https://www.boeckler.de/pdf/v_2012_03_01_faulstich.pdf (Abruf: 16.04.2019).
- Holzer, Daniela (2013): Kritik und Utopie: Von erklärten Enden, von Krisen, utopielosen Utopien, Phantasie etc. In: Holzer, Daniela/Kloyber, Christian (Hg.): The dark side of LLL. Vol. 5 – Utopien des Besseren, Wunschorte des Kritischen. Dokumentation des Workshops vom 11.–13.11.2013 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Graz, S. 21–33. <http://kritische-eb.at/wordpress/the-dark-side-of-adult-education/> (Abruf: 06.05.2019).
- Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld.
- Holzer, Daniela (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 17–26.

- Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt/M., S. 266–295.
- jour fixe initiative berlin (2013): Einleitung. In: jour fixe initiative berlin (Hg.): „etwas fehlt“. Utopie, Kritik und Glücksversprechen. Münster, S. 7–12.
- Kreisky, Eva (2000): „Die Phantasie ist nicht an der Macht ...“ Vom Verschleiß des Utopischen im 20. Jahrhundert. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 01/2000, S. 7–28. <https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1041> (Abruf: 16.04.2019).
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Kritische politische Bildung: Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Lyotard, Jean-François (1979/1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz.
- Marcuse, Herbert (1967): Das Ende der Utopie. Vorträge und Diskussionen in Berlin. Frankfurt/M.
- Markard, Morus (2005): Die Rolle der Utopie für kritische Theorie. In: Kaindl, Christina (Hg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Marburg, S. 153–160.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, Wien, S. 121–135.
- Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden.
- Ritsert, Jürgen (2009): Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In: Müller, Stefan (Hg.): Probleme der Dialektik heute. Wiesbaden, S. 161–176.
- Saage, Richard (2004): Wie zukunftsfähig ist der klassische Utopiebegriff? In: UTOPIE kreativ, 165–166/2004, S. 617–636.
- Saage, Richard (2007): Renaissance der Utopie? In: UTOPIE kreativ, 201–202/2007, S. 605–617.
- Schäfer, Alfred (2009): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, Wien, S. 193–214.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn.
- Schwendter, Rolf (1994): Utopie. Überlegungen zu einem zeitlosen Begriff. Berlin.
- Steinert, Heinz (2007): Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm. Münster.
- Zeuner, Christine (2019): Politische Bildung in unsicheren Zeiten. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 94–99.

Wozu (noch) philosophieren in der Erwachsenenbildung?

Das Thema „Philosophie und Erwachsenenbildung“ ist eher ein randständiges, das bisher bis auf wenige Ausnahmen in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung kaum Beachtung gefunden hat (Hufer/Korfkamp 2012). Meine Absicht ist es deshalb, durch die Beantwortung der erkenntnisleitenden Frage „Wozu (noch) philosophieren in der Erwachsenenbildung“ das Thema in seiner Relevanz und seinen Potenzialen im Beitrag ausschnittshaft zu erörtern.

Nach einem kurzen Blick in die „Familiengeschichte“ von Philosophie und (politischer) Erwachsenenbildung werde ich auf die seit einigen Jahren zu beobachtende Rückkehr des öffentlichen, mündlichen Philosophierens sowie die sich außerhalb der Universitäten etablierenden neuen alltagsweltlichen (Lern-)Orte des Philosophierens eingehen. Daran anschließend werde ich die Fragen aufgreifen, welchen Wert das Philosophieren im Sinne einer elementaren Kulturtechnik hat und ob das Philosophieren als reflektierende Tätigkeit unter der Beachtung von Regeln einen wesentlichen Beitrag zur Bildung einer demokratischen Persönlichkeit¹ leisten kann.

Bevor ich jedoch zu den inhaltlichen Ausführungen komme, sei noch eine kurze allgemeine Bemerkung gestattet. Mein Beitrag ist ein Grenzgang: Geschrieben von einem Sozialwissenschaftler, behandelt er ein philosophisches Thema in erwachsenenbildnerischer Perspektive. Zugleich ist er ein Balanceakt über das schmale Drahtseil zwischen den Disziplinen. Keinesfalls erhebt er einen Anspruch auf systematische oder historische Vollständigkeit, sondern will im Sinne einer „fröhlichen Wissenschaft“ (Friedrich Nietzsche) zum Nach- und Weiterdenken anregen.

1 Über eine demokratische Persönlichkeit verfügt ein aufgeklärtes Subjekt, das befähigt und motiviert ist, sich in seinen Bedürfnissen und Interessen stimmig zu artikulieren (Busch 2007, 6).

Ein kurzer Blick in die „Familiengeschichte“

Laut der Überlieferung des antiken griechischen Geschichtsschreibers und Geographen Strabon (63 v. Chr.-23. n. Chr.) bestanden die charakteristischen Elemente des Hellenismus aus vier Dingen: „aus dem, was ‚Sitte und Recht‘ (*nomimon*), was ‚Politik und Öffentlichkeit‘ (*politikon*), was ‚Erziehung und Bildung‘ (*paideia*) und dem, was Rede und Verstand (*logos*) zuzurechnen ist [...]“ (Scholz 2017, 11, Hervorhebungen im Original). Demgemäß verwundert es nicht, dass sich auch die Anfänge der Lehre von der Politik und damit die Genese erster Formen von politischer Erwachsenenbildung bis in die griechische Antike zurückverfolgen lassen. Schon Sokrates hat im 5. Jahrhundert v. Chr. in der Öffentlichkeit auf der Agora, dem Marktplatz des antiken Athens in politischer Absicht philosophiert. Dabei hat er die handlungsleitenden Überzeugungen seiner Zeit einer kritischen Prüfung unterzogen. Aber auch die „Verfemten der Philosophiegeschichte“, die Sophisten, Gorgias, Hippias, Protagoras, um nur die bekanntesten zu nennen, die im Athen der zweiten Hälfte des 5. Jahrhundert v. Chr. durch die Neuartigkeit ihrer Gedanken, Argumentationen und Methoden für Aufruhr sorgten, stehen als Bildungsvermittler in der Traditionslinie kritischer Wissensproduktion (Fromberg 2007). Ausgehend vom Prometheus-Mythos verdeutlicht Platon im Dialog „Protagoras“, entstanden um 388/387 v. Chr., das politische Denken als Bedingung des Menschseins. Politik, so die Aussage des Dialogs, der als mythische Einkleidung einer Demokratietheorie verstanden werden kann, ist keine Spezialistenangelegenheit, keine Sache, die arbeitsteilig organisiert werden kann wie andere Fähigkeiten. Politik ist die Sache aller, und wo sie dies nicht ist, da gehen Staaten bald zugrunde. Jeder kann Politik machen, weil die politische Tüchtigkeit erlernbar ist (Protagoras, 321a-322 f.). Sein bekanntester Schüler in der Akademie, Aristoteles, gilt gemeinhin als Gründungsvater der Wissenschaft von der Politik. Der aristotelischen Politikkonzeption liegen zwei anthropologische Annahmen zugrunde: dass der Mensch von Natur aus ein auf Gemeinschaft orientiertes Wesen sei (*physei politikon zôon*) und dass der Mensch als ein vernunft- und sprachbegabtes Lebewesen (*zôon logon echon*) nicht instinktgesteuert, sondern verständigungsorientiert handelt. Erst dank seiner Sprach- und Vernunftbegabung besitzt er die Voraussetzung zur Staatenbildung (Politik I 2, 1253a 1–39). In seiner staatstheoretischen Schrift „Politik“ und in der „Nikomachischen Ethik“ legt er die Grundlagen für eine genuin praktische Philosophie, die sich mit den menschlichen Dingen befasst und dabei nicht auf Wissen, sondern auf rechtes Handeln zielt (*to telos estin ou gnôsis alla praxis*; Nikomachische Ethik I 1, 1095a 5 f.). Das Forschungsobjekt ist nicht

der Mensch an sich, sondern der Mensch im Rahmen der Polis bzw. der politischen Gemeinschaft. Insofern ist Aristoteles' Ethik ein Teil der politischen Wissenschaft. Ein Selbstverständnis, das konstitutiv für die theoretischen Grundlagen und die Praxis politischer Bildung mit Erwachsenen ist (Korfkamp 2016, 77 f.) und heute noch zahlreiche Ansatzpunkte für philosophische Fragen bietet, die nicht nur von theoretischem, sondern auch von politischem Interesse sind.

Die Rückkehr des öffentlichen Philosophierens

Gegenwärtig präsentiert sich die Philosophie, aus der bis ins 19. Jahrhundert viele spätere Einzelwissenschaften hervorgegangen sind, als akademische Disziplin und Fachwissenschaft in den wissenschaftlichen Akademien und Forschungsv Verbänden ebenso wie in den Instituten und Seminaren an fast jeder Universität. Dabei unterliegt sie einem „charakteristischen Schwanken zwischen Orientierungsanliegen und Verfachlichung“ (Steenblock 2015, 32). Aber die Philosophie findet nicht ausschließlich an Universitäten respektive im akademischen Kontext statt. Seit einigen Jahren ist eine Rückkehr der Philosophie im öffentlichen Raum zu beobachten. Das mündliche, dialogische Nachdenken ist beliebter denn je. So werden im Radio und im Fernsehen Sendeformate zu philosophischen Themen ausgestrahlt, wie zum Beispiel das „Philosophische Radio“ im Westdeutschen Rundfunk (WDR 5) oder die Sendung „scobel“ bei 3sat. Darüber hinaus strahlt ARTE die Sendungen „Philosophie“ und „Streetphilosophy“ aus. Die zweitgenannte Sendung richtet sich explizit an ein jüngeres Publikum und will die großen Fragen des Lebens dorthin zurückbringen, „wo sie entstehen: auf die Straße, unter die Menschen, in die Dönerbuden und Spätis. Vom Denkerstübchen raus auf die Straßen von Kreuzberg und Neukölln“.² Im Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) hat die „Sternstunde Philosophie“ einen dauerhaften Sendeplatz im Kulturprogramm. Beachtenswert ist ebenfalls, dass seit 2012 neben dem schon seit 1995 verfügbaren Journal für Philosophie „der blaue reiter“ gleich zwei philosophische Zeitschriften im öffentlichen Verkauf erhältlich sind: „Hohe Luft“ und das „Philosophie Magazin“. Zu diesen Beispielen von öffentlicher Philosophie außerhalb der Universitäten lassen sich noch mehr Namen, Formate und Varianten nennen: Denkfestivals wie die „phil.cologne“, zur sechsten Ausgabe des internationalen Philosophiefestivals im Jahr 2018 kamen 12.000 Besucher an sechs Festivaltagen³, das Philosophieren mit Kindern oder straffäl-

2 <https://www.arte.tv/de/videos/RC-014424/streetphilosophy/> (Abruf: 06.02.2019)

3 <https://www.philcologne.de/> (Abruf: 11.02.2019)

ligen Jugendlichen sowie Philosophische Cafés und Philosophische Praxen. Letztere bieten in der philosophischen Tradition der Lebenskunst einen institutionalisierten Raum zur Formulierung von Lebens-, Sinn- und Weltfragen, den die Fachwissenschaft Philosophie eher verweigert (Steenblock 2015, 33 f.).

Das zunehmende Bedürfnis nach ethischer Orientierung in einer wissenschaftlich-technischen Risikogesellschaft mit wie nie zuvor vorhandenen Quantitäten an Informationen und Handlungsoptionen scheint das mündliche Philosophieren, die Orientierung im Denken jenseits von Hörsälen, Vorlesungen, Fachtagungen und Fachzeitschriften zu befördern. Aber spiegelt sich dieser Trend auch in konkreten Angeboten der Erwachsenenbildung wider?

Philosophie(ren) in der Erwachsenenbildung: Trend oder bildungsbürgerliches Relikt?

In der Deutschen Volkshochschul-Statistik ist das Fachgebiet Philosophie im Programmbereich Politik – Gesellschaft – Umwelt ausgewiesen. Ein Blick in die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erstellte Statistik des Arbeitsjahres 2017 zeigt, dass bundesweit an Volkshochschulen im Fachgebiet Philosophie insgesamt 982 Veranstaltungen mit 11.936 Unterrichtsstunden und 11.863 Belegungen durchgeführt wurden. Bezogen auf den gesamten „kleinen“ Programmbereich Politik – Gesellschaft – Umwelt, dessen Unterrichtsstundenanteil am Gesamtangebot der Volkshochschulen bei einem bundesweiten Wert von 3,3 Prozent liegt, stellt das einen Anteil von 2,3 Prozent der Unterrichtsstunden im Programmbereich dar. Nimmt man die Zahl der Unterrichtsstunden als Indikator für den Stellenwert philosophischer Bildung, so kommt unter rein quantitativen Gesichtspunkten der Behandlung von philosophischen Fragen im Angebotsspektrum der Volkshochschulen kein besonderes Gewicht zu. Der thematische Schwerpunkt des Programmbereichs Politik – Gesellschaft – Umwelt liegt mit mehr als einem Drittel der im Programmbereich durchgeführten Unterrichtsstunden (36,2 Prozent) im Fachgebiet Erziehungsfragen/Pädagogik (Reichart u. a. 2018, 42 ff.). Diese im Vergleich zum oben geschilderten Philosophietrend eher ernüchternden Zahlen aus der Volkshochschul-Statistik lassen den Eindruck entstehen, dass Philosophie trotz vermehrter öffentlicher Präsenz und Popularität in der allgemeinen Erwachsenenbildung nur noch ein bildungsbürgerliches Relikt aus alten Zeiten ist. Was ist dann dort aber noch ihr Zweck oder Nutzen? Oder, wie die Leitfrage des Beitrags lautet: „Wozu (noch) philosophieren in der Erwachsenenbildung?“ Eine Frage, die in ihrer allgemeinen Form „Wozu noch Philosophie?“, wie es der Soziologe und Philosoph Jürgen

Habermas unter Bezugnahme auf den gleichnamigen Vortrag von Theodor W. Adorno aus dem Jahre 1962 schreibt, „seit dem Ende der großen Philosophie wie ein Schatten alles Philosophieren begleitet“ (Habermas 2015, 15).

Die Wozu-Frage

In einem ersten Schritt ist, um den Schattenwurf etwas zu verkleinern, die Wozu-Frage allgemein zu klären, bevor sie auf die spezielle Situation in der Erwachsenenbildung angewendet wird. Nach einer klassischen Meinung liegt das Wozu der Philosophie in ihrer Zweck- oder Nutzlosigkeit oder mit den Worten von Adorno:

„Nur Denken, das ohne Mentalreservat, ohne Illusion des inneren König-tums seine Funktionslosigkeit und Ohnmacht sich eingesteht, erhascht vielleicht einen Blick in eine Ordnung des Möglichen, Nichtseienden, wo die Menschen und Dinge an ihrem rechten Ort wären.“ (Adorno 1963, 26)

Diese Auffassung von Philosophie bedeutet, dass Philosophie von ihrem prinzipiellen Kritikanspruch her keinem vorgegebenen Zweck verpflichtet sein kann bzw. keinen unmittelbar verwertbaren Nutzen verfolgt. Sie darf aber durchaus „sekundäre Zwecke wie Denkschulung, Handlungsorientierung oder Persönlichkeitsbildung als einen von ihr akzeptierten Nebeneffekt anstreben“ (Martens 2010, 158). In diesem allgemeinen Sinne liegt zugleich ihr essenzieller Wert für die Erwachsenenbildungspraxis. In den folgenden beiden Abschnitten gehe ich deshalb der Frage nach, welche Fähigkeiten das Philosophieren zur Förderung eines suchenden und aktiven Denkens leisten kann, um dann elementare Denkmethoden für die Praxis vorzustellen.

Philosophieren als elementare Kulturtechnik

Für das Gelingen und das Renommee von philosophischen Veranstaltungen ist es aus meiner Sicht von grundlegender Bedeutung, dass bei ihnen nicht in erster Linie die Popularisierung von gelehrter, akademischer Philosophie oder der Erwerb von funktionalen Kenntnissen im Mittelpunkt stehen, sondern ein elementarer Bildungsprozess: das Philosophieren als Tätigkeit des methodischen Reflektierens und Erkennens zur systematischen Schulung der Urteilskraft.

Für den Philosophiedidaktiker Ekkehard Martens ist das Philosophieren als Methodenkompetenz in provozierender Analogiebildung zu den üblichen Kul-

turtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens „eine elementare Kulturtechnik und zugleich ein unverzichtbares Bildungsprinzip“ und das „nicht im Sinne einer instrumentellen Fertigkeit, sondern im Sinne einer Handwerkskunst oder Kunstfertigkeit (griech. ‚*techne*‘). Sie geht gerade nicht im Mechanischen auf“ (Martens 2010, 167f.). Vielmehr ist der Inhaltsbezug vor allem in der hermeneutischen Arbeit an den Deutungsmustern oder Ideen mit enthalten. Denn man philosophiert über *etwas*, das für die Beteiligten von Belang ist, wie Glück, Freundschaft, Liebe, Heimat, Freiheit, Gerechtigkeit oder Verantwortung.

Martens unterscheidet drei Arten des Philosophierens: das natürliche und implizite Philosophieren (1), zum Beispiel in der kindlichen Welterschließung durch Sprache, das elementare und explizite Philosophieren (2) und das akademische Philosophieren (3) (Martens 2015, 45). Das für die Praxis der Erwachsenenbildung wesentliche elementare Philosophieren knüpft für ihn an die Erfahrungen und die philosophischen Einstellungen der Menschen dem Leben gegenüber an. Es versucht, das natürliche und implizite Philosophieren kritisch zu klären und weiterzuentwickeln, auch mithilfe der gelehrten, akademischen Philosophie.

„Dabei werden in Anknüpfung und in Auseinandersetzung mit den Klassikern und im Diskurs der Fachdisziplin Theorien und Begriffe oder Argumente in die eigenen Überlegungen einbezogen und geprüft.“ (Ebd.)

Eine Vorgabe, die hohe Anforderungen an die fachlichen und methodischen Fähigkeiten der Lehrkräfte stellt. Das gemeinsame Philosophieren kann dann einen öffentlichen Raum herstellen, in dem die für das Zusammenleben in einem demokratischen Staat unverzichtbaren zivilen Tugenden wie Respekt, Offenheit, Toleranz, Solidarität oder Rücksichtnahme praktisch eingeübt und entwickelt werden können. So wird zum einen das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden gesteigert. Es wird ihnen bewusst, dass ihre Gedanken „wertvoll“ sind. Aber auch die Fähigkeit, die Welt aus der Sicht anderer Menschen zu sehen und mit Einfühlungsvermögen und Vorstellungskraft zu reagieren, wird vermittelt. Zum anderen trägt das Philosophieren dazu bei, übergreifende Kontexte in einer wissenschaftlich geprägten Lebenswelt erkennen zu lernen. Hierbei handelt es sich ohne Ausnahme um Fähigkeiten, die die politische Teilhabe oder zumindest die prinzipielle Handlungsbereitschaft der Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie fördern. Darüber hinaus leistet die beim Philosophieren entwickelte demokratische Gesprächskultur einen direkt erfahrbaren Beitrag zur Förderung von Demokratieverständnis, der ohne die Zumutungen überzogener

kognitiver Kompetenzerwartungen auskommt. Es eröffnen sich Chancen zur Aktivierung sozialer und moralischer Verhaltensweisen, die sich auch über den im engeren Sinne politischen Bereich hinaus in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen wie zum Beispiel Arbeit, Bildung, Familie, Liebe und Wirtschaft entfalten können (Hufer/Korfkamp 2012, 26 f.).

Methodenkompetenzen des Philosophierens

Damit dieser wertvolle Beitrag zur Bürger-Bildung gelingen kann, spielen beim elementaren Philosophieren die Methoden eine fundamentale Rolle. Beim gemeinsamen Rezipieren, Reflektieren und Interpretieren von Texten, Gedankenexperimenten oder anderen Medien (Bilder, Comics, Filme etc.) müssen transparente und mitunter auch stringente Verfahren eingehalten werden, um eine Beliebigkeit in den Aussagen der Teilnehmenden und eine eindimensionale Verhaftung in Alltagserfahrungen zu vermeiden. Zudem wird dadurch ein rationales Arbeitsklima hergestellt, das ein Abdriften in freischwebende assoziative Spekulationen verhindert.

Mit Bezug auf die sokratische Methodenpraxis der platonischen Frühdialoge und der zuerst von Aristoteles in seiner „Nikomachischen Ethik“ explizierten Methodenreflexion ordnet Martens (2015, 41) fünf Methoden in folgender Reihenfolge an:

1. die phänomenologische Methode: ausgehend von der Lebenspraxis differenziert und umfassend beschreiben, was ich beobachte, erfahre, wahrnehme oder bei mir denke und dies noch vor ausdrücklichen Deutungsversuchen;
2. die hermeneutische Methode: sich das eigene Vorverständnis bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte lesen und interpretieren oder andere Medien zur Erweiterung des Blicks einsetzen (Bilder, Musik, Gedichte);
3. die analytische Methode: durch die Was-ist-das-Frage werden die zentral verwendeten Begriffe und Deutungsmuster begrifflich-argumentativ analysiert. So werden Prämissen, Widersprüche oder verengte und zu weite Definitionen aufgedeckt und geprüft;
4. die dialektische Methode: ein (mündliches oder schriftliches) Dialogangebot wahrnehmen, auf Alternativen und Dilemmata zuspitzen und diese abwägen und Aporien aushalten;
5. die spekulative Methode: das elementare Philosophieren lebt von kreativen Momenten wie Gedankenexperimenten, Bildern, Metaphern oder Mythen;

Phantasien und Einfälle zulassen und Lösungsversuche wagen, aber dann mithilfe der anderen Methoden prüfen.

In der Bildungspraxis stehen diese fünf Denkmethode nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden eine Einheit. Zwar können nach einer Einübungsphase einzelne Methoden hervorgehoben werden, „sie ergänzen sich aber gegenseitig – wie die fünf Finger einer Hand“ (ebd., 44). Die Anwendung der philosophischen Methoden fällt in der Regel eher leicht, da sie, wie das elementare Philosophieren, lediglich Weiterentwicklungen einer vorgängigen Praxis unseres alltäglichen oder lebensweltlichen Sprechens und Denkens sind.

In Anknüpfung an die fünfte, die spekulative Methode werde ich im nächsten Abschnitt auf das Vermögen und Potenzial der Einbildungskraft im Rahmen des elementaren Philosophierens eingehen. Denn in einer komplexen Welt muss die Bürger-Bildung, die sich am Ideal des mündigen Bürgers, der demokratischen Persönlichkeit orientiert, über die Vermittlung von Faktenwissen, Logik und Argumentationspraxis hinausgehen. Sie sollte auch Affektbildung sein und die Phantasie der Menschen entwickeln, um so spielerisch-kreativ einen Möglichkeitsraum entstehen zu lassen (Winnicott 1995, 76 f.).

Ein Plädoyer für die Phantasie

In seiner Schrift „Nur noch Utopien sind realistisch“ konstatiert der Sozialphilosoph Oskar Negt, dass die Gegenwart im Unterschied zu anderen Epochen, wie der Renaissance, oder historischen Zeiten, wie der preußischen Reformperiode, in denen ein überschäumender Reichtum an Phantasieproduktion erzeugt wurde, „an chronischer Unterernährung der produktiven Phantasie“ leidet, „an einer totalen Auszehrung der auf Veränderung der Gesellschaft und der Lebensverhältnisse gerichteten soziologischen Vorstellungskraft“ (Negt 2012, 27). Diese Mangelerscheinung ist mittelbar eine Folge des Mauerfalls im Jahr 1989 und der demokratischen Revolutionen in Mittel- und Osteuropa, die zum Ende des Kalten Krieges der Systemblöcke führten. In diesem gesellschaftlichen Transformationsprozess erlebte die Rede vom Ende der Utopien ihre Hochkonjunktur. Der amerikanische Politologe Francis Fukuyama feierte diese Entwicklung in seinem Buch „Das Ende der Geschichte“ (1992) aus geschichtsphilosophischer Perspektive als Sieg der liberalen Ordnung, der Demokratie und der freien Marktwirtschaft über den planwirtschaftlichen Staatskommunismus (Fukuyama 1992). Wenn sich die liberale Demokratie als Regierungsform überall durchgesetzt habe, sei das Ende der Geschichte erreicht (ebd., 82 ff.). Im kulturellen Klima der 1990er Jahre, das durch neoliberale Politik und Wirtschafts-

konzepte geprägt war, hatte man dann „leichtes Spiel, im Blick auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts, die Utopien in die Rumpelkammer alptrauhafter Praxisansätze zu verbannen“ (Negt 2012, 25). Mit dem Utopieverlust einherging die Entwertung des überschüssigen, kreativen, spekulativen Denkens, das sich nicht a priori den realpolitischen Zwängen fügt oder den funktionalen Kompetenzanforderungen des finanzkapitalistischen Wirtschaftssystems entspricht.

Ein Mittel, die verdrängte (politische) Phantasie wieder zu entwickeln und Grundsteine für neue Gedankengebäude zu legen, ist die oben genannte spekulative Methode. Insbesondere der kreative Einsatz von Gedankenexperimenten, das Labor des Geistes, lässt den Teilnehmenden Raum zum Selberdenken und weckt ein Problembewusstsein, ohne dass sie sich erst durch die Lektüre von klassischen Grundlagentexten arbeiten müssen. Diese stellen für philosophische Laien häufig eine schwer zu überwindende sprachliche Barriere dar. Ebenfalls können als Grundlage auch literarische Texte und Filme jenseits der Philosophie im engeren Sinn eingesetzt werden, die sich als philosophische Gedankenexperimente oder zumindest als Elemente philosophischer Gedankenexperimente verstehen lassen. Unter den Filmen sind unter anderem Science-Fiction-Filme wie „Blade Runner“ (USA 1982), „Matrix“ (USA/AUS 1999) oder „Solaris“ (USA 2002) hervorzuheben (Bertram 2012, 10f.).

In philosophischen Gedankenexperimenten sind Phantasie und Denken vereint. Der Mensch hat die einzigartige Fähigkeit, sich Dinge vorzustellen, Experimente im Kopf zu entwerfen und dann durchzuspielen, um auf diese Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen. Und so vermag der menschliche Geist, wie es Immanuel Kant in seiner 1790 erschienenen „Kritik der Urteilskraft“ beschreibt, mittels der vom Zwang des Verstandes befreiten Einbildungskraft ästhetische Ideen darzustellen: „Die Einbildungskraft (als produktives Erkenntnisvermögen) ist nämlich sehr mächtig in Schaffung gleichsam einer andern Natur, aus dem Stoffe, den ihr die wirkliche gibt“ (KU, § 49, A191). Für die ungarische Philosophin Ágnes Heller ist die Einbildungskraft „eine einzigartige Kraft des Geistes, eine Verbindung rationaler und emotionaler Fähigkeiten“ (Heller 2016, 7). Philosophisch konstruierte Utopien und Dystopien sind für sie gleichermaßen Schöpfungen der menschlichen Einbildungskraft in Verbindung mit bestimmten Ansichten einer Zeit und der Leidenschaft der Hoffnung oder der Furcht. Sie sind aber kein Schein oder Betrug, sondern entstehen „vielmehr aus einer bewussten Anstrengung, den gegenwärtigen destruktiven Zuständen die praktikable Vorstellung einer anderen sozialen Organisationsmöglichkeit entgegenzuhalten“ (ebd., 21). Das Experimentieren in Gedanken ist demnach ein Er-

kunden mentaler Modelle. Es lässt, ein gelehrtes Wortspiel von Thomas Morus (1478–1535) aufgreifend, aus einem *ou topos* (bedeutet wörtlich so viel wie Nicht-Ort) einen *eu-topos* (womit „guter“ Ort gemeint ist) entstehen (Schölderle 2012, 11).⁴

Fazit

Das elementare Philosophieren kann die Praxis der politischen Erwachsenenbildung bereichern. Es ist eine probate Methode, um normative Fragen in die politische Erwachsenenbildung hinein zu bringen – da liegt ihr unverzichtbarer Wert. Wenn es als nachdenkliche, diskursive Werteentwicklung und nicht als traditionelle Wertevermittlung verstanden wird, kann die philosophische Bildung ethische Orientierungskompetenz vermitteln. Sie übt das systematische Denken, entwickelt die kritische Urteilskraft, die individuelle Entscheidungsfähigkeit und die (politische) Phantasie. Damit ist philosophische Bildung kein Selbstzweck, sondern bildet nach Julian Nida-Rümelin im Sinne eines erneuerten Humanismus drei spezifische Fähigkeiten des Menschen aus:

„Die Fähigkeit, vernünftige, wohlbegründete Überzeugungen auszubilden (*Rationalität*), die Fähigkeit zu einer autonomen und freien Lebensgestaltung (*Freiheit*) und die Fähigkeit, *Verantwortung* wahrzunehmen und zu übergeben.“ (Nida-Rümelin 2015, 20, Hervorhebung im Original)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Auch im Zeitalter von Web 2.0, Social Media und der fortschreitenden Digitalisierung aller Lebensbereiche ist Philosophie(ren) kein antiquiertes kulturelles Relikt, dem allenfalls eine museale Rolle zugewiesen werden sollte. Philosophieren ist eine Form demokratischer Basisbildung. Im Bewusstsein ihrer begrenzten Ausstrahlung in der Erwachsenenbildung (siehe Volkshochschul-Statistik) offenbart sie durchaus anschlussfähige Potenziale für eine dringend notwendige Reanimation des politischen Denkens und der politischen Phantasie im öffentlichen Raum. Gerade in Zeiten von medialem Politainment, ökonomisch verengter Politikkonzepte und ostentativ vortragener Einfalls- und Alternativlosigkeit ist und bleibt die Arbeit am Logos, die von Wort und Rede sowie deren Gehalt bis zur (Welt-)Vernunft reichen

⁴ Im Englischen haben die beiden griechischen Präfixe „ou“ und „eu“ einen homophonen Klang. Das Wortspiel wird von Morus in einem der „Utopia“ (1516) vorangestellten Sechszehner bewusst verwendet (Schölderle 2012, 11).

kann, auch wertvoll für die Demokratie. Oder wie es der Philosoph Michael Hampe formuliert:

„Weisheitsliebende, die vom sokratischen Impuls angetrieben werden, halten also nicht nur das Leben für verbesserbar, sondern auch sich selbst (als sprechende und denkende Gemeinschaft) für *fähig*, das zu tun.“ (Hampe 2014, 68, Hervorhebung im Original)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1963): Wozu noch Philosophie? In: Adorno, Theodor W. (2003): Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt/M., S. 11–28.
- Aristoteles (1995): Philosophische Schriften. Band 3: Nikomachische Ethik (übersetzt von Eugen Rolfes, bearbeitet von Günter Bien). Band 4: Politik (übersetzt von Eugen Rolfes). Hamburg.
- Bertram, Georg W. (Hg.) (2012): Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch. Stuttgart.
- Busch, Hans-Joachim (2007): Demokratische Persönlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 11/2007, S. 6–12.
- Fromberg, Daniel von (2007): Demokratische Philosophen. Der Sophismus als Traditionslinie kritischer Wissensproduktion im Kontext seiner Entstehung. Münster.
- Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München.
- Habermas, Jürgen (2015): Wozu noch Philosophie? In: Habermas, Jürgen: Philosophisch-politische Profile. 5. Auflage. Frankfurt/M., S. 15–38.
- Hampe, Michael (2014): Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik. Berlin.
- Heller, Ágnes (2016): Von der Utopie zur Dystopie. Was können wir uns wünschen? Wien.
- Hufer, Klaus-Peter/Korkkamp, Jens (2012): Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Kant, Immanuel (1790/1983): Kritik der Urteilskraft. In: Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Band 8. Darmstadt, S. 233–620.
- Korkkamp, Jens (2016): Bezugswissenschaften. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 74–88.
- Martens, Ekkehard (2010): Wozu Philosophie in der Schule? In: Meyer, Kirsten (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart, S. 156–172.
- Martens, Ekkehard (2015): Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Philosophie und Ethik. Band 1. Didaktik und Methodik. Paderborn, S. 41–48.
- Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen.

- Nida-Rümelin, Julian (2015): Bildungsziele des erneuerten Humanismus. In: Nida-Rümelin, Julian/ Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Philosophie und Ethik. Band 1. Didaktik und Methodik. Paderborn, S. 18–22.
- Platon (2015): Protagoras. In: Platon: Sämtliche Werke, hrsg. von Ursula Wolf. Band 1. Reinbek bei Hamburg, S. 271–335.
- Reichart, Elisabeth/Lux, Thomas/Huntemann, Hella (2018): Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Bielefeld.
- Schölderle, Thomas (2012): Geschichte der Utopie. Wien.
- Scholz, Peter (2017): Ein Ort bürgerlicher Mühe und Muße. Formen und Funktionen der Institution des griechischen Gymnasiums im historischen Wandel. In: Wyss, Beatrice/Hirsch-Luipold, Rainer/Hirschi, Solmeng-Jonas (Hg.): Sophisten in Hellenismus und Kaiserzeit. Tübingen, S. 11–26.
- Steenblock, Volker (2015): Orte des Philosophierens. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Philosophie und Ethik. Band 1. Didaktik und Methodik. Paderborn, S. 30–36.
- Winnicott, Donald W. (1995): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.

HELMUT BREMER

Zur Bedeutung von Gesellschaftsbildern für die politische Bildung

Die erheblichen Verwerfungen, die gegenwärtig die politische Welt kennzeichnen, sind Ausdruck einer tief greifenden Entfremdung von großen Teilen der Bevölkerung und politischem Feld. Sie finden in verschiedenen Formen Ausdruck: Protest, Engagement jenseits etablierter Institutionen, Rückzug oder auch rechtspopulistische Wahlentscheidung. Die Emotionalität, die dabei oft sichtbar wird – Empörung, Wut, Enttäuschung, aber auch lustvoller Protest –, verweist auf die starke subjektive Involviertheit der Beteiligten (Bremer 2019).

Immer lässt sich das als Ausdruck eines ausgeprägten „Unbehagens am Politischen“ (Bremer/Trumann 2019) lesen, des Nicht-Einverständenseins mit der Art und Weise, wie die allgemeinen Angelegenheiten geregelt sind und die soziale Welt geordnet ist. Damit zeigen sich in diesen Formen des politischen Handelns auch implizit die Gesellschaftsbilder der Akteure, d. h., welche Vorstellung die Menschen sich von der Gesellschaft und ihrer Gestaltung machen und wie sie sich darin einbringen können, wollen oder dürfen.

Gesellschaftsbilder können als Grundeinstellungen und Ordnungsvorstellungen über die Gesellschaft verstanden werden. Als solche Interpretationsschemata gehen Gesellschaftsbilder, so Heiner Popitz, Hans Paul Barth, Ernst August Jüres und Hanno Kesting (1957) in ihrer wegweisenden Studie zum „Gesellschaftsbild des Arbeiters“, über den unmittelbaren Erlebnisbereich hinaus. Sie schließen eine Erklärungslücke zwischen unmittelbarer individueller Erfahrung und komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen, die zumeist in stark vermittelter Form erfahrbar werden, mit Pierre Bourdieu (1987) etwa in Form von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus. Vereinfacht gesagt, geht es um die „Verbindung von kleiner und großer Welt“ (Dörre/Happ/Matuschek 2013, 38).

Hier liegt die Relevanz von Gesellschaftsbildern für die politische Bildung: Wenn es dieser darum geht, Menschen dabei zu unterstützen, sich Meinungen über die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu bilden und sich kritisch in die Gestaltung derselben einzubringen, dann knüpft das immer an die vorhandenen Gesellschaftsbilder an, also daran, wie Individuen die soziale Welt und de-

ren Ordnung wahrnehmen, mit wem sie diese Sichten teilen und wie sie sich selbst dazu in Beziehung setzen.

Diesen Gedanken wird im Folgenden nachgegangen, indem zunächst skizziert wird, was unter Gesellschaftsbild verstanden werden kann und in welcher Tradition dieses Konzept steht. Im Anschluss wird unsere Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ vorgestellt (Bremer u.a. 2015), in der wir das Konzept „Gesellschaftsbild“ aufgegriffen und mit Weiterbildungsteilnahme in Verbindung gebracht haben. Am Schluss werden Relevanz und Anschlussmöglichkeiten für die politische Bildung diskutiert.

Was sind „Gesellschaftsbilder“?

Die elaborierteste Konzeption von „Gesellschaftsbild“ findet sich in einer industriesoziologischen Studie aus den 1950er Jahren von Popitz, Barth, Jüres und Kesting (1957; vgl. auch Bremer u.a. 2015, 11 ff., Dörre/Happ/Matuschek 2013, 36 ff.). Untersucht wurde, auf welche Deutungs- und Erklärungsmuster Industrierarbeiter zurückgreifen, um sich gesellschaftliche Bedingungen und Veränderungen in einer komplexer werdenden Welt zu erklären, deren Auswirkungen sie zwar alltäglich erfahren, an deren Entwicklung und Entstehung sie aber nicht unmittelbar beteiligt sind. Dazu ist, so die Autoren, ein „mehr oder weniger differenziertes Gesamtbild“ (Popitz u.a., 8) notwendig, das „jeweils ein Mehr“ enthält und das „innerhalb des eigenen Erlebnisbereichs nicht greifbar ist“ (ebd., 9). Dieses „Mehr“ wird dann konzeptionell u.a. durch vorhandene Vorstellungsschemata – eben Gesellschaftsbilder – gefüllt. Gesellschaftsbilder können demnach verstanden werden als Interpretationsschemata, die

- nicht für immer feststehen, aber den Charakter des Dauerhaften tragen (ebd.),
- keine systematischen und reflektierten Konzeptionen, aber eine gewisse Stimmigkeit innerhalb eines Ganzen zeigen (ebd.),
- mit sozialer Verortung verbunden sind,
- als „soziale Topiken“ auftreten und stereotype Klischees, Ideologien und Vorurteile enthalten können (ebd., 81 ff.).

Deutlich wird dadurch, dass Gesellschaftsbilder nicht auf reflektierte, durchdachte und bewusste Einstellungen und Meinungen reduziert werden, wie das etwa bei Arbeiten zum Bewusstsein oft der Fall ist. Sie beinhalten auch vorbewusste und nichtbewusste Schemata, durch die Brücken zur „großen Welt“ geschlagen werden, die aber dennoch an Erfahrungen in Arbeits- und Lebenswelt gekoppelt sind.

Gestützt auf eine qualitative Befragung von Arbeitern in einem Industriebetrieb konnten sechs arbeitertypische Gesellschaftsbilder herausgearbeitet werden, die sich noch einmal in drei Grundmustern zusammenfassen lassen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Typen von Gesellschaftsbildern nach Popitz u. a. 1957, 184 ff.

Gesellschaft als Ordnungsgefüge	Typus 1: „Statische Ordnung“
	Typus 2: „Progressive Ordnung“
Gesellschaft als unabwendbare Dichotomie	Typus 3: „Dichotomie als kollektives Schicksal“
	Typus 4: „Dichotomie als kollektives Schicksal und als individueller Konflikt“
Gesellschaft als Klassengesellschaft	Typus 5: „Reform der Gesellschaftsordnung“
	Typus 6: „Konzeption des Klassenkampfes“

Quelle: eigene Darstellung

Die Typen unterscheiden sich zum einen danach, wie die Gesellschaft wahrgenommen wird (geordnet, dichotom, nach sozialen Klassen), und zum anderen im Hinblick darauf, inwiefern sie durch wen oder was veränderbar ist (reformerisch, kämpferisch, gar nicht). Grundlage dafür sind jeweils die Alltagserfahrungen der Arbeiter; sie werden jedoch subjektiv unterschiedlich mit Vorstellungen zum Aufbau und Funktionsprinzip der Gesellschaft sinnhaft verknüpft.

Resümierend stellen Popitz, Barth, Jüres und Kesting fest, dass die Gesellschaft von allen befragten Arbeitern letztlich als dichotom wahrgenommen wird, „oben“ und „unten“ haben eine stabilisierende Wirkung für den Einzelnen (ebd., 201 ff.). Das „Arbeiterbewusstsein“ enthält die zwei verschiedenartigen Elemente „Leistungs-“ und „Kollektivbewußtsein“. Beides ist Identitätsgrundlage und dient der Abgrenzung nach außen (ebd., 237).

Zuletzt haben Klaus Dörre, Anja Happ und Ingo Matuschek (2013) explizit wieder an diese Studie angeknüpft, wobei sie bezüglich der Begriffe „Gesellschaftsbild“ und „Arbeitsbewusstsein“ allerdings eher undeutlich bleiben. Sie stellen letztlich eine sehr deutliche Differenz von eigener (Arbeits-)Erfahrung und dem Gesellschaftsbild fest. Das Auseinanderfallen von Arbeits- und Gesellschaftsbewusstsein bringen sie auf die Kurzformel: „Guter Betrieb, schlechte Gesellschaft“ (ebd., 41). Ich komme darauf noch zurück.

Forschungstradition des Konzeptes „Gesellschaftsbild“

Die Eingangsbemerkungen haben schon angedeutet, dass es beim Gesellschaftsbild um eine Verbindung zwischen Gesellschaft und deren Wahrnehmung durch die Person geht. Studien zu Gesellschaftsbildern stehen daher in einer Tradition von Arbeiten, die sich – mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten – sowohl auf soziologische als auch psychologische Perspektiven stützen (vgl. zum Folgenden auch Bremer u. a. 2015, 13 ff.).

Sozialcharakter

In prominenter Weise wurde in Arbeiten des Frankfurter Instituts für Sozialforschung eine solche Forschungstradition begründet, indem soziologische Perspektiven mit psychoanalytischen Ansätzen Freuds verbunden wurden. Ein Anlass dafür war die politische Situation am Ende der Weimarer Republik. Mit Bezug auf die Klassentheorie von Karl Marx wurde vielfach erwartet, dass die „Arbeiterklasse“ sich aufgrund ihrer Lage stärker gegen den aufkommenden Faschismus wehren müsse, als das tatsächlich der Fall war.

So konnte Erich Fromm (1983) in einer auch aus heutiger Sicht noch innovativen Studie nachweisen, dass zwischen politischen Orientierungen und mentalen Dispositionen erhebliche Widersprüche bestehen können. Radikaldemokratische Einstellungen waren, vor allem auf der Ebene der Alltagspraxis, oft mit autoritären Haltungen verknüpft; unter den „konsistent autoritären Untersuchungspersonen“ (ebd., 249) fand sich ein nicht unerheblicher Anteil an Sozialisten. Solche Widersprüchlichkeiten konnten jedoch durch die Konzepte wie „Sozialcharakter“, „Charakterstruktur“, „Libidinöse Triebstruktur“ nur bedingt erklärt werden, insbesondere, weil sich die Annahme einer animalischen Triebausstattung, die über Sozialisation an die gesellschaftlichen Bedingungen angepasst wird, als vereinfachend erwies. Fromm (1932/1972) ging z. B. davon aus, dass der autoritär-masochistische Charaktertypus zum Konservatismus, der ambivalente Charaktertypus zum Liberalismus und der genital (revolutionär) orientierte Charaktertypus zum Sozialismus neigt. Empirisch ließ sich das allerdings so nicht bestätigen.¹

1 Bertold Flaig, Thomas Meyer und Jörg Ueltzhöffer (1993, 54f.) weisen in Zusammenhang mit der Entwicklung des Milieumodells der Sinus-Lebensweltforschung darauf hin, dass sie dabei Bezüge zu Fromms Konzept des Sozialcharakters herzustellen versucht haben, ohne dass dies vertieft weiter verfolgt wurde.

Mentalität und Ideologie

Die historische Situation am Ende der Weimarer Republik bildete auch den Hintergrund der Arbeiten von Theodor Geiger. Unter dem Titel „Panik im Mittelstand“ arbeitete er (1930) heraus, dass starke Abstiegs-, aber auch Aufstiegsbewegungen, in denen sich gerade Berufsgruppen des alten und neuen Mittelstandes befanden, mit Erfahrungen der Entwurzelung und Verunsicherung verbunden waren und bei diesen Gruppen eine Nähe zum Nationalsozialismus hervorrufen konnten. Geiger betonte die Querlagen von sozialer Lage, Einstellung und Wahlverhalten. Diese Gedanken führte er in seiner klassischen Studie „Zur sozialen Schichtung des deutschen Volkes“ (1932/1987) weiter. Darin unterscheidet er die „Mentalität“ von der „Ideologie“ (ebd., 77 f.). Mentalität als „geistig-seelische Haltung“ (ebd.) ist weniger durchdacht und auf die Alltagsbewältigung bezogen. Ideologie dagegen ist „Reflexion [...] Selbstausslegung“ (ebd.), also eine stärker reflektierte weltanschauliche Bewusstseinsform. Beide Ebenen hängen zusammen und korrespondieren mit dem „sozialen Standort“ und der damit verbundenen Wahrnehmung und Platzierung in der Gesellschaft:

„Aus der Mentalität wächst die Ideologie als Selbstausslegung hervor – und umgekehrt: kraft schichttypischer Mentalität bin ich für diese oder jene Doktrin empfänglich: sie ist mir adäquat.“ (Ebd.)

Geiger ging es darum, die (scheinbaren) Widersprüchlichkeiten zwischen sozialer Lage und gesellschaftlich-politischer Einstellung zu erklären, ohne dabei auf die vereinfachende Zuschreibung vom „falschen Bewusstsein“ zu verfallen: „Die Ideologie kann ‚falsch‘ sein; gegenüber der Mentalität ist die Frage ‚richtig oder falsch?‘ logisch unerlaubt“ (ebd.). Allenfalls könne die Mentalität „gemessen an seinem Sozialstandort nur typisch oder atypisch sein“ (ebd.).

Arbeiter-, Angestellten- und Klassenbewusstsein

Etlche industrie- und arbeitssoziologische Studien der 1960er und 1980er Jahre haben dann (oft mit Bezug auf die oben umrissene Studie von Popitz u.a. 1957) stärker auf die Konzepte der Bewusstseinsforschung zurückgegriffen und mit Begriffen wie „Arbeiter-“, „Klassen-“ sowie später auch „Angestelltenbewusstsein“ gearbeitet (etwa Kern/Schumann 1970; Mangold 1973; Kudera u.a. 1983). Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass sie vorwiegend auf die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit betrieblichen Bedingungen, beruflicher Stellung, Arbeitserfahrungen und Zumutungen von Erwerbsarbeit fokussieren. Diese würden mehr oder weniger direkt die Bewusstseinsbildung prägen und auch

Unterschiede zwischen Berufsgruppen hervorbringen, etwa indem der Gegensatz von Arbeit und Kapital unterschiedlich stark wirke und zu mehr oder weniger dichotomen „Oben-Unten“-Gesellschaftsvorstellungen führe.

Grenzen der industrie- und arbeitssoziologischen Arbeiten liegen zum einen in der Engführung auf beruflich-betriebliche Erfahrungen für die Genese von Gesellschaftsbildern. Zum anderen legt der Bewusstseinsbegriff eine relativ starke Bedeutung der reflektierten und tendenziell weltanschaulichen Ebenen von Gesellschaftsbild nahe, während in Fromms Arbeiten zum Sozialcharakter und bei Geigers Unterscheidung von Mentalität und Ideologie den weniger reflektierten Dispositionen ein deutlich stärkeres Gewicht gegeben und auf mögliche Widersprüche zwischen den Ebenen hingewiesen wurde. Menschen können sich beispielsweise „ideologisch“ für Gleichheit und Solidarität aussprechen, auf der Ebene wenig reflektierter Alltagspraxis aber distinktiv und autoritär agieren.

Habitus und Gesellschaftsbild

Bourdieu hat sich bei der Entwicklung des Habituskonzepts kritisch mit der Verbindung von sozialer Lage, sozialer Praxis sowie „Bewusstsein“ auseinandergesetzt und insbesondere vereinfachende Vorstellungen von „Sein-Bewusstsein“-Zusammenhängen kritisiert (vgl. Bourdieu 1982, 620 ff.). Wenn Bourdieu den Habitus als „allgemeine Grundhaltung“ gegenüber der Welt (Bourdieu 1992, 31) bezeichnet, kommt das dem, was als Gesellschaftsbild, Sozialcharakter oder Mentalität bezeichnet wird, schon recht nahe. Die Prinzipien des Habitus ermöglichen zunächst die Alltagsbewältigung und die „Fähigkeit zur Meisterung der Praxis“ (Bourdieu 1982, 657). Bourdieu spricht hier auch vom Ethos und betont damit ebenfalls die Bedeutung der nicht-reflektierten Ebene dessen, was oft als Klassenbewusstsein oder Gesellschaftsbild bezeichnet wird. Das Ethos folgt den „impliziten Denk- und Handlungsschemata des Klassenhabitus“; es ist eher „im Klassenunbewußten als im Klassenbewußtsein“ verankert (ebd.). Weiterhin kann mit dem Habituskonzept das Prozesshafte der Herausbildung von Gesellschaftsbildern verdeutlicht werden. Indem Erkenntnis und soziale Praxis nach Bourdieu nicht aus einer Art passivem Reflex hervorgehen, sondern als „praktische Reflexionstätigkeit“ anzusehen sind (Bourdieu/Wacquant 1996, 154), erscheinen Gesellschaftsbilder als aktiv hervorgebrachte und im Prinzip veränderbare Weltdeutungen. Biographisch lernen die sozialen Subjekte zudem von Beginn an mit und in gesellschaftlichen Teilungen (Klasse, Geschlecht, Generation, Ethnie usw.) zu denken und zu handeln, die die soziale Ordnung und das Herrschaftsgefüge konstituieren. Bourdieu versteht das Erwerben der Schemata des

Habitus als einen eminent politischen Prozess, der direkt mit der politischen Ordnung zusammenhängt und sich als „Einverleibung einer Herrschaftsbeziehung“ (Bourdieu 2001, 214) verstehen lässt.²

So lassen sich mit Bourdieu Gesellschaftsbilder als grundlegende, im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien auffassen, die auf biographischen und sozialen Erfahrungen basieren.

Soziale Milieus und politische „Lager“

Die in der Gesellschaftsbildforschung aufgeworfenen Fragen wurden der Sache nach in der Milieuforschung der Arbeitsgruppe um Michael Vester bearbeitet (Vester u.a. 2001). Soziale Milieus werden dabei anknüpfend an Bourdieu verstanden als Gruppen von Menschen mit ähnlichem Habitus und ähnlichen Haltungen, „die die Praxis der alltäglichen Kultur und Lebenswelt regulieren“ (ebd., 187). Die Vorstellungen, wie die Gesellschaft als Ganzes geordnet ist bzw. wie sie geordnet sein soll, hängen mit dieser Ebene der Alltagspraxis zwar zusammen, aber sie gehen nicht direkt darin auf; „die politischen und ideologischen Lager [folgen] einer anderen Logik“ (ebd.), nämlich der des politischen Kampfes um Deutungshoheiten der sozialen Ordnung und deren Legitimation. Empirisch unterschieden werden mit bestimmten Schwerpunkten bei den sozialen Milieus sieben politische Lager bzw. Gesellschaftsbilder: radikaldemokratisch, sozial-integrativ, skeptisch-distanziert, gemäßigt-konservativ, traditionell-konservativ, resigniert-autoritätsgebunden, rebellisch-autoritär. Die drei Letztgenannten bilden dabei gegenwärtig den Nährboden für Rechtspopulismus und Rassismus (vgl. Vester 2018).

Insgesamt kreisen also die hier skizzierten Ansätze darum, wie Wahrnehmungen, Haltungen und Einstellungen zu Gesellschaft typischerweise mit sozialer Lage und Erfahrungen der Individuen zusammenhängen. Dabei werden in unterschiedlicher Weise auch die Frage der Bewusstheit solcher Haltungen berücksichtigt. Es wird deutlich, dass gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen sich nicht bruchlos und direkt in den Sichtweisen der Individuen widerspiegeln, sondern unterschiedlich damit vermittelt sind.

2 Hier ergeben sich Anschlüsse an die politische Sozialisation (etwa, wenn Hopf/Hopf 1997 von „latenter“ politischer Sozialisation sprechen (vgl. auch Teiwes-Kügler/Vehse 2013)).

Die Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“

In der qualitativ-empirischen Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ haben wir Teilnehmende längerfristiger und in Vollzeitform organisierter Weiterbildungen (Umschulungen, nachholende Erstausbildung und nachholende Schulabschlüsse) befragt (vgl. ausführlich Bremer u.a. 2015).³ Wir gingen davon aus, dass solche Weiterbildungsphasen ein biographisches Moratorium darstellen (Zinnecker 2000), in dem grundlegende Weichen hinsichtlich des Lebensentwurfs neu gestellt werden können, auch im Hinblick auf eine angestrebte Verbesserung der sozialen Lage. Unsere Annahme war weiterhin, dass solche biographischen Prozesse nicht nur individuellen Überlegungen und Entscheidungen folgen, sondern von gesellschaftlich-politischen Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmustern unterlegt sind. Solche Ordnungsvorstellungen haben wir im Anschluss an Popitz u.a. (1957) und erweitert mit Bourdieu als Gesellschaftsbilder gefasst, d.h. als im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien, die auf Erfahrungen basieren und mit dem eigenen sozialen Ort und der damit verbundenen Perspektive auf die soziale Welt zusammenhängen. Gesellschaftsbilder werden dabei als relativ stabil gedacht; Veränderungen sind möglich, gerade im Rahmen von Bildungsprozessen, brauchen aber Zeit.

Anlage der Untersuchung

Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Gesellschaftsbild- bzw. Bewusstseinsforschung war uns wichtig, für Gesellschaftsbilder unterschiedliche Reflexionsebenen anzunehmen. Diese müssen jeweils mit unterschiedlichen Methoden angesprochen werden. Zudem lassen sich Gesellschaftsbilder kaum direkt erfragen, sondern müssen interpretativ aus dem empirischen Material rekonstruiert werden. Wir haben den empirischen Zugang zu Gesellschaftsbildern daher weniger in der direkten Thematisierung von gesellschaftlich-politischen Fragen gesucht, sondern durch Erzählimpulse vor allem an alltägliche und berufliche Erfahrungen sowie an Erfahrungen in der Weiterbildung angeschlossen. Fragen beispielsweise zu gesellschaftlichen Hierarchien, Gerechtigkeit und den Geschlechterverhältnissen wurden anhand ihrer alltagsweltlichen Interaktionen privat, beruflich und in der Weiterbildung diskutiert.

3 Die Studie wurde von April 2012 bis September 2015 an den Universitäten Hamburg und Duisburg-Essen durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert.

Mit unserem Erhebungsinstrument der auf dem Gruppendiskussionsverfahren beruhenden „Gruppen-“ bzw. „Lernwerkstatt“ ließen sich die verschiedenen Aspekte gut integrieren. Dazu gehörte auch, dass die Befragten Collagen zu dem Thema „Mein Bild von einer Gesellschaft, in der ich gern leben und arbeiten möchte“ anfertigten. Diese Collagen erwiesen sich als besonders ertragreich für das Herausarbeiten von Gesellschaftsbildern.

Um Gesellschaftsbilder zu rekonstruieren und Dimensionen begrifflich zu benennen, wurde mit kategorialen Gegensatzpaaren gearbeitet. Folgende haben sich dabei als fruchtbar erwiesen (vgl. ausführlich Bremer u. a. 2015, 31 f.):

- elitär vs. egalitär: Einstellungen zu Autoritäten und Hierarchien; Wahrnehmung der gesellschaftlichen Ordnung
- ständisch vs. meritokratisch: Privilegierung durch soziale Herkunft, Status, Geschlecht usw. oder Legitimierung durch Leistung; Verteilungsgerechtigkeit
- pauschalisiert vs. differenziert: Dichotomie oder Heterogenität
- konkurrent vs. solidarisch: Interaktionsmuster im Spektrum von (Wett-)Kampf oder gegenseitiger Unterstützung und Hilfe; Haltung zu Benachteiligung
- veränderbar vs. verfestigt: Einschätzungen zu Veränderungsmöglichkeiten zwischen Resignation und Optimismus
- stabil vs. mobil: Einschätzung zu (eigenen) Mobilitätschancen (vergeblich oder aufstiegsoptimistisch).

Ergebnisse im Überblick

Insgesamt konnten wir sechs Gesellschaftsbilder herausarbeiten, die in der Übersicht komprimiert dargestellt sind (ausführlicher Bremer u. a. 2015, 214 ff.). Dabei wird das jeweilige zentrale Prinzip hervorgehoben, nach dem die Gesellschaft in der Perspektive der Befragten „funktioniert“ und strukturiert ist. Insgesamt zeigten sich dabei Zusammenhänge zwischen dem Gesellschaftsbild und dem Habitus bzw. der Milieuzugehörigkeit der Teilnehmenden.

Tab. 2: Gesellschaftsbilder und ihr dominantes Strukturierungsprinzip

Gesellschaftsbild	Dominantes Strukturierungsprinzip
Gesellschaft als Meritokratie	ausgeprägtes individuelles Leistungsprinzip; in unterschiedlicher Weise verbunden mit Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit
Gesellschaft als Konkurrenzverhältnis	Wettbewerbs- und Durchsetzungsprinzip; zum Teil verbunden mit sozialdarwinistischen Vorstellungen
Gesellschaft als Dichotomie und Ausbeutungsverhältnis	Herrschaftsprinzip; zum Teil verbunden mit Ohnmachtsvorstellungen oder individuellen Aufstiegsstrategien
Gesellschaft als Statushierarchie	Anerkennungsprinzip; hohe symbolische Bedeutung von zertifizierten Bildungs- bzw. Berufsabschlüssen, deren Bedeutung teilweise als legitim anerkannt, teilweise als nicht durch Leistung ‚verdient‘ nur notgedrungen akzeptiert wird
Gesellschaft als Maschine	gesellschaftliche Entwicklung und Beschleunigung, auf die man keinen Einfluss hat und denen man allenfalls mit individualistischen Handlungsstrategien begegnen kann
Gesellschaft als Solidargemeinschaft	Fürsorgeprinzip; Erfahrung einer solidarischen Gesellschaft, in der es Unterstützung gibt für sozial Schwächere; zugleich wird die Gesellschaft gegenwärtig als entsolidarisiert wahrgenommen

Quelle: Bremer/Teiwes-Kügler 2018, 03-4

Auf die Fülle der Ergebnisse kann hier nur ansatzweise eingegangen werden. Bei allen Untersuchungsgruppen bestand der Eindruck, in einer Leistungsgesellschaft zu leben. Gleichwohl wurde Leistung nicht als das alleinige, die gesellschaftliche Struktur bestimmende Prinzip angesehen. Vielfach wurde die Meritokratie unterschiedlich in Gesellschaftsbildern eingebunden. Beispielsweise wurden ständische Mechanismen der Privilegierung oder Benachteiligung qua Herkunft oder Geschlecht als wirksamer erachtet, Leistung mit individueller Konkurrenz- und Durchsetzungsfähigkeit verknüpft oder aber die eigene soziale Lage und Position innerhalb dichotomer Herrschaftsverhältnisse erschien auch durch Leistung als nicht veränderbar. Ebenfalls zeigen sich in den Gesellschaftsbildern Unterschiede darin, inwiefern die Gesellschaft als veränderbar wahrgenommen wird (etwa zwischen den Gesellschaftsbildern „Meritokratie“ und „Maschine“).

An Fragen von Gerechtigkeit und Anerkennung wurden die gesellschaftlich-politischen Perspektiven besonders gut sichtbar. Kritisiert wurden etwa soziale Benachteiligungen in Arbeit und Bildung, Deklassierungs- und Diskriminierungserfahrungen, Ökonomisierung des Arbeitslebens und der Arbeitsbedingungen. Von der Politik und den politischen Parteien waren die meisten Befragten massiv enttäuscht.

Positive Aspekte bezogen sich oft darauf, dass mit der erfolgreichen Weiterbildung Erfahrungen der Befreiung aus institutionellen wie persönlichen Abhängigkeiten verbunden waren. Dazu gehörte der Rückgewinn von Würde, Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit sowie gesellschaftlicher Teilhabe durch die (Re-)Integration in das Erwerbssystem.

Ein anderer Befund ist, dass Gesellschaftsbilder mit kollektiv-solidarischen Veränderungs- und Handlungsentwürfen kaum anzutreffen sind. Eine Erklärung kann sein, dass unsere Studie anders als die von Popitz u. a. (1957) nicht in betrieblichen Kontexten durchgeführt wurde, sondern Teilnehmende in (Weiter-)Bildungsmaßnahmen untersucht hat. Die sich in Betrieben und Branchen auch durch die Aktivitäten der Gewerkschaften manifestierende kollektive Solidarität findet in unseren Erhebungsgruppen nur eingeschränkt eine Basis; sie sind zunächst auf den eigenen Weiterbildungskurs bezogen, die jedoch den Charakter von „Kollektiven auf Zeit“ haben.

Darüber hinaus bestätigt sich, dass das Bildungswesen, indem es suggeriert, dass Erfolg und Scheitern von individueller Leistung bzw. Versagen abhängt, in erheblicher Weise Individualisierungstendenzen unterstützt und zu Wettbewerbseffekten führt. Dabei wird das Leistungsprinzip zumeist als „fraglos gegeben“ hingenommen und „akzeptiert“ (vgl. unten).

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass Gesellschaftsbilder Lernhintergründe darstellen, die sowohl für berufliche wie für politische Bildung eine Reihe von Anknüpfungsmöglichkeiten bieten (vgl. Bremer u. a. 2015, 245 ff.). Die Weiterbildung ist eingebettet in einen biographischen Kontext, aber sie ist auch verbunden mit gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen. Diese können durch die Lernerfahrungen verändert werden, umgekehrt wirken auch vorhandene Gesellschaftsbilder auf die biographische Phase der Weiterbildungsteilnahme zurück, etwa indem durch die Vorstellung einer meritokratisch strukturierten Gesellschaft eigene Lernanstrengungen als lohnend in den Blick geraten.

Gesellschaftsbild und politische Bildung

Welche Relevanz Gesellschaftsbilder besonders für die politische Bildung haben, soll nun abschließend diskutiert werden. Drei Aspekte können hervorgehoben werden:

- (1) Wie mehrfach betont, zielen Gesellschaftsbilder darauf, Zusammenhänge zwischen Lebenskontexten der Individuen und gesellschaftlichen Verhältnissen aufzuzeigen. Insofern in der politischen Bildung die konkreten Lebenserfahrungen der Lernenden zum Ausgangspunkt für politische Lern- und Bildungsprozesse gemacht werden, eröffnen Gesellschaftsbilder daher

vielversprechende Perspektiven. Dabei ist allerdings die Frage wichtig: Wie zeigen sich gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen den Subjekten im Alltag? Annahmen nach der Formel „das Sein bestimmt das Bewusstsein“ haben sich dabei als unterkomplex erwiesen. Es sind „mannigfache Vermittlungsebenen“, über die sich gesellschaftliche Verhältnisse in die alltägliche Lebensführung der Menschen hineinschreiben (Holzkamp 1995, 841). Folgt man Bourdieus Gedanken, wonach es sich bei den „kognitiven Strukturen“ der Individuen um „inkorporierte soziale Strukturen“ handelt (Bourdieu 1982, 730), die sich in komplexer Weise entwickeln, dann ist die Gesellschaft und deren Ordnung nicht etwas, das dem Einzelnen äußerlich ist, sondern Gesellschaftlichkeit ist in der Praxis der Individuen immer präsent. Allerdings führen diese Vermittlungsprozesse dann auch zu Verzerrungen; gesellschaftliche Verhältnisse werden unkenntlich, stellen sich anders dar, sodass die eigene Lage und das eigene Denken und Handeln nicht „bewusst“ damit in Beziehung gebracht werden. Ein Beispiel aus unserer Studie ist das schon angesprochene Leistungsprinzip. Es erweist sich als ein machtvolles gesellschaftliches Prinzip, das dadurch, dass es in Köpfe und Körper aller eingeschrieben ist, kaum mehr hinterfragt werden kann. Indem sich die Individuen diese dominierende gesellschaftliche Maxime zu eigen machen und es damit anerkennen, folgt daraus eine „Unterwürfigkeit“ (Bourdieu 2001, 228) und „Gefügigkeit“ (ebd., 229), mit der Menschen ungewollt die eigenen Wünsche und Ansprüche den herrschenden Verhältnissen opfern. Dieses Hineinverlagern von Fremdzwängen in Selbstzwänge, das Bourdieu als „symbolische Gewalt“ (ebd.) bezeichnet, ist für moderne Gesellschaften besonders ausgeprägt. Nach Michel Foucault (1993) zeigt sich darin eine bestimmte Art des Regierens, die in den Subjekten „Technologien des Selbst“ erzeugt. Für die politische Bildung bedeutet das, bei Lernenden grundsätzlich ein bestimmtes Wissen über die Gesellschaft und deren Funktionsweise und Ordnung vorzusetzen, das als Gesellschaftsbild bezeichnet werden kann. Wie der oder die Einzelne darin verstrickt ist, kann dann für die pädagogische Arbeit ein Ansatzpunkt sein für die „Herstellung von Zusammenhang“ (Negt 2010, 210) und den Erwerb gesellschaftlicher Kompetenzen (Zeuner 2009).

- (2) Die gegenwärtige Situation scheint durch besonders „fragile Vermittlungen“ (Dörre/Happ/Matuschek 2013, 50), d.h. eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen Gesellschaftsbild, eigener Lage und (politischer) Handlungsfähigkeit, gekennzeichnet zu sein. In unserer Untersuchung fiel auf, dass es zwar in allen Gruppen ein Interesse an politischen Angelegenheiten und

viel Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen gab, insbesondere in Bezug auf Gerechtigkeit. Aber ein dagegen aufbegehrendes oder widerständiges Handeln wird kaum erkennbar; Widerstand und politische Partizipation als Handlungsoptionen geraten kaum in den Blick. Die Befragten sind dabei durchaus politisch interessiert und engagieren sich auch z.B. in Vereinen, manche sogar in Parteien. Es gibt aber einen durchgängigen Vorwurf des Versagens der Politik im engeren Sinn. Stattdessen besteht – insbesondere in den angefertigten Collagen – häufig ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Harmonie, Gemeinschaftlichkeit und ‚heiler Welt‘, also eine gewisse Abschottung gegen die als dominant wahrgenommen Funktionsprinzipien der Gesellschaft. Was auf den ersten Blick wie ein entpolitisiertes „Rückzug ins Private“ erscheint, kann auch als Ausdruck eines latenten Widerstands gegen die vorherrschende neoliberale Ideologie verstanden werden, die auf Wettstreit, permanentes Leistungsstreben, Konkurrenz und Vereinzelung setzt. Fast alle Befragten haben dies in Bezug auf Arbeit, aber auch darüber hinaus als Belastung wahrgenommen und als eine Realität, die ihren Vorstellungen von einer gerechten Gesellschaft nicht entspricht. Insofern können die Wünsche nach Harmonie, Gemeinschaft und heiler Welt auch als lebensweltbezogene Gegenentwürfe gegenüber einer konkurrenzbetonten gesellschaftlichen Realität verstanden werden. Dörre/Happ/Matuschek (2013, 41 ff.) konnten in ihrer Studie ähnliche Phänomene herausarbeiten. Einer als ungerecht, gespalten und unsolidarisch wahrgenommenen „schlechten Gesellschaft“ wird der „gute Betrieb“ als Ort von positiven Erfahrungen der Arbeit, Solidarität, Identität und Sicherheit gegenübergestellt. Die Autoren und die Autorin sprechen von einer „heimatlosen Kapitalismuskritik“ (ebd., 47) und dem Fehlen von „geeigneten Erzählungen und Leitbildern, die der Alltagskritik eine Perspektive jenseits von Ohnmachtserfahrungen bieten könnten“ (ebd., 52). Zudem verweisen solche Befunde so wie unsere eigenen aber auch darauf, dass die gesellschaftlichen Bedingungen – historisch betrachtet – jeweils unterschiedlich offen oder geschlossen für Veränderungen und deren Gestaltung wahrgenommen werden. Im Vergleich zu den 1970er und 1980er Jahren etwa erscheint die Gesellschaft der 2010er Jahre als relativ abgeschlossen gegenüber grundlegenden Veränderungsperspektiven. So geben die unterschiedlich angelegten Gesellschaftsbildstudien Hinweise dafür, wie die politische Bildung Gesellschaftsbilder aufgreifen kann. Das Unbehagen an der gesellschaftlichen Realität – sei es an der verfassten Politik, der neoliberal geprägten Wettkampfflogik, der Ungerechtigkeit oder schlicht am Kapitalismus –

ist weit verbreitet.⁴ Aber im Gesellschaftsbild bleibt das für viele Menschen unverbunden oder diffus. Aufgabe der politischen Bildung wäre es, die vielfach geteilte „Kritik an einem verselbständigten Wettbewerbsprinzip“ (Dörre 2014, 396) aufzugreifen, darauf bezogen Lernprozesse zu fördern, die Zusammenhänge deutlich werden lassen. Dabei kann an Überlegungen zum Utopischen angeknüpft werden (Bremer/Kuhnhenne 2017), denn häufig sind – wie in den Bildern von „heiler Welt“ und „gutem Betrieb“ – in den Gesellschaftsbildern Ansätze von utopischen Entwürfen gesellschaftlicher Ordnung implizit enthalten, die offen zu legen und zu entschlüsseln sind. Im Mittelpunkt steht, den Lernenden mehr Verfügbarkeit über die Gestaltung des Lebens zu ermöglichen, „allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jeden einzelnen persönlich angehen und daß es darum geht, in diesen scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Problemen wiederzuerkennen“ (Bourdieu 1992, 17).

- (3) Die Zusammenhänge zwischen Gesellschaftsbild und eigener Lebenslage und -praxis sichtbar werden zu lassen, erfordert also eine Art Übersetzungs- oder Transformationsarbeit. Gerade hier hat sich die politische Bildung oft verortet, insbesondere die Arbeiterbildung. So wies Negt (1971, 9) in der Arbeit zum „exemplarischen Lernen“ darauf hin, dass es gerade die „Vermittlung der Klassenkonflikte zu langfristigen Bildungsprozessen ist, welche die einzige realistische Chance der Transformation von unmittelbaren Erfahrungen [...] in stabile sozialistische Einstellungen und in situationsunabhängiges Klassenbewusstsein darstellt“. Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit betonen Martin Allespach Hilbert Meyer und Lothar Wentzel (2009) das Ziel, politische Passivität oder Desinteresse von Arbeitnehmern nicht als Persönlichkeitseigenschaft zu sehen, sondern als Folge einer gesellschaftlichen Zuschreibung, die mit der sozialen Stellung zusammenhängt und die es zu überwinden gilt:

„Eine wesentliche Voraussetzung für selbstbewusstes politisches Handeln ist die Überwindung der gesellschaftlich zugewiesenen Rolle passiver Anpassung und Unterwerfung unter die bestehenden Verhältnisse, die eng mit dem Status als Beschäftigter verbunden sind.“ (Ebd., 24)

4 Hier ließe sich auch die Studie „Das Elend der Welt“ (Bourdieu u. a. 1997) und deren Replikation in Deutschland anschließen (Schultheis u. a. 2010), die jeweils das Leiden der Menschen an gesellschaftlichen Zuständen herausgearbeitet haben.

Der und dem Einzelnen die Verstrickung in gesellschaftliche Zusammenhänge zu verdeutlichen (oft damit verbunden, eine „Passung“ zwischen Lage und „Bewusstsein“ herzustellen), war also schon immer Ziel politischer Bildung und ist insofern nichts Neues.

Ein anderer Blick darauf ergibt sich jedoch daraus, dass das Konstrukt „Gesellschaftsbild“, wie es hier nachgezeichnet wurde, in erheblicher Weise auf verinnerlichten Schemata des Habitus beruht, die zudem in langfristigen biographischen Prozessen erworben wurden. Die Möglichkeiten pädagogischer Bewusstmachung, etwa in einwöchigen Seminaren, erscheinen demgegenüber begrenzt. Die Weltsichten sitzen sehr tief, in Kopf und im Körper, sind Teil der Person und identitätsstiftend. Zugespitzt kann man sagen: Wir gehören nicht einer Klasse, einer Geschlechtsgruppe, einer Generation, einer ethnisch begründeten Kultur usw. an, wir *sind* sie. Aufgrund dieser Selbstverständlichkeit werden Weltsichten in der Regel nicht hinterfragt und gelangen auch meist nicht auf die Ebene des Bewusstseins. Für politische Bildungsarbeit bedeutet das, dass pädagogisch intendierte Veränderungen solcher Sichtweisen und Gesellschaftsbilder nicht einfach durch eine Aufklärung im Sinne eines einmaligen Bewusstwerdungsaktes erfolgen kann (vgl. Bourdieu 2001, 220). Das würde zu kurz greifen.

Es geht also um eine spezifische Form von „Bewusstwerdung“ und „Bewusstmachung“ der gesellschaftlichen Einbettung der Individuen. Lars Schmitt (2010) hat mit Bezug auf das von Bourdieu eingebrachte, aber wenig ausgearbeitete Konzept der „Sozioanalyse“ (vgl. auch Bremer 2014) deutlich gemacht, dass es dabei immer darum gehen muss, individuelle Konstellationen, Perspektiven und Unbehagen „an kollektive Teildimensionen (Geschlecht, Milieu etc.) zurückzubinden und damit adäquater abzubilden“ (Schmitt 2010, 38) und umgekehrt Sichtweisen auf gesellschaftliche und politische Konstellationen (Gesellschaftsbilder) mit der Alltagswelt der „leibhaftigen Akteure“ (ebd., 39) in Verbindung zu bringen. Zu erkennen, dass es womöglich „inkorporierte Mächte“ sind, „die in unserem Inneren wirken“ (Bourdieu 2001, 234) und zum Erwerb bestimmter Sichtweisen beigetragen haben, kann den sozialen Subjekten ein Stück mehr Verfügung über sich und die Welt eröffnen – und andere Perspektiven, sich darin einzubringen.

Indem diese Transformationsarbeit mit einer „symbolischen Umdeutung“ (Bourdieu 2001, 238) verbunden ist, wird den politischen Bildnerinnen und -bildnern eine machtvolle Position zugewiesen. Das erfordert Sensibilität, um nicht zu überwältigen und zu bevormunden. Falsch wäre es etwa, eine Position des Eingreifens einzunehmen, die auf eine „schlichte ‚geistige Umkehr‘“ zielt und durch eine Art von „Vernunftpredigt und Erziehung bewerkstelligt werden soll“

(Bourdieu 2001, 231). Es ist wichtig, eine „verstehende Perspektive“ (Bourdieu 1997) einzunehmen, die eigene Rolle und Position zu reflektieren und sich zu den Lernenden und deren Verstrickung in Gesellschaftlichkeit in Beziehung zu setzen. Es gilt, Gesellschaftsbilder nicht aus einer Perspektive von „richtig“ oder „falsch“ zu beurteilen, sondern eine subjektive Begründung und Bedeutsamkeit und somit eine Logik in Rechnung zu stellen.

Das eingangs erwähnte verbreitete Unbehagen am Politischen und das Reiben an den gesellschaftlichen Zuständen verweist auf Reflexions- und Lernprozesse, die mit oft impliziten Vorstellungen von „guter Gesellschaft“ zusammenhängen. Daran kann die politische Bildung anknüpfen im Hinblick auf die Intention, „bestehenden Verhältnissen Widerstand entgegen[zusetzen] und Alternativen aufzuzeigen“ (Zeuner 2019, 95).

Literatur

- Allespach, Martin/Meyer, Hibert/Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Marburg.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre u.a.: Das Elend der Welt. Konstanz, S. 779–802.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.
- Bremer, Helmut (2014): Emanzipation im Kontext von Milieus, symbolischer Herrschaft und Sozioanalyse. In: Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts., S. 96–108.
- Bremer, Helmut (2019): Politik, Emotionen und Habitus. Plädoyer für eine emotions- und ungleichheitssensible politische Bildung. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 159–172.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden-Baden.
- Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hg.) (2017): Utopien und Bildung (= Study der Hans-Böckler-Stiftung, Band 356). Düsseldorf.

- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2018): Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 34/2018. https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/03_bremer_teiwes-kuegler.pdf (Abruf: 20.11.2019).
- Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2019): Das Unbehagen im Politischen und dessen Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung. In: *Bildung und Erziehung*, 03/2019, S. 277–292.
- Dörre, Klaus/Happ, Anja/Matuschek, Ingo (2013): *Das Gesellschaftsbild von LohnarbeiterInnen*. Hamburg.
- Dörre, Klaus (2014): Fragmentiertes Klassenbewusstsein? Zur subjektiven Dimension kapitalistischer Landnahmen. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hg.): *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (= Bildung und Arbeit. Band 4)*. Wiesbaden, S. 377–400.
- Flaig, Bertold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): *Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation*. Bonn.
- Foucault, Michel (1993): *Technologien des Selbst*. In: Foucault, Michel u. a. (Hg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt/M., S. 24–62.
- Fromm, Erich (1932/1972): Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie. In: Fromm, Erich: *Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt/M., S. 41–70.
- Fromm, Erich (1983): *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reichs. Eine sozialpsychologische Untersuchung*. München.
- Geiger, Theodor (1930): Panik im Mittelstand. In: *Die Arbeit. Zeitung für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde*, 10/1930, S. 637–654.
- Geiger, Theodor (1932/1987): *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage*. Stuttgart.
- Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: *Das Argument*, 212/1995, S. 817–846.
- Hopf, Christel/Hopf, Wulf (1997): *Familie, Persönlichkeit, Politik*. Weinheim.
- Kern, Horst/Schumann, Michael (1970): *Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein*. Frankfurt/M.
- Kudera, Werner/Ruff, Konrad/Schmidt, Rudi (1983): Blue collar – white collar: grey collar? Zum sozialen Habitus von Arbeitern und Angestellten in der Industrie. In: *Soziale Welt*, 02/1983, S. 202–227.
- Mangold, Werner (1973): Das Gesellschaftsbild der Angestellten. In: *Gegenwartskunde*, 03/1973, S. 291–302.
- Negt, Oskar (1971): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Frankfurt/M.
- Negt, Oskar (2010): *Der politische Mensch*. Göttingen.
- Popitz, Heiner/Barth, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno (1957): *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters*. Tübingen.

- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden.
- Schultheis, Franz/Vogel, Berthold/Gemperle, Michael (Hg.) (2010): Ein halbes Leben. Konstanz.
- Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2013): Gesellschaftsbild, Weiterbildung und politische Sozialisation. In: Journal für politische Bildung, 03/201, S. 14–23.
- Vester, Michael (2018): Der Kampf um soziale Gerechtigkeit: Der Rechtspopulismus und die Potentiale politischer Mobilisierung. Hannover. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Vester, Michael/Oertzen, Peter v./Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: Zwischen Integration und gesellschaftlicher Ausgrenzung. Frankfurt/M.
- Zeuner, Christine (2009): Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, S. 260–281.
- Zeuner, Christine (2019): Politische Bildung in unsicheren Zeiten. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 94–99.

II

Lernen – Bildung – Utopie:
„Was bringe ich ans Licht,
wenn ich die Praxis zur
Sprache bringe?“

Lernen – Bildung – Utopie

Einführende Betrachtungen im Kontext kritischer Erwachsenenbildung

Lernen und Bildung als grundlegende Begriffe der Erwachsenenbildung sind zunächst nicht unmittelbar mit Perspektiven auf Utopisches verbunden. Die Ideengeschichte der Erwachsenenbildung zeigt aber durchaus wiederkehrend Elemente, die utopische Perspektiven auf die – für die Disziplin grundlegenden – Begriffe Lernen und Bildung zulassen, insbesondere dann, wenn sich Erwachsenenbildung als Gegenbewegung konstituiert und emanzipatorische Prozesse der Weiterentwicklung von Individuen und Gesellschaft in den Blick nimmt (vgl. Zeuner 2009). Dabei kann der Utopiebegriff für die Erwachsenenbildung eine besondere Aufgabe übernehmen: durch ihn wird der Möglichkeitsraum zur Gestaltung von Bildungsprozessen erweitert und mithilfe von kritischer Reflexion am Bestehenden wird eine emanzipatorische und partizipatorische Bildung bzw. Selbstermächtigung möglich. Utopien können dann folglich ein Motor für gemeinschaftliche/gesellschaftliche Transformationsprozesse werden (Bremer/Kuhnhenne 2017, 7 f.). Daniela Holzer weist in diesem Zusammenhang jedoch daraufhin, dass Utopien nicht in jedem Falle die Attribute wie kritisch, befreiend, emanzipatorisch, sozialistisch zugeschrieben bekommen müssen, sondern auch repressiv und affirmativ sein können (Holzer 2013, 31). Es bleibt zunächst offen, ob sie eine positive Alternative darstellt und wer welche Utopie als befreiend oder affirmativ bezeichnet. Peter Faulstich plädiert entsprechend für einen umfassenden Begriff des Utopischen, der die Potenziale in unterschiedlichen Formen des Zukunftsdenkens beinhaltet, um die Paradoxie zwischen Wunsch und Wirklichkeit überwinden zu können (Faulstich 2008, 20).

Aufgrund seines Plädoyers für einen weiten Utopiebegriff erscheint es unseres Erachtens erforderlich, zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Utopie“ vorzunehmen, um auszuloten, in welchem Verhältnis Utopie und Erwachsenenbildung stehen können. Anschließend zeigen wir auf, wo utopische Momente im Kontext von Lernen und Bildung im Feld der Erwachsenenbildung zu finden sind. Abschließend werden wir die weiteren Beiträge des Kapitels „Lernen und Bildung“ vorstellen. Sie thematisieren ausgewählte Aspekte zu

Lernen und Bildung auf theoretischer und/oder praktischer Ebene und setzen sich auf ihre je eigene Weise mit kritischen und utopischen Momenten auseinander.

Utopie – Annäherung an eine Begriffsdefinition

Utopien, verstanden als „unverwirklichbare Illusion[en]“ (Holzer/Kloyber 2013, 4), beinhalten Vorstellungen von etwas, das (noch) nicht real ist. Allerdings erlaubt die jeweilige Gegenwart und deren Grenzen „ein Spektrum alternativer Zustände und spezifischer Möglichkeiten zur Verbesserung des menschlichen Lebens“ (Faulstich 2008, 17). Durch Utopien können Phantasie und Realität dahingehend miteinander verbunden und pointiert werden, dass „etwas sein kann, was noch nicht ist“ (ebd.). Durch Kritik an den bestehenden Verhältnissen, die Utopien nährt, können sich Ideen einer gerechteren, freieren und menschenwürdigeren Gesellschaft entwickeln (Holzer/Kloyber 2013, 4). Grundsätzlich haften Utopien der „Makel des Spinnertent, des Bodenlosen und des Unwirklichen [an]“; wenn das Bestehende als unveränderlich dogmatisiert wird, gilt das Mögliche als blanke Fiktion“ (Faulstich 2008, 16). Auch Daniela Holzer merkt an, dass Utopien Träumereien und Realitätsfremde nachgesagt werden (Holzer 2013, 22).

Dass der Utopiebegriff „schillernd und facettenreich“ (Saage 2008, 7) ist, zeigen sowohl die mannigfaltigen Definitionsversuche als auch begriffliche Neukonzeptionen, die von Atopie über Heterotopie und Dystopien bis zu Utopistik reichen (vgl. ebd.). „Utopien“, so Peter Faulstich, „zeigen das Licht am Horizont“, wohingegen Dystopien für ein Menetekel stehen (Faulstich 2008, 17). Aufgrund dessen macht es Sinn, sich zunächst auf die ursprünglichen Spuren des Begriffes mithilfe der 1516 erschienen Schrift „Utopia“ von Thomas Morus zu begeben. Dabei setzt Morus mit einer Kritik an den gegenwärtigen, gesellschaftlichen Verhältnissen des damaligen Englands an, um anschließend eine Vorstellung von einer besseren Welt zu entwickeln, bei der die Gesellschaft durch Abschaffung des Privateigentums und der Geldwirtschaft, durch Begrenzung der Arbeitszeit, durch Gleichwertigkeit von Kopf- und Handarbeit sowie durch die gleiche Ausbildung von Frauen und Männern – also durch demokratische Verhältnisse und ökonomische sowie soziale Gerechtigkeit – in Harmonie lebt. Der klassische Utopiebegriff, so Saage (2008, 9), beruht entsprechend auf gesellschaftlichen Fehlentwicklungen, um im Anschluss Lösungsvorschläge und Alternativen aus den vorhandenen Krisen zu generieren. Ideen wie der „Sonnenstaat“ von Tommaso Campanella (1623/1996), „Das Jahr 2440“ von Louis-Sébastien Merciers (1770/1982), „The Book of the New Moral World“ von

Robert Owens (1842–1844/1970) oder auch „1984“ von George Orwell (1949) schließen sich an Morus' Überlegungen an.

Obwohl diese Werke in verschiedenen Zeitepochen entstanden sind, lässt sich als Gemeinsamkeit feststellen, dass sie stets eine – implizite oder auch explizite – kritische Diagnose der sozialen und politischen Verhältnisse beinhalten (Saage 2008, 9). Es kann ein dialektischer Zusammenhang zwischen Kritik und Utopie hergestellt werden, dessen Ausgangspunkt meist eine Krise ist. Jede Form von Krise kann dabei als Anlass und Impulsgeber für Utopien verstanden werden, um zukünftige Verbesserungen anzustreben. Auch Peter Faulstich verweist darauf, dass in Utopien immer eine Kritik an bestehenden Zuständen steckt und der Traum von einem gerechteren Leben mithilfe von Selbstreflexion überwunden werden muss (Faulstich 2008, 17). In diesem Sinn merkt Daniela Holzer an:

„Da Kritik und Utopie gleichzeitig und dialektisch verbunden sind, ist jede Kritik auch mit utopischen Gehalten und jede Utopie Kritik an der Gegenwart. Der häufige Vorwurf an Kritik, warum sie denn keine Vorschläge des Besseren mache, wird damit obsolet.“ (Holzer 2013, 28)

Neben der Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen und ihrer Reflexion kann als weitere Voraussetzung für Utopien das Erfordernis der Phantasie gelten. Der Phantasie widmet sich Oskar Negt ausgiebig; er konstatiert, dass Phantasie „zur materialen Gewalt [wird], wenn sie Massen ergreift“ (Negt 2016, 38). Allerdings wendet er zuvor ein, dass die Gegenwart an „chronischer Unterernährung der produktiven Phantasie“ (ebd., 24) leidet. Phantasie ist also neben Kritik ebenso für utopisches Denken notwendig, um über die bestehenden Verhältnisse zu reflektieren und in diesen nicht länger verhaften zu bleiben. Oskar Negt bezeichnet dabei Utopien als „entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung“ (ebd., 13), die auf Veränderungen bestehender Missstände abzielen und für die es wiederum aufgeklärtes Denken und politische Urteilskraft braucht.

Wenn man die Entstehungsjahre der oben genannten Utopieentwürfe betrachtet, wird deutlich, dass sich Utopien insbesondere in Phasen gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen entwickelten: angefangen von der Epoche der Renaissance und der Reformation, dem Zeitalter des Absolutismus und der Aufklärung über die industrielle Revolution bis hin zu den Zeiten nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg. Es können also Zyklen bei der Entstehung von Utopien beobachtet werden, sie lehnen sich an die „langen Wellen“ (Schwendter 1982) der gesellschaftlichen Entwicklung an (Faulstich 2008, 17). Gemäß diesen his-

torischen Zyklen umfassen Utopien ein „Phantasiebild einer Gesellschaft, das Lösungsvorschläge für ganz bestimmte ungelöste Probleme der jeweiligen Ursprungsgesellschaft enthält“ (Elias 1985, 103). In Utopien kann also abgelesen werden, wie sich die Wirklichkeit der jeweiligen Zeit darstellt. Sie gelten als „Abbilder jeweils kritikwürdiger Realität“ (Holzer 2013, 24). Obwohl Utopien auf die Zukunft gerichtet sind, sind sie dennoch im Hier und Jetzt verhaftet (ebd., 25). Rolf Schwendter akzentuiert den Zusammenhang zwischen Utopien und gegenwärtigen Verhältnissen wie folgt:

„Sage mir, welche Utopien in einem bestimmten Land zu einer bestimmten Zeit geschrieben worden sind, und ich sage Dir, wie, im Gegensatz dazu, die gesellschaftlichen Bedingungen damals dort gewesen sein müssen.“ (Schwendter 1994, 21)

Nähren tatsächlich Phasen gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen utopische und kritische Potenziale, so wundert es kaum, dass auch in jüngster Zeit in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen Utopien und alternative Entwürfe (wieder) thematisiert werden, angesichts globaler und regionaler politischer, ökonomischer und ökologischer Krisenereignisse.

Utopien verraten dabei nicht nur aufgrund ihrer Materialität, in welchem historisch-gesellschaftlichen Kontext sie entstanden sind, auch ihre Grundstrukturen unterliegen historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Demgemäß lassen sich statische und dynamische sowie offene und geschlossene Utopien bzw. die einzelne Utopie von pluralen Modellen des Utopischen unterscheiden, je nachdem, wie gesellschaftliche Strukturen und Wandlungsprozesse im Rahmen des utopischen Entwurfes mitgedacht werden (vgl. Harten 2010, 1073 ff.).

Lernen – Bildung – Utopie: Schnittstellen für die Erwachsenenbildung

Wie und wo lassen sich utopische Momente im Kontext von Lernen und Bildung im Feld der Erwachsenenbildung finden? Eine Aufgabe von Utopien im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen kann es sein, Impulse und Anregungen zu geben, über das Bestehende hinauszudenken, überschreitendes Denken anzuregen. Utopien als Denkmodelle ermöglichen einerseits eine kritische Reflexion und ein In-Frage-Stellen bestehender Gegebenheiten. Aktuell Unsichtbares oder hegemonial Marginalisiertes kann betrachtet und anders gedacht werden. Bedeutungszuschreibungen und soziale Verhältnisse erscheinen modifizierbar. Utopien überschreiten andererseits individuelle Welt- und Selbstbezüge,

da sie immer auch Vorstellungen zu kollektiven und gemeinschaftlichen Strukturen beinhalten. Sie verbinden damit subjektive Vorstellungen von einem guten Leben mit allgemeineren Menschen- und Gesellschaftsbildern. Hierin besteht ihr sozialer bzw. gesellschaftlicher Charakter. Da Utopien einen reflexiven Bezug zur jeweils aktuellen Wirklichkeit besitzen und zugleich auf (zukünftige) Möglichkeiten rekurrieren, ermöglichen sie es, Alternativen zu denken, ohne dass sie bereits konkrete Handlungsstrategien zum Ziel haben. Es geht vielmehr um eine Erweiterung des Denkbaren und des Gestaltungshorizonts, womit das Imaginäre im Denken und Handeln angesprochen wird. Damit verbunden sind spezifische subjektive Voraussetzungen: Utopisches Denken basiert auf der individuellen Fähigkeit, sich von der „Kraft des Faktischen“, den real existierenden Gegebenheiten lösen zu können. Notwendig ist zudem eine gewisse Fähigkeit zu Autonomie und Distanz (Harten 2010, 1072; siehe auch Morgenroth 2019, 134). Imagination, Phantasie und kritische Reflexion bauen hierauf auf.

Hans-Christian Harten diskutiert die bildungstheoretische Bedeutung des utopischen Denkens als Mittel zur Entwicklung offener, pluraler und dynamischer Modelle, die eine Antwortvielfalt auf reale gesellschaftliche Probleme ermöglichen (Harten 2010, 1071 ff.). Als Möglichkeitsentwürfe sind Utopien mit der Dynamik gesellschaftlich-historischer Entwicklungen verbunden, aus ihnen heraus kann innovatives Handeln entstehen. Utopisches Denken besitzt dabei eine „handlungsmotivierende Kraft“, die „Veränderungsenergien mobilisieren“ kann (ebd., 1071). Das Besondere des utopischen Denkens ist, dass es kreative Prozesse mit systematischen Ordnungsentwürfen verbindet und so zu einem idealen Modell des Denkens bzw. Handelns führt, in dem sich reale Probleme der Gegenwart verdeutlichen. Diese können herausgearbeitet und sichtbar gemacht werden und in Denkanstöße für innovatives Handeln transferiert werden. Utopische Modelle ermöglichen damit kein direktes Handeln, sie orientieren sich an den Kategorien Kreativität und Imagination. Sie setzen sich zunächst über die historisch-gesellschaftliche Komplexität und ihre dialektischen Spannungsverhältnisse hinweg. Aber sie geben Aufschluss über Wünsche und Befürchtungen (bei Dystopien), die eine bewusste, kritische Reflexion realer Gegebenheiten und praktischer Erfahrungen voraussetzt. Die Entwicklung utopischer Modelle kann eingebettet in einen kommunikativen Prozess ein Medium sozialer Erkenntnis sein (ebd., 1073).

Im Sinne dieser Überlegungen lässt sich utopisches Denken insbesondere in Bildungsprozesse integrieren, die auf einem kritischen Demokratieverständnis aufbauen, wie es Bettina Lösch diskutiert (Lösch 2010, 120 ff.). In ähnlicher Weise diskutiert und nutzt Jana Trumann die Möglichkeiten des utopischen

Denkens als didaktisch-methodisches Element eines Lern- und Handlungsraums im Kontext politischer Emanzipation und Partizipation (Trumann 2017). Helmut Bremer und Michaela Kuhnhenne halten fest, dass Utopien im Rahmen von emanzipatorischen und partizipativen (politischen) Lern- und Bildungsprozessen eine wichtige und fruchtbare Funktion zugeschrieben werden können (Bremer/Kuhnhenne 2017, 7). Peter Faulstich konstatiert zudem, dass viele Utopien und Zukunftsentwürfe explizit Vorstellungen zum Lernen beinhalten (Faulstich 2017, 13 f.).

Utopien als Element von Erwachsenenbildung lassen sich, wie aufgezeigt werden konnte, sinnvoll in eine emanzipatorische und kritisch orientierte Bildungsarbeit integrieren. Diese begreift Lern- und Bildungsprozesse „als Weg[e] zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation [...], durch die sich Menschen selbst in ein Verhältnis zu ihrer Umwelt setzen können, ihre Möglichkeiten und auch Beschränkungen erkennen und gleichzeitig zu gesellschaftlichem und politischem Handeln befähigt werden“ (Zeuner/Schreiber-Barsch 2018, 15). Es geht darum, „Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, 662). Das Utopische an diesem bildungstheoretisch-kritischen Ansatz liegt wiederum darin, dass nicht alle Lernsubjekte den Anspruch an der Entfaltung zu einem mündigen, urteilsfähigen Individuum nachkommen können. Dies kann mit gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen von Lern- und Bildungsmöglichkeiten und den damit immer auch verbundenen Exklusionsmechanismen begründet werden (Zeuner/Schreiber-Barsch 2018, 16; Faulstich 2008, 20).

Lernprozesse, bei denen sowohl individuelle als auch kollektive Veränderungen im Hinblick auf Mündigkeit, Emanzipation und Kritikfähigkeit möglich sind, sind insbesondere Gegenstand der Transformativen Lerntheorie. Dieses lerntheoretische Konzept geht auf den amerikanischen Erwachsenenbildner Jack Mezirow zurück, der dieses in den 1970er Jahren entwickelt hat. Im Mittelpunkt dieser Lerntheorie steht die Frage, auf welche Weise Lernprozesse bei Erwachsenen zu Transformationen bisheriger Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen führen, um in autonomes, kritisches Denken und Urteilsfähigkeit zu münden (Zeuner 2012a, 93). Damit verbindet dieser Ansatz lerntheoretische Aspekte mit gesellschaftskritischen Zielsetzungen der Erwachsenenbildung (Zeuner 2014, 99). Resultat einer Transformation ist dabei eine tiefgehende und langfristige Wandlung bei Individuen oder Gruppen im Hinblick auf deren Weltansicht oder in Bezug auf Veränderungen sozialer sowie politischer Bedingungen (ebd., 110).

In diesem Sinn besitzt die Transformative Lerntheorie Bezüge zum utopischen Denken: Gemeinsamkeiten zwischen Utopie und der Transformativen Lerntheorie zeigen sich darin, dass vor dem Hintergrund krisenhafter Erfahrungen in der Transformativen Lerntheorie Reflexions- und Lernprozesse angestoßen werden. Diese führen zu einem Überdenken der vorhandenen Lebensumstände, bei dem Möglichkeiten neuer Lebensentwürfe und die Entwicklung von Alternativen entstehen (vgl. Mezirow 1991, 158).

Christine Zeuner war eine der Ersten und Wenigen, die die Transformative Lerntheorie in den Diskurs der deutschen Erwachsenenbildung eingebracht sowie publik gemacht hat und dabei eine kritisch-theoretische Perspektive einnimmt. Sie merkt an, dass im Gegensatz zu den derzeit diskutierten Lerntheorien in der deutschen Erwachsenenbildung die Transformative Lerntheorie eine Zielrichtung berücksichtigt, bei der Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Autonomie und Urteilsfähigkeit als Zustände für eine bessere Gesellschaft angestrebt werden (Zeuner 2012a, 103; siehe auch Zeuner 2014 und 2017).

Kritische Erwachsenenbildung kann als Förderung und Angebot einer kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit Gesellschaft, mit Gemeinschaft und mit dem je eigenen Selbst verstanden werden. Sie nimmt die Widersprüche der Gesellschaft auf, begibt sich in gesellschaftliche Spannungsfelder und unternimmt Anstrengungen, diese Widersprüche auszutragen (Pongratz 2018, 498 f.). Wenn man kritische Erwachsenenbildung umreißen will, kann man ihr mit Ludwig A. Pongratz folgende drei Aufgaben zusprechen:

1. Kritische Erwachsenenbildung zeigt nicht nur auf, was gesellschaftlich, ökonomisch und/oder politisch gegeben ist, sondern macht Risse und blinde Flecken sichtbar.
2. Sie intendiert darüber hinaus eine öffnende Suchbewegung; es geht um Reflexion verbunden mit Imagination, Einbildungskraft/Kreativität und Überschreitung.
3. Zudem stützt sich kritische Erwachsenenbildung auch auf historische Reflexivität, in dem sie differenzierte und reichhaltige Erfahrungsschätze nutzt, um so das aktuelle Sein bzw. Gewordensein erkennbar zu machen und damit die Momente der Überschreitung des Aktuellen vorzubereiten (vgl. ebd., 499).

Christine Zeuner konstatiert, dass insbesondere Kritische Erwachsenenbildung die Ideen der Aufklärung aufgreift und weiterentwickelt, die darauf abzielt „Menschen durch Bildungs- und Lernprozesse zu Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Emanzipation zu verhelfen. Individuen sollen befähigt werden, selbstbestimmt zu leben und eine demokratische Gesellschaft als humane, solidarische Gesellschaft mit zu gestalten“ (Zeuner 2012b, 56). Sie schlussfolgert

weiterhin, dass die Wissenschaft der Erwachsenenbildung sich auch mit den Gegebenheiten, Herausforderungen und Widersprüchen der gegenwärtigen Gesellschaft, die diese an die Erwachsenenbildung selbst stellt, kritisch-reflexiv auseinandersetzen sollte. Hierzu zählen u.a. gesellschaftliche Prozesse wie die Ökonomisierung und Instrumentalisierung von Bildung sowie das Hinterfragen von Konstrukten und Begriffen, die für das disziplinäre Selbstverständnis und Handeln von Bedeutung sind (ebd., 66).

Mit der Perspektive auf eine kritische Erwachsenenbildung, die als Handlungsmaxime die Befähigung zur Mündigkeit, Emanzipation und Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft sowie die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten, Herausforderungen und Widersprüchen der gegenwärtigen Gesellschaft postuliert, steht unweigerlich die gegenwärtige Praxis im Mittelpunkt. Dies verweist auf den Beginn unserer einführenden Betrachtungen bzw. auf die Kapitelüberschrift „Lernen – Bildung – Utopie: „Was bringe ich ans Licht, wenn ich die Praxis zur Sprache bringe?“¹. Dieser zitierte Beitrag von Christine Zeuner und weiteren Kollegen thematisiert einen empathischen Dialog auf Augenhöhe zwischen Forschung und Praxis, die mitunter eigenen Logiken folgt (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009, 14 f.).¹ Die Grundlagen für diesen Dialog sind das gemeinsame Interesse an einer gelingenden Praxis, wozu es auch gehört, gemeinsam Möglichkeiten für zukünftige Entwicklungen und deren Spielräume auszuloten sowie Wege der Gestaltung von Erwachsenenbildung auf der Grundlage professioneller, nicht hintergebarter Ansprüche zu finden (ebd., 16). Auch in diesem Dialog, der sich durch beidseitige Gestaltungsanregungen nährt, stecken Momente des utopischen Denkens als einem Denken in pluralen Zukunftsentwürfen. Zudem erfordert er eine besondere Form der Forschung, die sich wie folgt beschreiben lässt:

„Forschung, die sich nicht damit zufrieden gibt, vorab entwickelte bzw. aus wissenschaftlichen oder bildungspolitischen Diskursen übernommene Lesarten lediglich abzutüpfeln oder zu illustrieren, muss die Verschränkung von Forschen und Handeln notwendig zum Maßstab ihres Vorgehens erheben. Sie bleibt

1 Dieser Beitrag von Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Christine Zeuner führt in ein Forschungsvorhaben ein („Bildungsberatung im Dialog“), das im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt wurde (2001–2008). Es bezog sich auf die Professionalisierung von Bildungsberatungsangeboten und die Entwicklung von Beratungsmodellen. Zentral war der gleichberechtigte Dialog mit Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher Praxisfelder der Bildungsberatung (vgl. Arnold/Gieseke/Zeuner 2009, 11).

dann keine Legitimationsforschung, die sich dem Zeitgeist, den bildungspolitischen Optionen beugt und versäumt, die Spielräume, die Potenziale, die eine Realisierung stützen, aber auch begrenzen, zu benennen.“ (Ebd., 15)

Auch hierin finden sich Momente des utopischen Denkens, da u.a. mit einem kritisch-reflexiven Blick Praxis gemeinsam weiterentwickelt werden soll. In diesem Sinn können auch die folgenden Beiträge des Themenfeldes „Lernen und Bildung“ verstanden werden.

Kritische und utopische Momente in Theorie und Praxis

Nachdem das Verhältnis von Utopie und Erwachsenenbildung thematisiert und Utopie als fruchtbares Moment im Kontext von kritisch-reflexiven Lern- und Bildungsprozessen bestimmt wurde, die insbesondere auf überschreitende Auseinandersetzungen mit Welt- und Selbstbezügen abzielen, werden im Folgenden die Beiträge des Kapitels „Lernen und Bildung“ vorgestellt und im Rahmen der dargelegten Bedeutungshorizonte verortet.

Die drei folgenden Beiträge beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche und Gegenstände der Erwachsenenbildung und sind in ihrer Themen- und Fokuswahl sowie in ihrer Betrachtungsweise im Kontext einer Kritischen Erwachsenenbildung zu sehen. Sie setzen sich mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Widersprüchen kritisch-reflexiv auseinander und setzen diesbezüglich Impulse für die Erwachsenenbildung, sie orientieren sich an den Bildungsideen der Aufklärung, nehmen historisch sensible Betrachtungen vor und appellieren an das widerständige Subjekt. Dabei thematisieren zwei Beiträge insbesondere Aspekte der Erwachsenenbildungspraxis. Der dritte Beitrag zieht aus einer historischen und theoretischen Perspektive Rückschlüsse für das gegenwärtige und zukünftige erwachsenenpädagogische Handeln.

Jana Trumann zeigt in ihrem Beitrag sehr konkret, inwiefern das Element des utopischen Denkens im Rahmen von sogenannten Utopiewerkstätten zu Zukunftsentwürfen über das Leben und Lernen individuelle und gemeinschaftliche Reflexionsprozesse sowie überschreitende Lern- und Handlungsräume eröffnen kann. Sie diskutiert Ökonomisierungs- und Kommerzialisierungsprozesse, die insbesondere Form, Struktur und Legitimation von Bildungsveranstaltungen beeinflussen. In einem zweiten Schritt setzt sie diesen Entwicklungen die Idee der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung und kritisches Korrektiv gegenüber. In diesem Sinn nimmt sie das Lernen und Handeln Erwachsener in informellen Räumen respektive in sozialen Bewegungen in den Blick, wobei sie

sich in ihrem Beitrag exemplarisch auf ausgewählte Aspekte und Erkenntnisse aus einer Studie zum Leben und Lernen in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen bezieht. Jana Trumann schließt ihren Beitrag mit Überlegungen, wie institutionalisierte Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Lern- und Bildungsprozesse im Kontext sozialer Bewegungen unterstützen können.

Auch *Klaus-Peter Hufer* diskutiert gegenwärtige Ökonomisierungsprozesse – insbesondere Managerisierungstendenzen in der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Er beginnt seinen Beitrag mit einer Beobachtung innerhalb der Erwachsenenbildungspraxis, die als Reflexion und Gewährwerden veränderter gesellschaftlicher Gegebenheiten bzw. auch als eine Form von Gegenbewegung betrachtet werden könnte. Zunächst beschreibt er anhand wesentlicher Aspekte, welche gesellschaftliche Aufgabe und Funktion der Erwachsenenbildung im Laufe des gesellschaftlichen Wandels seit der Aufklärung zukam. Im Weiteren unternimmt er eine kritische Gegenwartbestimmung, die umschrieben werden kann mit Begriffen wie Entpolitisierung, Verbetriebswirtschaftlichung, Privatisierung und Entgrenzung und die u. a. auch in die Institutionen der Erwachsenenbildung hineinwirken. Sie betreffen das Professionsverständnis und die Professionalisierungsbedingungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ebenso wie eine sich schleichend veränderte Fachsprache auf Planungs- und Organisationsebene. Klaus-Peter Hufer schließt seinen Beitrag mit einem Appell an die Erwachsenenbildung, sich als eine selbstbewusste Gegenbewegung zu positionieren, die sich ihrer emanzipatorischen und an kritischer Aufklärung orientierten Wurzeln erinnern sollte.

Elke Gruber unternimmt in ihrem Beitrag einen historischen Rückblick, um so im Sinne historischer Reflexivität, das aktuell Gegebene in seiner Konstitution verstehen und überschreiten zu können. Ihr Ziel ist es, Impulse für die großen gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft zu setzen, die in folgender Frage prägnant zusammengefasst werden können: „Wie wollen wir künftig zusammen leben, arbeiten und lernen?“ Elke Gruber lädt ein zu einer Betrachtung von Menschenbildern und den damit verbundenen Implikationen im Kontext von Bildung und (Lebenslangen) Lernen. In diesem Zusammenhang diskutiert sie den Fachterminus Menschenbild ebenso wie die dringende Notwendigkeit, sich angesichts aktueller Herausforderungen in der Erwachsenenbildung mit diesem wiederkehrend auseinanderzusetzen. Dem Konzept des Lebenslangen Lernens, wie es aktuell überwiegend ausgelegt wird, werden kritisch-emanzipatorische Ideen einer lebendigen Aneignung von Welt gegenübergestellt. Hinzu kommt, dass dieser aktuellen Auslegung vom Lebenslangen Lernen al-

ternative Denkrichtungen gegenübergestellt werden, die den Blick weiten für aufklärerische, humanistische und demokratische Werte und gesellschaftliche Partizipation, die als grundlegende Basis eines Menschenbildes der Zukunft fungieren sollten.

Allen drei Beiträgen ist gemeinsam, dass sie sich auf gegenwärtige Ökonomisierungs- und Vermarktlichungsprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung beziehen und deren Folgen für die Bildungspraxis kritisch beleuchten. Sie verdeutlichen auf ihre je eigene Weise, auf welchen unterschiedlichen Ebenen sich gegenwärtig Spannungsverhältnisse zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und dem Selbstverständnis einer sich als kritisch-reflexiv verstehenden Erwachsenenbildung konstituieren. Sie zeigen aber auch Denkalternativen und Handlungsmöglichkeiten auf, damit Erwachsenenbildung als Profession und Wissenschaft nicht (allzu leicht) in den Dienst genommen werden kann für fremde Interessen und Ansprüche. Sie stellen Perspektiven für die Zukunft auf, die – im Sinne utopischen Denkens – Orientierung geben sowie Impulse und Wege darstellen für die konkrete Bildungsarbeit, ihre institutionellen Rahmenbedingungen sowie für ihre theoretischen Rahmungen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (2009): Was bringe ich ans Licht, wenn ich die Praxis zur Sprache bringe? In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Bildungsberatung im Dialog. Band 1: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler, S. 11–21.
- Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (2017): Utopien als alternative Zukunftsentwürfe im Kontext von politischer Bildung, Arbeit und Lernen. In: Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hg.): Utopien und Bildung (= Study der Hans-Böckler-Stiftung, Band 356). Düsseldorf, S. 7–10.
- Campanella, Tommaso (1623/1996): Sonnenstaat. In: Der utopische Staat. Morus, Campanella, Bacon, übersetzt von Klaus J. Heinisch. Reinbek bei Hamburg, S. 111–169.
- Elias, Norbert (1985): Thomas Morus' Staatskritik. In: Voßkamp, Wilhelm (Hg.): Utopieforschung. Zweiter Band. Frankfurt/M., S. 101–150.
- Faulstich, Peter (2008): Utopische Transformationspotentiale. In: Politisches Lernen, 01–02/2008, S. 16–21.
- Faulstich, Peter (2017): Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen. In: Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hg.): Utopien und Bildung (= Study der Hans-Böckler-Stiftung, Band 356). Düsseldorf, S. 11–26.
- Harten, Hans-Christian (2010): Utopie. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, S. 1071–1090.

- Holzer, Daniela (2013): Kritik und Utopie: Von erklärten Enden, von Krisen, utopielosen Utopien, Phantasien etc. In: Holzer Daniela/Kloyber, Christian (Hg.): The dark side of LLL. Vol. 5 – Utopien des Besseren, Wunschorte des Kritischen. Dokumentation des Workshops vom 11.-13.11.2013 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Graz, S. 21–33. <http://kritische-eb.at/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/The-dark-side-05-2013.pdf> (Abruf: 23.11.2019).
- Holzer, Daniela/Kloyber, Christian (2013): Vol. 5 – Einleitung. In: Holzer Daniela/Kloyber, Christian (Hg.): The dark side of LLL. Vol. 5 – Utopien des Besseren, Wunschorte des Kritischen. Dokumentation des Workshops vom 11.-13.11.2013 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Graz, S. 4–6. <http://kritische-eb.at/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/The-dark-side-05-2013.pdf> (Abruf: 23.11.2019).
- Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für politische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 115–127.
- Mercier, Louis-Sébastien (1770/1982): Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume. Deutsch von Christian Felix Weiße (1772). Frankfurt/M.
- Mezirow, Jack (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco.
- Morgenroth, Christine (2019): Utopie als Denkbewegung im konkreten Erfahrungsbezug. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hg.): Kritisch sind wir doch hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien, S. 129–140.
- Negt, Oskar (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 11/1993, S. 657–668.
- Negt, Oskar (2016): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen.
- Orwell, George (1949): 1984. Ins Deutsche übertragen von Kurt Wagensel. Frankfurt/M.
- Owen, Robert (1842–1849/1970): The Book of the New Moral World. New York.
- Pongratz, Ludwig A. (2018): Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Arnim/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim, S. 485–501.
- Saage, Richard (2008): Der klassische Utopiebegriff zwischen Akzeptanz und Kritik. In: Politisches Lernen, 01–02/2008, S. 7–16.
- Schwendter, Rolf (1982): Zur Geschichte der Zukunft. Frankfurt/M.
- Schwendter, Rolf (1994): Utopie. Überlegungen zu einem zeitlosen Begriff. Berlin.
- Trumann, Jana (2017): Utopien und Lernen im Alltag. In: Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hg.): Utopien und Bildung (= Study der Hans-Böckler-Stiftung, Band 356). Düsseldorf, S. 51–61.
- Zeuner, Christine (2009): Erwachsenenbildung: Begründungen und Dimensionen – ein Überblick aus historischer Perspektive. In: Zeuner, Christine (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim. DOI 10.3262/EEO16090019.

- Zeuner, Christine (2012a): „Transformative Learning“. Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler, S. 93–104.
- Zeuner, Christine (2012b): *Kritische Erwachsenenbildung: Grundlagen und Perspektiven*. In: Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Ribolits, Erich (Hg.): *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung (= Schulheft 148)*, S. 56–68.
- Zeuner, Christine (2014): „Transformative Learning“ als theoretischer Rahmen der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: Faulstich, Peter (Hg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld, S. 99–131.
- Zeuner, Christine (2017): *Comparative Perspectives on Theoretical Frameworks of Adult Education. Transformative Learning and Critical Theory*. In: Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Edward (Hg.): *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam, S. 233–243.
- Zeuner, Christine/Schreiber-Barsch, Silke (2018): *Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatiken, Befunde*. In: Zeuner, Christine (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim. DOI 10.3262/EEO16180393.

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit

Impulse aus selbstinitiierten urbanen Inseln gesellschaftlichen Wandels

Wenn man die zwei Begriffe Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit betrachtet, so sind mindestens zwei mögliche Zugänge denkbar:

- Bildung, im Speziellen Erwachsenenbildung, soll nachhaltig sein, für die Einzelnen, die Gesellschaft, die Zukunft etc.
- Nachhaltigkeit kann im Sinne einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung, aber auch als Thema, als eine Vielzahl zu bearbeitender Problemgegenstände (Stadtentwicklung, gemeinschaftliches Handeln, Klima, Ernährung usw.) für Erwachsenenbildung und ihre Akteure betrachtet werden.

Im Folgenden werde ich zunächst meine Perspektive auf diese beiden möglichen Zugänge kurz erläutern und im Anschluss daran am Beispiel des Forschungsprojekts zu „Perspektiven des Lebens und Lernens in selbstinitiierten urbanen Räumen“ eine Möglichkeit der Zusammenführung von Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit diskutieren. Der Beitrag endet mit Überlegungen zur Rolle und zum Selbstverständnis der Bildung Erwachsener.

Die Idee einer nachhaltigen Bildung trifft auf die Ökonomisierung von Bildung

Normierung, Überprüfung, Dokumentierung, Zertifizierung, die Fixierung von Zeiten und Räumen, gerichtet auf die Verfügbarkeit der Einzelnen für den Arbeitsmarkt, sind allgegenwärtige Leitmaxime der Gestaltung von Bildungsprozessen. „Kern ist eine Handlungslogik, die nach Kosten-Nutzen-Kalkülen operiert, nach Preisen fragt und nicht nach Werten“, so Peter Faulstich und Christine Zeuner (2015, 25). Die Ökonomisierung von Bildung und Erziehung bezieht sich dabei laut Fabian Kessel (2015, 21) insbesondere auf zwei Entwicklungen: zum einen die Managerialisierung, Kommerzialisierung und auch Privatisierung, zum anderen eine Humankapitalisierung der Bildung, wo „statt dem Ziel der Allgemeinbildung und der subjektiven Selbstbildung, [...] nun die Orientierung an einer kontinuierlichen und spezifischen Rechenschaftspflicht von

Inhalt und Form der Bildung [zu finden ist]. [...] Alle Beteiligten (Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer, Studierende wie Dozierende) sind aufgerufen, ihr Bildungsengagement in Bezug auf dessen möglichst direkte Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt zu legitimieren“ (Kessl 2015, 21).

Unter der Formel des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens wird den Einzelnen grenzenlose Freiheit zur Gestaltung des eigenen Lernens, der eigenen Weiterbildung suggeriert. In Folge muss jede und jeder Einzelne ihr bzw. sein eigenes Schicksal meistern. Alle Möglichkeiten stehen offen, ‚richtige‘ Entscheidungen müssen getroffen werden, sind es die Falschen, dann ist das ‚Scheitern‘ selbst verschuldet. Die suggerierte Freiheit wird so zu Zwang.

Ludwig Pongratz hat diese Prozesse der Ökonomisierung und deren Folgen in dem Beitrag „Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des Lebenslangen Lernens“ in den Hessischen Blättern für Volksbildung 2007 im Vergleich mit dem Payback-System sehr gut auf den Punkt gebracht: „Die Menschen sollen wollen, was sie müssen. Sie sollen den Zwang zum lebenslangen Lernen so weit verinnerlichen, dass er ihnen zur zweiten Natur wird“ (Pongratz 2007, 14). Lernanstrengungen münden im Sammeln von Zertifikaten, auf die eine Gratifikation erfolgt bzw. folgen soll. Ob diese aber die gewünschte ist und die ausreichende Qualität hat oder nicht doch bereits vergeben ist, bleibt offen. Statt der erhofften Bohrmaschine doch nur einen Kaffeebecher, statt der angestrebten Festanstellung doch nur einen Zeitvertrag usw. – eine Garantie gibt es nicht.

Mit Blick auf möglichst ‚richtige Entscheidungen‘ kommt es m. E. zu einer starken Verengung von Bildung. Wo finden individuelle Interessen und Wünsche ihren Raum, die dem Mainstream entgegenstehen? Wo dürfen Ängste gegenüber diesen Prozessen artikuliert werden? Wo kommen Möglichkeitsräume sowie Barrieren der Subjekte, eingebunden in die jeweiligen alltäglichen Lebenszusammenhänge, zur Sprache?

Christine Zeuner beschreibt diese Prozesse für die Erwachsenenbildung folgendermaßen:

„Erwachsenenbildung wird instrumentalisiert und funktionalisiert, und zwar nicht nur in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Vielmehr werden in allen inhaltlichen Schwerpunktthemen der Erwachsenenbildung bis hin zur politischen Erwachsenenbildung Ansprüche an die Nützlichkeit und Messbarkeit des zu erwerbenden Wissens gestellt, an Kompetenzorientierung, an Qualitätssicherung und Zertifizierung.“ (Zeuner 2019, 29)

Vor der scheinbar überwältigenden Macht des Gegebenen werden dann häufig keine alternativen Möglichkeiten mehr angedacht – etwa, dass Bildung eigentlich die Emanzipation, das Erfahren erweiterter Weltverfügung jedes Einzelnen bedeuten kann, dass ihre Zielperspektive die gemeinschaftliche Gestaltung von Welt statt die einiger Weniger sein kann, dass Entschleunigung statt Beschleunigung das Leben rahmen kann, Miteinander statt Konkurrenz wertvoll sein kann usw.

„So wird die bekannte ‚TINA-Doktrin‘ (‘there is not alternativ’) von unterschiedlichen Akteuren bewusst oder unbewusst so weit verinnerlicht, dass die Idee der Erwachsenenbildung als soziale Bewegungen verloren gegangen ist bzw. als romantisierend oder ewig-gestrig abgetan wird – mit Hinweis auf die beinahe unhintergehbare Macht des Faktischen.“ (Zeuner 2019, 30)

Auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft fehlt es „an einer hinreichenden Streit- und Debattenkultur. Es scheint einerseits nicht mehr selbstverständlich, etwas in Frage zu stellen. Andererseits [...] erschwert der gesellschaftliche Gestus des Immer-schon-gewusst-Habens jenes Sprechen, das noch keine Antworten parat hat. Demnach gilt es, Bedingungen des Nachdenkens und Sondierens zunächst hervorzubringen“ (Redaktionskollektiv der Zeitschrift Debatte 2018, 6).

Nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung als Thema der Erwachsenenbildung

Blickt man nun auf den zweiten möglichen Zugang, dann kann konstatiert werden, dass es, um die Gesellschaft in einer nachhaltigen Perspektive weiterzuentwickeln, nicht ausreicht, Bildung systemstabilisierend und ausschließlich auf die Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt zu denken. Wichtig ist m.E. daher – so wie es auch Christine Zeuner (2019) einfordert – eine Stärkung des Politischen in der Erwachsenenbildung als kritisches Korrektiv. Hier können einerseits Transformationsprozesse, Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die eigenen Verstrickungen zur Sprache kommen und dadurch andererseits den Einzelnen der Mut vermittelt werden, ihre Interessen und Zweifel artikulieren und alternative Positionen denken zu dürfen. Es geht also darum, die Möglichkeit zur Kritik aus den „elitären Zirkeln“ (Gruber 2012, 110) herauszuführen und möglichst vielen den Mut zu vermitteln, Gegebenes infrage zu stellen, um mit Michel Foucault

gesprochen, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, 12). Möglich wird dann expansives Lernen im Sinne von Klaus Holzkamp (1995), das die Handlungsmöglichkeiten respektive die Weltverfügung des Einzelnen erweitern kann. Es bedarf sodann aus der Kritik heraus sowohl einer gemeinsamen Verständigung über die Frage „Wie möchte ich leben?“ als auch der Entwicklung von Ideen für zukünftiges Zusammenleben und der dafür notwendigen Reflexionsräume.

Das klingt vielleicht zunächst simpel, aber auch wenn in breit angelegten internationalen und nationalen Aktionsplänen wie etwa in „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) von einer „hochwertigen Bildung“ (BMBF 2017) gesprochen wird, so fehlen real dennoch geeignete (Frei-)Räume und Impulse (ob in Schule, Universität oder Weiterbildung), um angesichts drängender gesellschaftlicher Problemlagen (wie soziale Ungleichheit, Klimawandel, Geschlechtergerechtigkeit, soziales Miteinander usw.) alternative Ansätze zu denken und zu etablieren.

Nachhaltigkeit kann nun in ihrer Offenheit, aber gleichzeitig langen Beständigkeit – trotz vielfältiger Vereinnahmung (beispielsweise Greenwashing) –, so Frank Uekötter, „eine Einladung zum Gespräch, zur Verständigung, zum Streit der Ideen und ein Leitfaden für den Kampf um Macht und Deutungsmacht“ (Uekötter 2018, 115) sein. Erwachsenenbildung kann hier, ob in formalen, non-formalen oder informellen Strukturen, Räume und Impulse bieten, um einerseits etwa Programme zur BNE kritisch zu hinterfragen und die eigene Perspektiven auf Nachhaltigkeit einzubringen oder andererseits ganz grundsätzlich gesellschaftliche Funktionsmechanismen, Player, die eigene Verwobenheit und die je bedeutsamen Eckpfeiler gesellschaftlichen Zusammenleben diskutieren zu können.

Meine Forschungsarbeiten setzen an genau diesen Aspekten an, indem sie das Lernen und Handeln Erwachsener in informellen Räumen in den Blick nehmen und in ihrer Eigenart sichtbar machen. Im Folgenden sollen die vorangegangenen Überlegungen deshalb am Beispiel des Forschungsprojekts „Perspektiven des Lebens und Lernens in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen“ näher beleuchtet und Impulse für die Erwachsenenbildung skizziert werden.

Projekt „Perspektiven des Lebens und Lernens in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen“

Das vom Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung NRW (FGW) von 2016 bis 2017 geförderte Projekt zielte darauf, gemeinsames Leben und Lernen in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen am Beispiel von Gemeinschaftsprojekten der Stadt Essen (Gemeinschaftsgärten, Repaircafé und Tauschkreis) und die damit verbundenen Vorstellungen gesellschaftlicher Entwicklung zu analysieren. Fragen waren: Was steckt hinter dem Engagement der Aktiven in Gemeinschaftsprojekten? Wie stellen sich die Aktiven ihre Zukunft vor? Welche Ideen, *Utopien* von gesellschaftlicher Entwicklung haben sie? Welchen Stellenwert haben Lernprozesse in den Gemeinschaftsprojekten, und wie werden diese vollzogen? Welche Chancen bieten solche Projekte für soziale Integration und gesellschaftliche Partizipation? (Arens/Möllmann/Trumann 2018).

Warum ist das interessant? Oskar Negt hat in seinem Buch „Nur noch Utopien sind realistisch“ konstatiert:

„Die Gegenwart leidet an einer chronischen Unterernährung der produktiven Phantasie, [...], an einer totalen Auszehrung der auf Veränderung der Gesellschaft und der Lebensverhältnisse gerichteten [...] Vorstellungskraft.“ (Negt 2012, 27)

Ich stimmte Oskar Negt zu, da es im Rahmen einer dermaßen verdichteten Lebensführung kaum Freiräume zum Innehalten gibt, um über die eigenen Wünsche und Ängste miteinander zu sprechen. Die im Forschungsprojekt betrachteten Gemeinschaftsprojekte durchbrechen nun aber von ihrem Ansatz her bisherige Logiken (z.B. Produktionskreisläufe), zeigen neue Perspektiven auf und setzen diese in einem ausgewählten Bereich handelnder Weise um. Theoretisch greifen sie damit den Commons-Gedanken auf: die Orientierung an Gemeingütern und die gemeinschaftliche Verantwortung für eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung (vgl. Helfrich u.a. 2015; vgl. Trumann 2016).

Um diese Ideen sichtbar zu machen, wurden mit Aktiven der Gemeinschaftsprojekte Utopiewerkstätten (angelehnt an Gruppendiskussionen) durchgeführt (Arens/Möllmann/Trumann 2018). Das Nachdenken über Utopien verstehe ich als die Möglichkeit unabhängig von dem Druck der Realisierbarkeit, Ideen für das eigene wie gemeinschaftliche Zusammenleben entwickeln zu können. Mir geht es dabei nicht um abstrakte Gesellschaftsutopien, sondern um an

den alltäglichen Lebenszusammenhang angebundene Zukunftsentwürfe, wie sie in den Gemeinschaftsprojekten vollzogen wurden. Bei diesem partizipativen Forschungsansatz „Utopiewerkstatt“ standen Collagearbeiten zu den jeweiligen Zukunftsperspektiven und Bildergespräche im Fokus. Das Konzept ist auf vier bis fünf Stunden angelegt. Der Zugang über Collagen wurde gewählt, da dieser einem breiten Personenkreis mit unterschiedlichen verbalen Voraussetzungen die Möglichkeit bietet, „neue Räume mit den Trümmern alter Welten [zu] formen, Orte und Dinge um[zu widmen] und daraus Konstruktionen von ungeahnter Schönheit und Komplexität [zu bauen]“ (Nachtigäller 2013, 14). Insgesamt haben 30 Aktive im Alter von 30 bis 76 Jahren mit ganz unterschiedlichen biographischen Hintergründen aus drei Gemeinschaftsprojekten an den Utopiewerkstätten des Forschungsprojekts teilgenommen.

Nach Abschluss aller Werkstätten wurden Collagen und Bildergespräche qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet. Dabei konnte eine Vielzahl von Themen für eine gewünschte Zukunft herausgearbeitet werden, z.B. Wohnen in der Stadt, nachhaltiges Wirtschaften, die Gestaltung von Beziehungen, das Miteinander der Generationen, der Umgang mit Technik, der Umgang mit Zeit, die Gestaltung von Lernprozessen, Fragen der Ernährung, das Erleben von Vielfalt, Reisen. Quer zu den Einzelprojekten und herausgearbeiteten Themen konnten im Anschluss die Kategorien urbaner Raum, Reflexion, Handeln, Lernen/Vermittlung und Gemeinschaft herausgefiltert werden (Arens/Möllmann/Trumann 2018). Exemplarisch und mit Bezug auf den Fokus des Beitrags – Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit – sollen im folgenden Aspekte der Perspektiven des Lebens und Lernens von Aktiven der betrachteten Repaircafés skizziert werden.

Perspektiven des Lebens und Lernens am Beispiel des Repaircafés

Seit 2014 gibt es in Essen zwei Repaircafés, die jeweils einmal im Monat geöffnet haben. Hilfesuchende Stadtbewohnerinnen und Stadtbewohner werden hier fachlich dabei unterstützt, defekte technische Geräte und andere Gegenstände selbst zu reparieren – Hilfe zur Selbsthilfe. Es engagieren sich dort ca. 25 bis 30 Aktive, welche seit der Gründung mehr als tausend Reparaturen durchgeführt haben.

Die Analyse der Utopiewerkstatt mit Aktiven der Repaircafés zeigt auf, dass die biographische Reflexion Ausgangspunkt für die Gruppe der Reparateurinnen und Reparatereure ist, um über Perspektiven des Lebens und Lernens nachzudenken (Arens/Möllmann/Trumann 2018). Hier steht das Thema Zeitlichkeit (zwischen Handlungsdruck und Handlungsmöglichkeiten), d.h., wie gehe ich mit Zeitregimen und Zeitfreiräumen im Laufe meines Lebens um, im Mittel-

punkt. Ein starker zeitlicher Wendepunkt ist beispielsweise die Neuorientierung bei Renteneintritt. Auch die Frage der eigenen Endlichkeit rückt stärker in den Fokus. In Konsequenz geht es um eine Reflexion der eigenen Schwerpunktsetzungen, um ein Befreien aus gesellschaftlich konstruierten Zeitregimen und einen möglichst selbstbestimmten Umgang mit Zeit. In selbstgeschaffenen Handlungsräumen besteht der Wunsch, die eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren. Es geht darum, Gegebenes zu hinterfragen und selbstbestimmt Lösungen zu finden, um mit dem Repaircafé etwas zur nachhaltigen Nutzung von Gegenständen beizutragen.

Diskutiert werden in der Utopiewerkstatt technische Entwicklungen im Spannungsfeld von Tradition und Fortschritt. Im Kern geht es um eine nachhaltige Nutzung und Entwicklung von Technik, um Umweltbewusstsein, Naturschutz und das Rückerkennen an eine gewisse Ursprünglichkeit der eigenen Lebensvollzüge (z.B. im Einklang mit der Natur). Demgegenüber werden aber genauso die neuen sozialen Medien, deren Nutzung und ein damit einhergehendes verändertes Kommunikationsverhalten der Menschen kritisch diskutiert und auf Vor- und Nachteile überprüft.

Zentral ist im Rahmen der Tätigkeit im Repaircafé der Aspekt der Gemeinschaftlichkeit, des gemeinschaftlichen Tuns. Es besteht eine große Offenheit gegenüber den Perspektiven anderer. Das Kennenlernen ganz verschiedener Personengruppen wird als persönliche Bereicherung erlebt.

Es ist vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich, dass Lernen als selbstverständlicher Bestandteil des Lebens gesehen wird, der dem oder der Einzelnen persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Die Vermittlung von Fachwissen und selbsttätig generiertem Wissen an Dritte ist ein zentrales Anliegen, wobei über die Reichweite der damit möglich werdenden gesellschaftlichen Transformation unterschiedliche Einschätzungen bestehen. Hier, wie auch in der Frage nach veränderter Kommunikation, spannt sich der Wunsch nach einem stärkeren Generationsdialog auf.

Lernen und Vermittlung im Repaircafé

Lernen wird von den Aktiven des Repaircafés als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags und als lebensbegleitend betrachtet (Arens/Möllmann/Trumann 2018). Lernen wird dabei stark durch die eigenen Lebensinteressen motiviert und aktiv gestaltet. Die Mitarbeit im Repaircafé bietet die Möglichkeit vielfältiger Lernanlässe:

„[...] also dafür bin ich ganz dankbar, dass man auch sonst was, so ganz andere Aspekte noch. Also hab ich für mich was dazu gelernt. Da möchte ich die Kiste da unten ansprechen, also das kann noch nicht alles gewesen sein. Also kurz vor der Kiste, ich möchte eigentlich bis an mein Lebensende lernen.“ (TN1, Repaircafé)

Lernen schließt an Vorerfahrungen bzw. Vorkenntnisse des oder der Einzelnen an und wird mit Neuem verknüpft. Lernen ist hier also Anschlusslernen und steht im Bezug zu den individuellen biographischen Lernerfahrungen. Bezugspunkt des Nachdenkens über Lernen ist deshalb *oft* institutionelles Lernen, wo für die Reparaturinnen und Reparateure Auswendiglernen und Prüfungen zentrale Gestaltungsaspekte sind. Dies wird von den Aktiven kritisch betrachtet und in seiner Nachhaltigkeit angezweifelt. Selbstinitiiertes Lernen im Rahmen des Repaircafés findet demgegenüber im konkreten Handlungszusammenhang statt und hat damit einen direkten und anschaulichen Anwendungsbezug. Von hier aus können übergeordnete Aspekte (z.B. nachhaltiges Wirtschaften) angestoßen und lernender Weise betrachtet werden. Damit einher geht die Kritik an einer oftmals oberflächlichen Auseinandersetzung mit Themen, weshalb eine selbstbestimmte, vertiefte Aneignung von Wissen von den Aktiven bevorzugt wird:

„Nee, Du musst ne, das ist halt die Frage, also da ist immer ne Welt von Informationen und da sind sehr viele Informationen. Ich hab in der letzten Zeit einfach in diesen alternativen Bereich geguckt, es gibt wahnsinnig viele Vorträge über unser Wirtschaftssystem, wer schon mal sich angeguckt hat, ich hab mir letztens angeguckt wie GELD funktioniert, das ist so lächerlich, so das kann gar nicht klappen, nää? Und äh, da findet man was. Also nicht irgendwie diese Nasen, die da bei Maybrit Illner sitzen und irgendwie in 1:30 versuchen zu irgendwas Stellung zu nehmen, sondern jemand der das mal länger beleuchtet.“ (TN2, Repaircafé)¹

Neben dem konkreten Lernzusammenhang „Repaircafé“ wird die Bedeutung von Erlebnissen, ob in Bezug auf Reisen oder das in Kontakttreten mit anderen Menschen und Kulturen, in Gemeinschaftsprojekten als bedeutsame Lernerfahrung und Möglichkeit der Horizonterweiterung thematisiert. Lernen soll sich dabei generationenübergreifend vollziehen.

1 Hervorhebungen in den Interviewausschnitten verweisen auf eine starke Betonung der Aussage durch die Sprecherinnen und Sprecher.

„Ja und für mich ist ja auch wirklich der größte Punkt, auch offen zu sein, ja und mit dem sich auseinanderzusetzen, auf andere Leute zuzugehen, deshalb bin ich z.B. auch hier, ja, das ist für mich im Grunde das A und O. Ja und alles andere, denk ich mal, wird sich dann im Laufe nach der weiteren Zukunft dann noch mitentwickeln.“ (TN1, Repaircafé)

Neben dem eigenen Lernen und der selbsttätigen Aneignung von Wissen geht es den Aktiven im Repaircafé auch um die Vermittlung ihres Anliegens bzw. ihrer Tätigkeit. Die eigenen Positionen und Handlungsoptionen sollen an die Öffentlichkeit gebracht und somit ein Beitrag zu kritischem Konsumverhalten geleistet werden. Der Besuch im Repaircafé und das Kennenlernen der hier verfolgten Ideen nachhaltigen Konsums und Wirtschaftens bietet den Besucherinnen und Besuchern somit ebenfalls vielfältige Lernanlässe:

„ABER: Ich glaube nicht, dass das bisschen Repaircafé generell irgendwo politisch was verändern kann. ABER die Leute, die mal mit nem Gerät DA waren, die achten VIELLEICHT später mal drauf, WAS sie denn da kaufen. Also wenn sie was Neues dann kaufen müssen, gucken sie, ob da ne Schraube ist, dass man das Dingen aufmachen kann. Und DAS wird vielleicht ganz, ganz langfristig Einfluss haben, [...]“ (TN3, Repaircafé)

Konkret geht es um die Weitergabe von technischem Wissen, ein Wissen, was droht in Vergessenheit zu geraten. Im Repaircafé kann so dem bewussten Vorenthalten von Informationen und einem bedrohten Wissenstransfer begegnet und zu einer Emanzipation der Verbraucherinnen und Verbrauchern beigetragen werden. Durch die Weitergabe von Wissen, die Aufklärung darüber, warum bestimmte Dinge wie oder auch nicht funktionieren, soll zum Selbsthandeln angeregt und damit zur Selbstermächtigung der Menschen beigetragen:

„Ja, das ist durchaus wahr, es kann ja im Repaircafé keiner die Klamotten abgeben und holt die nen Tag später repariert wieder ab, sondern die sind ja, ich sag mal, mindestens dabei. Und sehen dann: Das kann man reparieren oder kann man NICHT reparieren. Oder eben auch sie kriegen von uns gesagt, WARUM man das nicht reparieren kann.“ (TN3, Repaircafé)

Eine durch die Aktiven selbst konzipierte Broschüre zur Wartung technischer Geräte erweitert hier den Kreis der in die Vermittlung einbezogenen Personengruppen nochmals.

Impulse für die Erwachsenenbildung

Mit Blick auf die eingangs beschriebenen Zugänge auf Nachhaltigkeit und Erwachsenenbildung konnte die Analyse von Perspektiven des Lebens und Lernens in selbstinitiierten Gemeinschaftsprojekten aufzeigen, dass diese für die institutionalisierte Erwachsenenbildung vielfältige Themenideen für eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung sowie Lernformate bieten, welche in kooperativen Projekten gemeinsam weitergedacht werden können. Wie kann dieser kooperative Prozess gelingen?

Im Projekt wurde deutlich, dass es den Aktiven an geeigneten, aus dem jeweiligen Handlungszusammenhang herausgehobenen Reflexionsräumen mangelt. Auch wenn man zusammen an einer Idee arbeitet, heißt dies nicht, dass man weiß, wie die oder der andere sich ihre bzw. seine Zukunft vorstellt:

„Ich muss ganz ehrlich sein, ich hatte so meine Bedenken. Am Anfang dachte ich: Wir teilen das Blatt von vornherein in zwei Hälften: seine Hälfte und meine. Wir haben doch niemals dieselben Vorstellungen! Und dann habe ich gesehen, was er ausgeschnitten hat, und dachte: Wow, wir haben so viele gemeinsame Ideen. Das hätte ich nie gedacht. Da wären wir im Gespräch nie hingekommen.“ (TNX, Abschlussrunde, Utopiewerkstatt)

An dieser Stelle kann die Erwachsenenbildung unterstützend Räume und Know-how für gegenseitige Verständigung und gemeinschaftliches Nachdenken zur Verfügung stellen.

Für weitere Forschungsarbeiten wäre es reizvoll, den methodischen Ansatz „Utopiewerkstatt“ in weiteren Lern-Handlungsräumen zu erproben, Möglichkeiten der Verstetigung des von den Aktiven gewünschten Reflexionsraumes zu eruieren (etwa mit Blick auf Schnittstellen zu Vereinen und Verbänden) sowie die selbstinitiierten Vermittlungsprozesse noch einmal stärker in den Blick zu nehmen.

Die vorgestellten Beispiele zeigen ebenso sehr gut auf, dass es möglich ist, einfach jetzt anzufangen, das alltägliche Handeln in einer alternativen Perspektive auszugestalten, und wie sich Lernen respektive Bildung als Selbst- und Weltverständigung auch ganz ohne Zertifikate oder Punkte wider die Ökonomisierung ergebnisoffen entfalten kann. Dazu ist es jedoch notwendig, dass wir unser eigenes Selbstverständnis als Erwachsenenbildnerinnen oder Erwachsenenbildner (sei es an der Hochschule oder den vielen unterschiedlichen Weiterbildungsinstitutionen) und unsere Verstrickung in Prozesse von Ökonomisie-

nung, Herrschaft und Macht einerseits kritisch hinterfragen und andererseits dahingehend neu justieren, dass wir die Einzelnen stärker als bislang dazu ermutigen, Alternativen zum Gegebenen zu denken und selbstbewusst Räume mit eigenen Ideen und Utopien zu besetzen. Es ist kein leichtes Unterfangen, sich, in an Anlehnung an Tucholsky, im bewussten Gegensatz zu seiner Zeit zu befinden, aber m.E. für eine hoffnungsvolle gesellschaftliche Entwicklung ein gerade in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen dringend erforderliches Unterfangen.

Literatur

- Arens, Marion/Möllmann, Ariane/Trumann, Jana (2018): *Leben und Lernen in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen. Ergebnisse einer empirischen Studie zu Zukunftsentwürfen in Gemeinschaftsprojekten. FGW-Studie Integrierende Stadtentwicklung 02.* Düsseldorf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Nationaler Aktionsplan „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.* Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Bonn.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2015): *Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft.* In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 25/2015, S. 25–35.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Gruber, Elke (2012): *Verträgt die Erwachsenenbildung Kritik?* In: *Erlar, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Ribolits, Erich (Hg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung.* Schulheft 148. Innsbruck, S. 108–119.
- Helfrich, Silke/Bollier, David/Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2015): *Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns.* Bielefeld.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt/M.
- Kessl, Fabian (2015): *Ökonomisierung von Bildung und Erziehung: Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP.* In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 25/2015, S. 17–24.
- Nachtigäller, Roland (2013): *Geschichte als Collage.* In: *Nachtigäller, Roland/Leismann, Burkhard (Hg.): Ruhestörung. Streifzüge durch die Welten der Collage.* Bönen, S. 12–15.
- Negt, Oskar (2012): *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen.* Göttingen.
- Pongratz, Ludwig (2007): *„Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens.* In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 01/2007, S. 5–18.
- Redaktionskollektiv (2018): *Debatten entfachen – ein Forum für kritischen Austausch eröffnen.* In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 01/2018, S. 5–14.

- Trumann, Jana (2016): „Lernende Stadt“: Commons als Lernthema für eine neue Gesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 01/2016, S. 28–37.
- Uekötter, Frank (2018): Wie bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand mehr weiß, was Nachhaltigkeit ist? Eine historisch-politische Spurensuche. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 02/2018, S. 111–118.
- Zeuner, Christine (2019): Die verloren gegangene politische Tradition der Erwachsenenbildung – eine Ergänzung zu Daniela Holzers Beitrag. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Silke Schreiber-Barsch/Zeuner, Christine (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 29–31.

„Wir müssen reden“ – Erwachsenenbildung in einer geänderten Gesellschaft

Konsequenzen für ihre Profilbildung und Wahrnehmung

Vor einigen Wochen fand eine größere Konferenz nordrhein-westfälischer Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern statt. Als Motto ihrer Tagung wählten sie „Wir müssen reden“. Das ist erstaunlich, allein deswegen, weil ein zentrales Güte Merkmal der Erwachsenenbildung das Reden und die Kommunikation ist. Der vielleicht erste Erwachsenenbildner, Sokrates, hatte mit seinen Dialogen, mit seiner Hebammenkunst („Mäeutik“) Bewusstseinsprozesse in Gang gebracht, und zwar solche, dass er auch deswegen am Ende mit dem Tod bestraft wurde. Es ist nicht anzunehmen, dass der Erwachsenenbildung ein solches Schicksal bevorsteht, aber etwas lautstarke Wortmeldungen und mehr Provokation im Sinne einer aufrüttelnden Bewusstseinsbildung täten ihr gut. Aber das Tagungsmotto lässt vermuten, dass es Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Sprache verschlagen hat, und sie sich nun aufrappeln, wieder das zu tun, was sie auszeichnen müsste: reden. Dabei geht es um mehr als Rhetorik, Linguistik oder Semantik: Sprache ist Ausdruck des Bewusstseins. Wenn hinter diesem Selbstappell, wie zu vermuten ist, der Verlust der eigenen Sprache, der Mitteilungsfähigkeit, vielleicht auch der Überzeugung oder der Identität stehen sollte, dann muss nach der Ursache und den Auswegen gesucht werden. Was hat Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Sprache verschlagen? Um diese Frage zu beantworten, begeben sich zunächst auf die Suche nach gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und ihre Bedeutung für verwendete Begriffe in der Erwachsenenbildung.

Konstituierende Begriffe der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Wandel

Die Geschichte der Erwachsenenbildung zeigt sich im Wandel der sie konstituierenden Begriffe:

- Volksbildung (18. Jahrhundert bis Mitte 20. Jahrhundert)
- Erwachsenenbildung (Mitte des 20. Jahrhunderts)

- Weiterbildung (ca. 1980 ff.)
- Lebenslanges Lernen (Ende des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart).

Mit den Änderungen der Begriffe und ihrer Verwendung spiegelt sich einerseits die Gesellschaft im Wandel. Andererseits sind die Termini aussagekräftig für den Anspruch der Bildungseinrichtungen und die Anforderungen an sie: Diese changieren zwischen „paternalistisch“ – „emanzipatorisch“ – „funktional“ – „verpflichtend“. Diese Ansprüche an bzw. von Weiterbildung ergeben sich aus den terminologischen Umdeutungen. Sie sind mehr als nur sprachliche Änderungen, sondern folgen politisch-ideologischen und kulturellen „Klimaänderungen“. Es liegt jeweils ein spezielles Gesellschaftsverständnis zugrunde: „autoritäre Gesellschaft“ – „plurale Gesellschaft“ – „ökonomisierte Gesellschaft“ – „entgrenzte Gesellschaft“. Auch die pädagogischen Leitbegriffe ändern sich: „Aufklärung“ – „Mündigkeit“ – „Wissen“ – „Kompetenzen“.

Ab Mitte der 1990er Jahre verbreitete sich das Denken in Kosten-Nutzen-Kalkulationen. Staatliche Mittel wurden eingefroren oder gekürzt. Die Suche nach der Qualität und Qualitätssicherung wurde zum Konjunkturthema, teilweise war sie aus der Notwendigkeit heraus entstanden, den „Kunden“ (wozu Teilnehmende umgewidmet wurden) ein qualitativ hochwertiges „Produkt Bildung“ zu bieten. Die politisch gewollten Schlüsselbegriffe und bildungspolitischen Leitlinien lauteten nicht mehr „Emanzipation“, „Selbstbestimmung“, „Mündigkeit“ oder „Demokratisierung“, sondern „Kompetenzen“, „Evaluation“, „Standards“, „Qualität“ und „Wirkungsforschung“. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung stehen seitdem unter einem massiven Druck, ihre Arbeit und ihre Plausibilität zu rechtfertigen. Zunehmend wird gefordert, deren Wirkung nachzuweisen.

So hat sich die Arbeit in den Weiterbildungseinrichtungen erheblich verändert. Immer mehr übernehmen pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Managementtätigkeiten, Beratungsfunktionen, Organisations- und Qualitätsentwicklungsaufgaben sowie die Akquisition von Weiterbildungsaufträgen. Weiterbildung ist dem „Trend [...] hin zum Markt“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, 119) unterworfen (vgl. auch Dobischat/Hufer 2013). Flankierend und passend zur allgemeinen Markteuphorie ist in der Fachdiskussion seit einiger Zeit statt von Bildungszielen von Kompetenzen die Rede. In der Erwachsenenbildung ist eine regelrechte „Kompetenzkonjunktur“ (Gnahs 2007, 11 und Report 2002, siehe auch Report 2013) aufgekommen. Man spricht sogar von einer „kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildungsdebatte“ (Arnold 2002, 28).

Auflösung, Entgrenzung und Ausfransung – Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Verantwortung

Das System der Erwachsenenbildung ist wie eine kommunizierende Röhre eingebunden in das gesamte gesellschaftliche System. Was sich dort entwickelt, zeigt sich auch in den jeweiligen Themen, Programmen, Konzeptionen und Konjunkturbegriffen der Erwachsenenbildung. Das ist auch mehr als naheliegend. Denn Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner generieren den Stoff für ihre Veranstaltungen aus den sie umgebenden sozialen, politischen und ökonomischen Gegebenheiten, in denen sie auch selbst involviert sind. Nur so stoßen die Angebote auf die Nachfrage ihrer Adressatinnen und Adressaten.

Relevante Stichworte der Gegenwart, mit denen aktuelle gesellschaftliche Prozesse benannt werden, sind Individualisierung, Globalisierung, Bildungsexpansion, Digitalisierung, Zivil- und Bürgergesellschaft, Ökonomisierung, Entstaatlichung. Sie alle wirken in die Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung hinein. Ohne auf die einzelnen Stichworte speziell einzugehen, lässt sich das, was da geschieht, so zusammenfassen: Im Gegensatz zu früher, etwa zu den Zeiten der Volksbildung, hat sich die Gesellschaft erheblich differenziert. Anstelle der alten Klassen und Schichten sind diversifizierte soziale Milieus entstanden. Das, was sich früher irgendwo in der weiten Welt abspielte, ist heute entgrenzt, ist jetzt hier und vor Ort; was nur hier war, ist jetzt auch dort. Menschen, die sich noch vor wenigen Jahren nie begegnet wären, leben nun in denselben Städten, oft auch Tür an Tür. Grenzen fallen, zumindest virtuell sind sie nicht mehr zu halten. Der Staat als ehemals zentraler politischer Akteur ist nur noch ein politischer Mit-Veranstalter. Politik – so konstatierte Ulrich Beck schon 1986 in seinem spektakulären Buch „Risikogesellschaft“, ist „entgrenzt“, „entörtlicht“ und entmachtet“ (siehe Beck 1986, 311). Die „Trennung von Politik und Nichtpolitik [wird] brüchig“ (ebd.). Was früher ein Nebenthema war, ist heute oft zentral und, im wahren Sinn des Wortes, brennend: das Wetter und das Klima zum Beispiel. Bürger- und zivilgesellschaftlichen Initiativen und NGO sind entstanden und fordern ihren Einfluss.

Diese gesellschaftlichen Aktivitäten, mit denen heute mehr denn je Politik beeinflusst wird, haben eine ihrer Ursachen in der breiter gewordenen allgemeinen Bildung: Machten zu meiner Zeit noch keine sieben Prozent eines Jahrgangs das Abitur, so sind es heute 50 Prozent und mehr, angestrebt werden 70 Prozent. Mit der Digitalisierung sind bisher unbekannte Ambivalenzen entstanden: einerseits ein Informationsreichtum, andererseits ein Informationsirrgarten. Google, Amazon, Microsoft sind neue Zentren der Macht, die diese in

einem Maße ausüben, das kaum noch kontrolliert werden kann. Wir bekommen so viele Fakten wie noch nie, aber es wird auch immer weniger geglaubt. In ihren tausendfach genutzten Filterblasen verbreiten Populisten ihre Verschwörungstheorien und rufen auf zum Widerstand des „Volkes“ gegen ein vermeintlich herrschendes Kartell aus Politik, Wirtschaft und Presse. Dieses Establishment schwächelt: massiver Mitgliederschwund bei Parteien, Kirchen und Gewerkschaften. Ein Beispiel ist die Entwicklung der Mitgliederzahlen von SPD und CDU/CSU: Die SPD hatte im Februar 2019 438.000 Mitglieder, die CDU 415.000 und die CSU 139.000 Mitglieder (vgl. SZ.de v. 26.2.2019).

„Seit Anfang der 90er Jahre haben die Volksparteien im Schnitt die Hälfte ihrer Mitglieder verloren. So gab es im Jahr 1990 noch gut 943.000 Menschen mit einem SPD-Parteibuch, die beiden Unionsparteien hatten zusammen mehr als 975.000 Mitglieder.“ (Ebd.)

Das bedeutet, dass in dieser Zeit die SPD ca. 54,5 Prozent und CDU/CSU ca. 43 Prozent ihrer Mitglieder verloren haben. Ein weiteres Beispiel für die sich verringernde Anzahl an Mitgliedschaften in den traditionellen Großorganisationen: Ende 2017 gehörten nur noch 54,2 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einer der beiden großen Kirchen an (vgl. fowid 2018). Die Tendenz zum Mitgliederschwund scheint fortschreitend zu sein: Im Jahr 2016 betrug die Zahl der Kirchenmitglieder 55 Prozent und 2015 56 Prozent (vgl. ebd.). Im Jahr 2010 gehörten noch 59,4 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einer der beiden christlichen Volkskirchen an (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012). Die Zahlen zu den „Volksparteien“ und „Volkskirchen“ machen deutlich, wie sehr sich die deutsche Gesellschaft von einem ehemals gemeinsamen Kern bzw. Konsens entfernt und stattdessen pluralisiert hat.

Schließlich hat sich der Staat „aus der Fürsorge für das Leben des normalen Menschen“ zurückgezogen (Crouch 2008, 30). Überhaupt bewegen wir uns auf eine „beinahe ausschließlich an den Imperativen des Marktes ausgerichtete Gesellschaft“ (ebd., 80). Ökonomie dominiert, der Glaube an den Markt hat den Staat entzaubert. Mit der Ökonomisierung, genauer der Verbetriebswirtschaftlichung des Lebens, verbunden ist ein Fetisch der Zahlen. In seiner kleinen, äußerst lesenswerten Schrift mit dem Titel „Die Vereindeutigung der Welt“ stellt Thomas Bauer fest, dass alles „abgewertet [wird]“, „was sich nicht in Zahlen umsetzen lässt“ (Bauer 2018, 38). Damit wird die Macht vom Markt übernommen, „der über die magische Fähigkeit verfügt, allem und jedem einen exakten Wert bis auf viele Stellen hinter dem Komma zuzuordnen“ (ebd.).

Auch der Staat und die Kommunen verhalten sich entsprechend: Viele ihrer traditionellen Dienstleistungen und Anteilseigenschaften wurden verschertelt. Und was behalten wurde, muss sich über erzielte Kostendeckungsgrade und den Berechnungen der Controller legitimieren. Konkrete Zahlen für den Rückzug des Staates liefert das Buch von Tim Engartner mit dem Titel „Staat im Ausverkauf. Privatisierung in Deutschland“ (Engartner 2016): Ein Beispiel: Durch die Privatisierung der öffentlichen Infrastruktur wurden „in den vergangenen zwei Jahrzehnten rund 1,2 Millionen Arbeitsverhältnisse vernichtet“ (ebd., 8). Privatisiert wird nahezu alles: Wohnungen, Stadtwerke, Müllentsorgung, Hochschulen und allgemeinbildende Schulen, Krankenhäuser, Schwimmbäder. Die DLRG rechnete vor, dass „seit dem Jahr 2000 [...] im Schnitt 80 Bäder [schließen] – jedes Jahr“ (DLRG 2019). Das hat hohe publizistische Wellen geschlagen.¹ Alles das hat eminente Auswirkungen auf das Leben in einer Kommune – sie wird so zunehmend zu einem Ort, der nicht mehr Mitte des eigenen Lebens darstellt. Die Straßenbilder in den Städten und Gemeinden gleichen sich immer mehr. Wie soll da Identifikation mit dem eigenen Ort, lebendiges kommunales Leben stattfinden?

So ist es kein Wunder, dass sich diese Entwicklung der Auflösung, Entgrenzung und Ausfransung im Empfinden und Bewusstsein der hier lebenden Menschen widerspiegelt. Laut Statistischem Bundesamt machen sich um den gesellschaftlichen Zusammenhalt im Jahr 2016 in Westdeutschland 36 Prozent und in Ostdeutschland 43 Prozent der Menschen hierzulande „große Sorgen“. Dieser Anteil stieg gegenüber dem Vorjahr, 2015, deutlich um ca. zehn Prozentpunkte (Statistisches Bundesamt 2018, 389). Angesichts dieses Befundes müssen genau diese Einrichtungen herausgefordert werden, deren Prinzipien Öffentlichkeit, öffentlicher Auftrag und öffentliche Verantwortung sind, so wie zum Beispiel die Volkshochschulen (Deutscher Volkshochschul-Verband 2019).

Gegensteuerung als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Diese Gesamtsituation beeinflusst ganz erheblich die Arbeit, die Akzeptanz und das Image der Erwachsenenbildungseinrichtungen mitsamt ihren inneren Ab-

1 Das „große Schwimmbäder-Sterben“ war im Juli 2018 ein Thema, dem sich einige Leitmedien widmeten: https://www.deutschlandfunkkultur.de/das-grosse-schwimmbaeder-sterben-vom-sportbecken-zur-kultur.976.de.html?dram:article_id=361158 (Abruf: 08.04.2019); https://www.welt.de/print/welt_kompakt/print_wirtschaft/article178208094/Das-grosse-Freibad-Sterben.html (Abruf: 08.04.2019).

laufen. Es ist nicht mehr selbstverständlich, dass jede der Einrichtungen ihr besonderes Publikum hat: Wer im strengen Sinne katholisch oder evangelisch war, ging früher zu den entsprechenden konfessionellen Bildungsstätten oder Akademien. Gleiches galt für Gewerkschaftlerinnen und Gewerkschaftler, ihre Tagungshäuser und Bildungsveranstaltungen wurden von den entsprechenden Mitgliedern besucht. Das liberale Bürgertum besuchte die Volkshochschulen; Umwelt-, Friedens- oder Frauenbewegte versammelten sich in den alternativen Bildungsläden und Bildungswerkstätten. Man nannte das ehemals auch „Gemeindebildung“. Mit der fortgeschrittenen Individualisierung der Gesellschaft ist das vorbei. Jetzt geht es den Einrichtungen darum, wie es im ausdrucksarmen Plastikdeutsch heißt, Synergieeffekte zu nutzen, Ressourcen zu bündeln und Networking zu machen. Ich erlebe derzeit kaum eine Tagung, eine Konferenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, bei der nicht von „Netzen“ und „Netzwerken“ die Rede ist. Damit will man „Prozessen der Desintegration und Entgrenzung entgegenarbeiten“ (Schneider/Jelich 2002, Klappentext). Dieses Zitat entstammt einer Buchveröffentlichung aus dem Jahr 2002 (ebd.). Schon damals gab es das heute besprochene Problem. Aber die Lage hat sich nicht geändert, trotz der vielen Strategiediskussionen, die es seitdem gab.

Die Adressatinnen und Adressaten der Bildungsangebote sind heutzutage besser ausgebildet als in den früheren Konjunkturzeiten der traditionellen Erwachsenenbildung. Sie sind selbstbewusster, wählen und entscheiden ihre Themen nicht nach konfessioneller oder weltanschaulicher Nähe oder Zugehörigkeit der anbietenden Institutionen. Hinzu kommt, dass Planerinnen und Planer der Angebote „auf die pluralen Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (z.B. Altersgruppen, Bildungsgruppen, Migrantinnen- und Migrantengruppen, soziale Milieus, verschiedene Lebenslage und Lebensphasen) eingehen“ (von Hippel/Tippelt/Gebrande 2018, 1143) müssen, wollen sie bedarfs-, zielgruppen- und teilnehmerorientiert arbeiten.

Die Gesellschaft ist vielfältiger denn je. Das ist ein Problem heutiger Erwachsenenbildung: Die Weiterbildungsteilnahme insgesamt ist beträchtlich, aber das betrifft nicht unbedingt den Kern der „klassischen“ Erwachsenenbildung, die politische und kulturelle Bildung. Auch ehemalige planerische Erfolgsgaranten wie „EDV“ und „Informatik“ liegen am Boden, „Word“ und „Power Point“ können mittlerweile fast alle. Die Sicherheit, eine als zuverlässig erscheinende Teilnehmerschaft zu haben, wackelt beträchtlich. Das Publikum kommt zwar nach wie vor, aber es ist nicht mehr fest an eine bestimmte Institution angedockt. Bei all diesen Änderungen müssen, der Pluralität der Verhältnisse und der Individualisierung der Lebenssituationen folgend, sehr differenzierte

Angebote offeriert und die Inhalte entsprechend spezifiziert werden – das alles bei einem nicht gerade größer gewordenen Stamm von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Gleichzeitig werden Qualifizierungsangebote erwartet, die immer passgenauer sein sollen. Dabei muss das traditionelle Bildungsprogramm beibehalten werden. Aber es müsste auch etwas riskiert werden, mit einem außergewöhnlichen Programmpunkt zum Beispiel, der zwar nicht verwertungsorientiert, aber gesellschaftspolitisch notwendig ist. In Vergessenheit geraten ist der Begriff „Gegensteuerung“ als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung. Das heißt, auch Themen zu wagen, die „unbequem“ sind und in Veranstaltungen einseitig dominierende Meinungen zu korrigieren (Tietgens 1999). Politische Bildung ist ein zentraler Bildungsauftrag und in allen Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetzen eine verbindliche Pflichtaufgabe. Das ist notwendig, denn es gab noch nie so viel Politikverdruss und organisierten Populismus wie derzeit.

Das Internet mit seinen globalen Informationsmöglichkeiten bietet in Abweichung vom Bildungsprogramm einer Einrichtung alternative und selbstbestimmte Informations- und Bildungsmöglichkeiten. Die Nutzerinnen und Nutzer sind zeitlich unabhängig. Ganz anders ist dagegen der klassische Erwachsenenbildungskurs strukturiert: Er findet üblicherweise im wöchentlichen Rhythmus statt, Inhalt und Methode sind sehr von den persönlichen Fähigkeiten der Kursleitung geprägt. Und dabei muss man auch noch Rücksicht nehmen auf die unterschiedlichen Mitteilungsbedürfnisse und Lerngeschwindigkeiten der anderen Teilnehmenden.

Die traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind nur noch Mitanbieter auf einem großen Weiterbildungsmarkt. Dieser umfasst in Großstädten Hunderte von Institutionen und Organisationen, zahlenmäßig dominieren die privaten und gewerblichen Institute. Die Programme der Erwachsenenbildung müssen im Vergleich zum Internet einen „Mehrwert“ anbieten, und sie müssen sich auf ein kritisches, genauer: skeptisches Publikum einstellen. Hier stoßen wir auf einen neuralgischen Punkt: das Verständnis von der Profession Erwachsenenbildung.

Profession Erwachsenenbildung: Heterogenität und gemeinsame Standards

Doch gibt es das überhaupt, ein Verständnis von der Profession Erwachsenenbildung? Die Frage ist berechtigt, denn Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner arbeiten ja in voneinander getrennten Bezügen, Organisationen und Institutionen. Die Handlungsfelder sind – dem pluralen Verständnis von

Erwachsenenbildung entsprechend – vielfältig und an zahlreichen, jeweils besonderen Orten platziert. Es ist ein Unterschied, ob jemand beispielsweise einen gut dotierten und verbeamteten Posten als Fachbereichsleiterin oder Fachbereichsleiter einer großstädtischen Volkshochschule hat oder Zweigstellenleiterin oder Zweigstellenleiter in einer ländlichen dezentralen VHS, Referentin oder Referent mit festem Arbeitsvertrag in einem gewerkschaftlichen Bildungszentrum, pädagogischer Mitarbeiter oder pädagogische Mitarbeiterin einer kirchlichen Bildungsstätte oder freiberufliche Honorarkraft in gleich mehreren Institutionen und Organisationen ist. So entwickeln sich spezifische Praxiserfahrungen und -kenntnisse, die professionelles Handeln generieren und manifestieren.

Was die Profession besonders beschäftigen muss, ist die Tatsache, dass viele der nebenberuflich, oft auch hauptberuflich tätigen Honorarkräfte in prekären Verhältnissen nicht selten am Rande des Existenzminimums leben (Dobischat/Hufer 2012). In den Volkshochschulen arbeiten 87 Prozent der dort Tätigen auf Honorarbasis (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 152), nicht alle schlecht bezahlt, aber sehr viele doch. Kann daher von einem Berufsbild/einer Profession die Rede sein? Wenn ja, was sind die Kennzeichen und Kriterien, die unbezweifelbaren und unverwechselbaren Prinzipien der Profession? Trotz ihrer großen Heterogenität gibt es gemeinsame professionelle Standards. Es gibt Kompetenzen, die jede und jeder braucht, um in diesem Feld professionell zu arbeiten. Christine Zeuner hat sie genannt: „Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und reflexive Kompetenz“ (Zeuner 2013, 85).

Aber vieles geht unter im Klein-Klein des alltäglichen institutionellen Pragmatismus. Daher muss daran gearbeitet werden, dass die Kompetenzen für eine professionell arbeitende Erwachsenenbildung bewahrt, gepflegt und kollegial diskutiert werden. Dafür bedarf es Raum, Zeit, Förderung und Know-how. Es gibt begründete Zweifel, ob das immer geschieht. Dass diese Zweifel zumindest in einem Fall, der politischen Bildung, angebracht sind, hat Falk Scheidig in seiner gehaltvollen und materialreichen empirischen Studie „Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis“ belegt. Aus mehreren Gründen hält er es für „wenig gerechtfertigt, [...] der politischen Erwachsenenbildung den Status einer Profession zuzubilligen“ (Scheidig 2016, 146). Dabei lenkt er den Blick auf diejenigen, die vor Ort die eigentliche Arbeit leisten: die fast durchweg frei- oder nebenberuflich beschäftigten Kurs- und Seminarleitenden. Gerade sie sind es, die „in starkem Maße die Institutionen nach außen vertreten“ (ebd., 99). In den von Scheidig durchgeführten qualitativen Interviews wird deutlich, wie disparat, theoriefern, ja auch theoriefeindlich und ohne Beziehung zu den für die Erwachsenenbildung relevanten Bezugswissenschaften vie-

le ihre Arbeit machen. Auch wenn entsprechende gut fundierte Untersuchungen für andere Sach- und Fachbereiche noch ausstehen, kann davon ausgegangen werden, dass da ähnliche oder gleiche Ergebnisse zu erwarten sind. Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildner müssen daher an der Qualität ihrer Programme und Angebote arbeiten. Ich meine hier nicht ISO 9000 und ähnliche Folterinstrumente, sondern die inhaltliche und wissenschaftliche belegte Qualität. Das ist notwendig, um dem vielfach vorhandenen Eindruck entgegenzutreten, dass, was da geschieht, sei sowieso nur beliebig.

Verbetriebswirtschaftlichung der erwachsenenbildnerischen Fachsprache

Was sind die Konsequenzen aus dieser Entwicklung und der sich verfestigenden Situation? Ein Gradmesser für die Folgerungen, die Erwachsenenbildungseinrichtungen ziehen, sind Stellenanzeigen, mit denen Fachbereichsleiterinnen und Fachbereichsleiter oder VHS-Leiterinnen und VHS-Leiter gesucht werden. Ich fasse drei Beispiele zusammen, die im Jahr 2015 annonciert wurden.²

So suchte eine zwischen Osnabrück und Münster liegende Stadt von etwas mehr als 50.000 Einwohnern „eine/n KulturmanagerIn“. Diese Berufsbezeichnung ist bereits Programm, es geht primär nicht um Pädagogik. Aber die als Managerin oder Manager qualifizierte Person wird nicht das Leben führen können, das man üblicherweise für eine im Management tätige Person erwartet. Eingestuft in die Tarifgruppe E 11 und in Teilzeitbeschäftigung mit 19,5 Stunden, verdient diese „Managerin“ oder dieser „Manager“ brutto weniger als 2.000 Euro. Die Tarifgruppe E 11 ist zwei Gruppen unter dem, was in früheren Jahren einen üblichen Einstieg in den höheren öffentlichen Dienst bedeutete. Das Aufgabengebiet umfasste fünf Punkte:

- „Konzeption von kulturellen Veranstaltungen [...]“
- „Kulturförderung und Kontaktpflege zur örtlichen und regionalen Kulturszene“
- „Vertragsgestaltung und Vertragsverhandlungen“
- „Marketing und Werbung“
- „Sponsorensuche und Organisation von Spendenkampagnen, Erschließung von Drittmitteln“.

Für eine Volkshochschule, die in der gleichen Region angesiedelt ist wie die vorherige und für zwei Städte und eine Gemeinde mit insgesamt 80.000 Einwohn-

2 Alle drei Ausschreibungen waren online gestellt und sind als Ausdrucke in meinem Besitz.

nern zuständig ist, wurde ein/eine „Leiter/in der Volkshochschule (mit betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Qualifikationen)“ gesucht. Die Reihenfolge ist interessant: erst Betriebswirtschaft und dann Pädagogik. Das spiegelte sich auch im Profil der Aufgaben wider, u. a. werden genannt „Wirtschaftlichkeitsaspekte, „Wirtschaftsplanung, Controlling, (Voll-)Kostenrechnung, „Projektmanagement, Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement“. Im „Anforderungsprofil“ stand an erster Stelle: „abgeschlossenes (Fach-)Hochschulstudium einer betriebswirtschaftlichen oder verwaltungswissenschaftlichen Fachrichtung sowie Zusatzqualifikation (!) im pädagogischen Bereich/Erwachsenenbildung“. Hier drängt sich doch die Frage auf, ob eine solche Stellenbesetzung noch konform ist mit der klaren Aussage zum Beispiel des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetzes. Im Artikel 12 (3) heißt es nämlich: „Die Einrichtungen der Weiterbildung werden von einer hauptamtlichen oder hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterin oder einem hauptamtlichen oder hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter geleitet“ (WbG mit Stand vom 26.6.2019). Ein Betriebswirt ist kein Pädagoge.

Eine großstädtisches VHS am Niederrhein schließlich suchte einen/eine „wissenschaftliche Mitarbeiter/in im Fachbereich Drittmittelfinanzierte Projekte“. Diese Person sollte an erster Stelle zuständig sein für die Beschaffung von Drittmitteln. Was daran noch „wissenschaftlich“ sein soll, entzieht sich meiner Kenntnis.

Ich gebe zu, das ist eine selektive, aber wie ich finde, dennoch bezeichnende Auswahl, die belegt, wohin sich Einrichtungen der Erwachsenenbildung entwickelt haben. Damit unterstelle ich den zuständigen und handelnden Personen keine unseriösen und verblendeten Motive, ich konzediere, dass sie wohl den oben skizzierten Tendenzen und veränderten Umständen folgen und sie diese auftrags- und erwartungsgemäß umsetzen.

Mit diesen drei Beispielen wird die Entwicklung in der Erwachsenenbildung deutlich: Es ist eine massive Verschiebung eingetreten. Diese lässt sich an der gegenwärtig geläufigen Sprache festmachen: Die heute vorherrschenden Begriffe sind Marketing, Controlling, Management, Qualitätseinwicklung, Akquise. Das ist die Sprache der Betriebswirtschaft. Aber die zentralen Begrifflichkeiten der Erwachsenenbildung sind für mich immer noch Bildung, Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit. Das passt nicht zusammen, ja, es widerspricht sich ganz und gar. Der Erwachsenenpädagoge, die Erwachsenenpädagogin scheint nur noch eine historische Figur mit begrenzter Laufzeit zu sein, der jetzt strahlende Stern im Weiterbildungssystem ist der Manager oder die Managerin.

Ist es – trotz aller Einsicht in die Verhältnisse – wirklich nötig, das so umzudehnen? Oskar Negt, einer der bedeutenden Sozialphilosophen Deutschlands, hat als Folge der allerorten dominierenden Ökonomie eine sich „pestartig verbreitete, gleichsam auf dem Weg der Kontamination zur Ideologie verfestigte *betriebswirtschaftliche Mentalität*“ (Negt 2014, 14, Hervorhebung im Original) gesehen. Ich will das so übersetzen: Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, die bedenkenlos die Sprache der Betriebswirtschaft benutzen, müssen sich nicht wundern, wenn ihre Arbeit vom Publikum, das ja dann „Kunde“ ist, dann auch unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten gesehen wird. Damit verändert sich auch die Beziehung zu den Teilnehmenden in den Veranstaltungen. Noch einmal Oskar Negt: „[...] das Deklamatorische und Beschwörende in der öffentlichen Sprache ist in der (Weiter-)Bildung des Erwachsenen wesentlich auf Muster des wirtschaftlichen Nutzens orientiert“ (Negt 2010, 28).

Ich habe mehrfach erlebt, dass jüngere Kolleginnen und Kollegen erstaunt oder ablehnend reagierten, wenn ich erklärte, dass ich mich nicht am Gebrauch der ökonomisierten Begriffe beteilige. Für mich ist Bildung kein Produkt, und die Teilnehmenden an den Veranstaltungen sind keine „Kunden“. Diese Terminologie kam vor ungefähr 20 Jahren auf. Damals führte ich zusammen mit dem Politikdidaktiker Wolfgang Sander ein Interview mit Winfried Schlaffke vom Institut der deutschen Wirtschaft und Hans Tietgens, den man wohl als den Nestor der öffentlichen Erwachsenenbildung bezeichnen kann. Dieser sagte in dem sehr kontrovers geführten Gespräch:

„Da bleibt noch ein Wort, auf das ich allergisch reagiere, das sind Kunden. Im Bildungsbereich gibt es Teilnehmer, auf die hin orientiert man anbieten muß. [...] Da ich ‚Teilnehmer‘ sage und nicht ‚Kunden‘, würde ich niemals ‚Produkt‘ sagen. Sondern ich muß in ein Gespräch kommen, über das, was vermittlungsbedürftig ist, und da weiß ich unter Umständen etwas mehr als die anderen, die zu mir kommen und von mir etwas wissen wollen. Aber das kann ich nicht als fertiges Produkt anbieten: hier habt ihr’s! Und hinter dem Unterschied ‚Kunde und Teilnehmer‘ steckt natürlich schon etwas Grundsätzliches, nämlich Markt und öffentlicher Auftrag. Wenn ich Markt denke, denke ich an Erfolg, Gewinn und Betrug, vornehm ausgedrückt: Übervorteilung, aber nie an Erwachsenenbildung.“ (Tietgens, in: Reform 1998, 15)

„Wir müssen reden“ – auch über Utopien

Sicherlich wird die Referenz auf Oskar Negt und Hans Tietgens von nicht wenigen als Selbstvergewisserung alter Männer und Schnee von gestern bewertet. Aber so einfach sollte es doch nicht gemacht werden. Denn ein Bestandteil politischer Auseinandersetzung ist der Kampf um die Begriffe. Das ist wesentlich mehr als reine Semantik oder Rhetorik. Es geht dabei um Deutungshoheit, um Landgewinn im ideologischen Terrain und um Mobilisierung von Zustimmungsbereitschaft. Die eingebrachten Begriffe sind Signale, hinter denen eine Weltsicht steht. Neuere Untersuchungen aus der Sprach-, Neuro- und Kognitionsforschung haben den Begriff der „Frames“ eingebracht. Hintergrund ist, dass ihren Erkenntnissen zufolge „nur geschätzte 2 Prozent unseres Denkens [...] bewusste Vorgänge sind“ (Wehling 2016, 43). In dieser Situation kommen die Frames ins Spiel. Sie sind ein „Rahmen“, der für Zuordnung sorgt. „Wenn es gilt, Worte oder Ideen zu begreifen, so aktiviert das Gehirn einen Deutungsrahmen, in der kognitiven Wissenschaft *Frame* genannt“ (ebd., 28, Hervorhebung im Original). Damit werden alle vorausgegangenen Erfahrungen eingebracht, bei Weitem nicht nur der Verstand. Mit Worten wird ein gesamtes Gefühlsleben angesprochen, angeregt und aktiviert.

„Frames haben einen ideologisch selektiven Charakter. Sie bewerten und interpretieren gesellschaftliche und politische Gegebenheiten aus einer bestimmten Weltsicht heraus. Und sind sie erst einmal über Sprache in unseren Köpfen aktiviert, leiten sie unser Denken und Handeln an – und zwar zumeist ohne dass wir es merken.“ (Ebd., 191)

Das heißt, wenn in der Bildung die dort originäre Sprache aufgegeben und stattdessen das Vokabular der Betriebswirtschaft und des Managements eingeführt wird, dann wird das, was da verhandelt wird, nur noch unter rein utilitaristischen Gesichtspunkten wahrgenommen. Bildung muss dann einen Zweck erfüllen, sie ist kein Selbstzweck mehr. Kunden wollen für ihr Geld einen Gewinn. Pädagoginnen und Pädagogen, die sich als Manager verstehen, sollen sich nicht wundern, dass sie genauso wahrgenommen werden. Dabei sollte man wissen, dass die Berufsbezeichnung „Manager“ mittlerweile zu einem Stigma geworden ist. Eine neue Umfrage ist dem Ansehen einzelner Berufe nachgegangen. 33 Berufe wurden vorgestellt und von repräsentativ ausgewählten Bürgerinnen und Bürgern entsprechend bewertet. Der „Manager“ landet auf Platz 29 mit gerade mal 26 Prozent Anerkennung, der „Lehrer“ immerhin auf Platz 10 mit 75 Prozent zugewiesener Achtung (vgl. Süddeutsche Zeitung 2018).

Ich komme auf das eingangs genannte Motto der Tagung zurück: Darüber, was das alles für die Erwachsenenbildung bedeutet, sollte man reden. Dabei müsste man laut, meinungsstark und selbstbewusst mitteilen, dass eine auseinanderdriftende, fragmentierte, zersplitterte und in ihrem Klima aufgeheizte Gesellschaft Foren der Begegnung und Verständigung braucht, will sie nicht in einem anomischen Zustand zerfallen. Aber dafür müssen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ihre originäre Sprache wiederfinden.

Christine Zeuner hat sich der hier beschriebenen Entwicklung immer widersetzt. Mit ihren Schriften, Stellungnahmen und Interventionen ist sie stets und zuverlässig für die Prinzipien einer emanzipatorischen und an kritischer Aufklärung orientierten Erwachsenenbildung eingetreten. Bezeichnend dafür ist das Thema der Hamburger Tagung „Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung!“, die anlässlich ihres Jubiläums veranstaltet wurde. Das ist angesichts der funktionalistisch und angepasst gewordenen Weiterbildung beachtlich. Aber genau darüber müssen wir reden. Denn wie Ernst Bloch einmal sagte: Utopie ist „der unerledigte Traum nach vorwärts“ (Bloch 1973, 180). Auch Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sollten das Träumen von einer besseren Welt, zu der sie mit ihrer Arbeit viel beitragen können, wieder erlernen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49/2002, S. 26–38.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Abruf: 04.06.2019).
- Bauer; Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Bloch, Ernst (1973): Das Prinzip Hoffnung. Erster Band. Frankfurt/M.
- Bürger wollen mehr Staat. In: Süddeutsche Zeitung vom 31.8.2018, S. 2.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2012): Katholische und evangelische Kirche. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61565/kirche> (Abruf: 06.04.2019).
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt/M.

- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.) (2019): Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld.
- DLRG (2019): Rettet die Bäder! Schwimmbadschließungen stoppen. <https://www.dlrg.de/informieren/die-dlrg/rettet-die-baeder> (Abruf: 08.04.2019).
- Dobischat, Rolf/Hufer, Klaus-Peter (Hg.) (2013): Weiterbildung im Wandel. Programm und Profil auf Profitkurs. Schwalbach/Ts.
- Engartner, Tim (2016): Staat im Ausverkauf. Privatisierung in Deutschland. Frankfurt/M.
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2018): Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2017. <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017> (Abruf: 06.04.2019).
- Gnahs, Dieter (2007): Kompetenzen. Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Hippel, Anja von/Tippelt, Rudolf/Gebrande, Johanna (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Anja von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 1131–1147.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Negt, Oskar (2014): Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen.
- Reform der politischen Bildung? Ein Gespräch mit Winfried Schlawke und Hans Tietgens. Das Interview führten Klaus-Peter Hufer und Wolfgang Sander. In: kursiv. Journal für Politische Bildung, 01/1998, S. 12–19.
- Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziel? 49/2002.
- Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Kompetenzen, 01/2013.
- Scheidig, Falk (2016): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Schneider, Günter/Jelich, Franz-Josef (2002): Netze und lose Fäden. Politische Bildung gegen gesellschaftliche Desintegration. Schwabach/Ts.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- SZ.de (2019): CDU, CSU und SPD verlieren Tausende Mitglieder. In: SZ.de v. 26.2.2019. <https://www.sueddeutsche.de/news/politik/parteien-cdu-csu-und-spd-verlieren-tausende-mitglieder-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-190226-99-141545> (Abruf: 06.04.2019).
- Tietgens, Hans (1999): Gegensteuerung. In: Hufer, Klaus-Peter (Hg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung (= Lexikon der politischen Bildung, Band 2, hrsg. von Georg Weißeno). Schwalbach/Ts., S. 86.

- Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln.
- Zeuner, Christine (2013): Welchen Kompetenzbegriff sollte man in der politischen Bildung zugrunde legen? In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hg.): Wissen und Können in der politischen Bildung. Wege zu professionellem Handeln. Schwalbach/Ts., S. 82–86.

ELKE GRUBER

Lebenslanges Lernen und Menschenbild(er) – eine Spurensuche mit Ausblick

Vorannahmen

Die drei großen gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft lassen sich in folgender Frage bündeln: Wie wollen wir künftig zusammen leben, arbeiten und lernen? Es besteht allgemeiner Konsens, dieser Frage mit dem Verweis auf mehr und bessere Bildung zu begegnen. Seit Jahren gibt es dafür ein Konzept – das des Lebenslangen Lernens oder – wie mir angesichts unserer mitteleuropäischen Tradition passender erscheint – das der lebensbegleitenden Bildung. Es besagt: Lernen und Bildung sind über die gesamte Lebensspanne eines Menschen möglich, aber auch notwendig. Und: Bildung reduziert sich nicht auf rein verwertbar erscheinendes Wissen und wirtschaftlich praktikable Fähigkeiten – diese sind fraglos wichtige Bestandteile –, vielmehr umfasst Bildung eindeutig mehr. Sie nimmt das gesamte menschliche Leben in den Blick. Dieses bietet vielfältige Notwendigkeiten – aber auch Möglichkeiten, um sich zu bilden. Wir bezeichnen das als lebensweites und -breites Lernen. Dieses brauchen wir mehr denn je.

So gesehen gehen Lernen und Bildung weit über die Lebensphasen Kindheit und Jugend hinaus und nehmen auch andere als klassische Bildungsinstitutionen in den Blick. In den Fokus tritt verstärkt der erwachsene Mensch vom späten Jugendalter bis in die Phase der Nachberuflichkeit, die bei steigender Lebenserwartung künftig weiter an Bedeutung gewinnen wird. Die vielfältigen Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen aller Bevölkerungsschichten und Altersgruppen bilden den Ausgangspunkt künftiger Bildung. Den Rahmen dafür bietet die Erwachsenenbildung – oder auch Weiterbildung genannt.¹ Sie stellt Räume und Möglichkeiten, Konzepte und Personal zur Verfügung, sodass sich Menschen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung entfalten können.

1 Im Text werden die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ synonym verwendet. Teilweise wird auch auf die aktuelle Schreibweise als Erwachsenen- und Weiterbildung zurückgegriffen.

Die Tatsache, dass Menschen ihr Leben lang lernen, gehört zu den anthropologischen Grundkonstanten. Zugespitzt formuliert heißt das: Menschen können nicht *nicht* lernen. Lernen ist eine wesentliche Voraussetzung von Bildung, Bildung jedoch kann mit Lernen nicht gleichgesetzt werden. Seit der Aufklärung gehört Bildung zum modernen europäischen Menschenbild. In den zwei vergangenen Dekaden ist zu beobachten, dass der Lernbegriff den der Bildung mehr und mehr ersetzt. Dies spiegelt sich auch im Konzept des lebenslangen Lernens wider, das Lernen und nicht Bildung als Hauptbegriff intendiert.

Der Beitrag begibt sich auf eine Spurensuche zu den Menschenbildern rund um das lebenslange Lernen. Den Ausgangspunkt bieten die Ambivalenzen, die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens zwischen *Lernen-Müssen*, *Lernen-Wollen* und *Lernen-Können* verbunden sind, denen Oskar Negts Überlegungen zu den gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen (u.a. Negt 2001, 2010) vorangestellt werden. Den Rahmen für diese Überlegungen liefert ein kurzer Einblick in die Fragen „Was ist ein Menschenbild?“ und „Wie werden Menschenbilder aktuell in der Erwachsenen- und Weiterbildung diskutiert?“.

Menschenbild(er) und Erwachsenenbildung

Um das Thema Menschenbilder ist es in der Erwachsenen- und Weiterbildung der vergangenen zwei Jahrzehnte auffallend still geworden. Keine nennenswerte Publikation befasste sich damit, kein größerer wissenschaftlicher Kongress wurde – meines Wissens – unter diesem Titel veranstaltet, und selbst universitäre Lehrveranstaltungen, wie ich selbst einige in den 1990er Jahren durchgeführt habe, finden sich zur angesprochenen Problematik nur mehr vereinzelt. Bei der Literaturrecherche fällt zuerst ältere Literatur auf – vielfach aus der Anthropologie (u.a. Gehlen 1978) und der Allgemeinen Pädagogik (u.a. Meinberg 1988). Von den speziellen Teildisziplinen der Pädagogik befasste sich vor allem die Sozialpädagogik in den vergangenen Jahren verstärkt mit dem Thema (u.a. Schilling 2000; Ried 2016). Im Wissenschafts- und Praxisfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung gestaltet sich die gefundene Literatur zum Thema Menschenbild(er) überschaubar (u.a. Lenz 1995, 2001), aktuell finden sich einige Fachartikel und Forschungsberichte (u.a. Holm 2008; Franz 2014) – das war es schon. Und auch in aktuellen Einführungen zum Fachgebiet – so der ernüchternde Befund – spielen anthropologische Überlegungen zum Gewordensein des Menschen, insbesondere des Erwachsenen, oder die Fragen „Wer bin ich?“ „Welches Menschenbild leitet meine Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin und Weiterbildner?“ kaum eine Rolle. Eigentlich müsste die Erwachsenenbildung, die aktuell

mit vielen gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen konfrontiert ist, zwangsläufig das Thema Menschenbild ins Zentrum sowohl ihrer wissenschaftlichen Reflexion als auch des erwachsenenpädagogischen Handelns stellen. Dem ist offenbar nicht so. Über Ursachen kann in diesem Rahmen nur ansatzweise spekuliert werden – eine intensive Auseinandersetzung wäre notwendig und lohnend. Ist es der Perspektivenwechsel von einer geisteswissenschaftlich geprägten Theorie hin zu einem sozialwissenschaftlichen Zugang oder gar der lange Zeit proklamierte „Abschied von der Aufklärung“ – oder sind es andere, vermeintlich wichtigere und aktuellere Themen, die im Wissenschaftsbereich derzeit Konjunktur haben? Sicher spielt auch die Scheu vor einer normativen Zuschreibung eines aktuellen Menschenbildes auf dem Hintergrund pluraler Lebenswelten und -entwürfe eine Rolle für den mangelnden Diskurs.

Was ist ein Menschenbild?

Menschenbilder – auch ethische Bilder genannt – sind Konstrukte zwischen reiner Deskription und entworfenen Idealbildern. Sie weisen eine hohe Pluralität auf und spiegeln die Bandbreite weltanschaulicher, theoretischer und thematischer Orientierungen wider. Menschenbilder weisen verschiedene Dimensionen auf. Sie sind eng mit der jeweiligen historischen Epoche der Biographie von Menschen und den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden. Seit der Antike wird intensiv darüber nachgedacht, was den Menschen als Menschen definiert. Neben der Philosophie und der Anthropologie ist es zwangsläufig die moderne Erziehungswissenschaft, die nach dem Werden und Sein des Menschen fragt. Je nach erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin werden die unterschiedlichen Entwicklungsabschnitte in den Blick genommen. So fragt beispielsweise die Elementarpädagogik nach den Entwicklungen in der frühen Kindheit, die Berufspädagogik nach denen im Kontext von Arbeit und Beruf, und die Erwachsenen- und Weiterbildung nimmt Sozialisation und Lernen von Erwachsenen in unterschiedlichen Phasen dieses Entwicklungszeitraumes in den Blick. Im Zentrum der Betrachtungen stehen heute weniger normierte, typisierende Zuschreibungen – wie „Erwachsene sind nur mehr bedingt lernfähig“ – als vielmehr neuere flexiblere, auf die jeweilige Lebenssituation bezogene Menschenbilder (Stichwort: der Erwachsene als multiples Ich in einer multiplen Welt.).

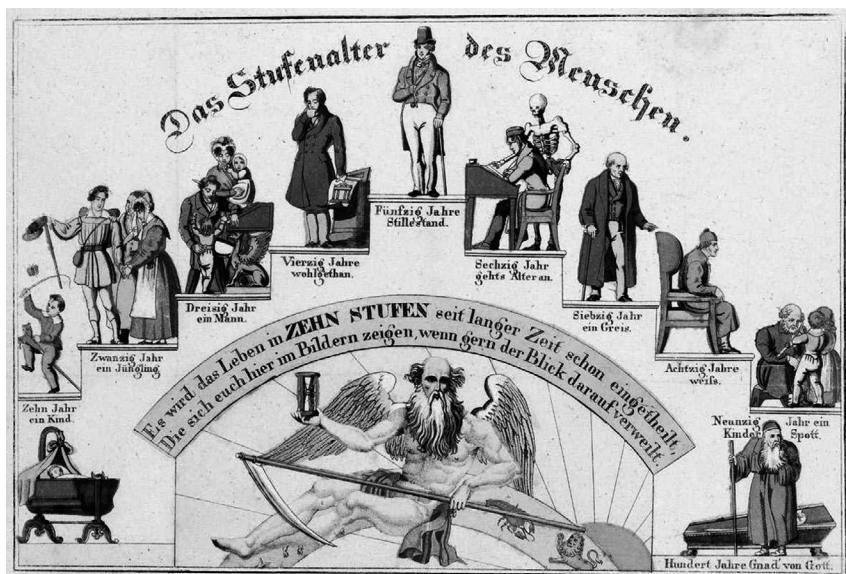
Lernen gehört dabei zu den wesentlichsten anthropologischen Grundkonstanten des Menschseins und der Menschwerdung. Lernen findet in verschiedenen Formen und Formaten, an vielen Orten und in diversen Kontexten statt. Lernen ist immer an das Individuum gebunden. Dieses lernt geplant und be-

wusst – aber auch vielfach zufällig, sozusagen „en passant“ – im Vorübergehen –, und es ist eng an seine sozio-strukturelle Lebenslage gekoppelt. Lernen ist tief im Menschen, seinem Alltag, seinem Berufsleben, seinen Gefühlen und Handlungen verwurzelt, und es ist ein Leben lang möglich – aber auch notwendig. Auf die Tatsache des lebenslangen Lernens als Teil des aktuellen Menschenbildes zielen die nachfolgenden Überlegungen ab.

Vorstellungen vom Lernen über die Lebensspanne – grundlegende Koordinaten

Üblicherweise wird mit dem Spruch „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ – neben geschlechtsspezifischen Stereotypen – die Tatsache angesprochen, dass über Jahrhunderte Lernen an die Phase von Kindheit und Jugend gebunden wurde. Davon zeugen anschaulich altersspezifische Stufenmodelle des Menschen, die implizit auch Stufenmodelle des Lernens sind. Noch bis weit ins 20. Jahrhundert wurde daraus ein Defizitmodell des Lernens generiert, das Personen ab einem bestimmten Alter die Lern- und vielfach auch die Entwicklungsfähigkeit absprach.

Abb. 1: Das Stufenmodell des Lernens „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“



Quelle: Das Stufenalter des Menschen, Nürnberg 1835, in: Ehmer 2008, Sp. 51 – 52

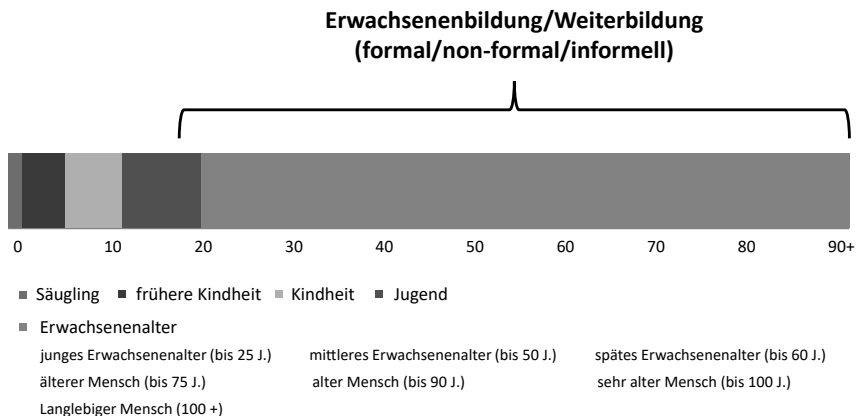
Neben der wirkmächtigen „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“ (Schreiber-Barsch/Zeuner 2018, 4) finden sich in der Geschichte aber auch Ansätze, die Lernen universeller und altersunabhängig sahen. So etwa Jan Amos Comenius (1592–1670), der aus christlich-reformatorischer Sicht in seinem Werk „Pampaedia“ das ganze Leben sowie die ganze Welt als Lernprozess und -möglichkeit deutete:

„Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben.“ (Comenius 1991, 85)

Und auch Immanuel Kant (1724–1804) sei in diesem Zusammenhang erwähnt. Mit seinem Wahlspruch der Aufklärung, „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“, hat er wie keiner vor ihm das Bild des Menschen als vernünftigen, über sich selbst bestimmen könnenden – und damit auch ständig lernenden – Menschen geprägt. Auf der Basis dieses Menschenbildes entstand die moderne Erwachsenenbildung als vielfach selbstorganisierte Bildungsarbeit, die durch soziale Organisationen und gesellschaftliche Bewegungen initiiert und getragen wurde.

Der zentrale Umbruch in Richtung eines Lernkontinuums über die gesamte Lebensspanne fand Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre statt. Die Hintergründe dafür liegen in einem Ineinandergreifen von gesellschaftlichen Krisenszenarien (u. a. Sputnikschock, Ölkrise), aber auch in kritisch-emanzipatorischen Bewegungen nach Mündigkeit, Partizipation und Basisbildung. Kristallisationspunkt wurden unterschiedliche bildungsprogrammatische Konzepte („Education Permanente“ des Europarates, „Lifelong Education“ der UNESCO, „Reccurent Education“ der OECD), die mit den großen Transformationsprozessen Mitte der 1990er Jahre (u. a. Formierung von Dienstleistungsgesellschaften, Beitritt Österreichs zur EU) zu einem übergeordneten bildungspolitischen Strukturprinzip des lebenslangen Lernens werden (vgl. Dräger 1979).

Abb. 2: Lernen über die Lebensspanne



Quelle: Gruber 2016, o. S.

Die zentrale Definition des lebenslangen Lernens findet sich in der 2002 herausgegebenen EU-Strategie „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“. Danach umfasst lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2002, 17). Als lebenslanges Lernen wird demnach prinzipiell jedes Lernen – formal, non-formal, informell – in allen Lebensphasen – von der Kindheit bis ins Alter – verstanden. Bildungspolitisch werden dann inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen.

Oskar Negt: gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen jenseits des Homo oeconomicus

Die mittlerweile unter verschiedenen Begrifflichkeiten firmierende Idee des lebenslangen Lernens gilt als die zentrale und universelle Problemlösungsstrategie für Gesellschaften im permanenten, modernisierungsinduzierten Wandel. Dabei gibt es durchaus unterschiedliche Facetten der Diskussion, die sich vor allem in den jeweils grundgelegten Menschenbildern widerspiegeln. Während – verkürzt gesagt – der Homo oeconomicus im Mittelpunkt der meisten bildungsökonomisch ausgerichteten Konzepte steht, gibt es auch Ansätze, die bildungstheoretisch begründete, kritisch-emanzipatorische Ideen verfolgen. Dazu gehört das

Konzept der gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen von Oskar Negt (vgl. u. a. 2001, 2010)², das auf einem humanistisch-aufklärerischen Menschenbild basiert, das den demokratiepolitisch denkenden und handelnden Menschen in der *Res publica* adressiert.

Zentral für Oskar Negts Ansatz ist die Tatsache, dass wir uns seit Längerem – und im Moment insbesondere wieder – in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation befinden. Wer die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte aufmerksam verfolgt hat, kann abschätzen, mit welcher Rasanz und Intensität die nächste Stufe der technologischen Entwicklungen unser gesamtes Leben weiter durchdringen wird und in einer völlig neuen Weise Räume entgrenzt, Entfernungen überwindet und Tätigkeitsfelder verschmelzen lässt, aber auch Anonymität ausbaut, Beschleunigung erhöht und Ängste schürt, die ein – fast pathologisch anmutendes – Sicherheitsbedürfnis im Privaten wie Globalen entstehen lässt. Und doch wissen wir aus der Zukunftsforschung, dass nicht immer alles eintritt, was prognostiziert wird – zumal die ersten Wellen der jeweils aktuellen Zukunftsprognosen stets aus einer technisch-positivistischen Perspektive kommuniziert werden. So auch im Falle der Chiffre „Industrie 4.0“, die 2011 von der Forschungsunion Wirtschaft und Wissenschaft, einem Beratungsgremium der deutschen Regierung zur Umsetzung der Hightech-Strategie 2020, in die öffentliche Diskussion eingebracht wurde.

Der aktuelle Diskurs um die Digitalisierung greift aus meiner Sicht zu kurz. Er überhöht einerseits die ökonomischen Vorteile und will Risiken oder Gefahren – wenn diese überhaupt thematisiert werden – mit weiteren primär technischen Lösungen begegnen. Andererseits werden aber oft auch die sozialen Innovationen, die mit der Einführung neuartiger Technologien und Dienstleistungen verbunden sind, nicht erkannt oder gehen in einem allgemeinen Kulturpessimismus unter. Tatsächlich ist die Technik nicht Ursache, sondern eher Ermöglicherin des Wandels. Denn welche Richtungen verfolgt, welche Schwerpunkte gesetzt und unter welchen Bedingungen Prozesse verändert werden, ist nicht zuletzt ein politisches Projekt. Wandel gilt es, von uns Menschen produktiv zu gestalten. Dazu bedarf es freilich eines hohen Maßes an Wissen, Können und Kompetenz – vor allem aber braucht es eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit und eine gute Portion Eigensinn und – ja – auch Widerstandskraft. Eigenschaften, die über eine rein funktionale Anpassungsleistung an die jeweils geforderten

2 Christine Zeuner hat sich über viele Jahre mit dem Werk und insbesondere den gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen von Oskar Negt befasst (siehe z.B. Zeuner 2009). Aktuell arbeitet sie an einer umfassenden Rezeption der Negt'schen Kompetenzen.

Qualifikationen weit hinausgehen und vielmehr Bildung als ein Projekt der lebendigen Aneignung von Welt – und zwar über die gesamte Lebensspanne hinweg – in den Blick nehmen.

An dieser Stelle stellt sich die zentrale Frage, welche Kompetenzen ein informierter, gebildeter und kritischer Mensch besitzen muss, um sich in dieser Welt orientieren und zurechtfinden – mehr noch: um die Zukunft mitgestalten zu können. Damit kommen die oben angeführten Negt'schen Kompetenzen ins Spiel. Sie versuchen, Antworten jenseits der instrumentellen Verengungen von aktuellen Schlüsselqualifikationskatalogen, wie wir sie aus vielen Lernkontexten kennen, und unabhängig vom jeweils existierenden pädagogischen Zeitgeist zu finden.

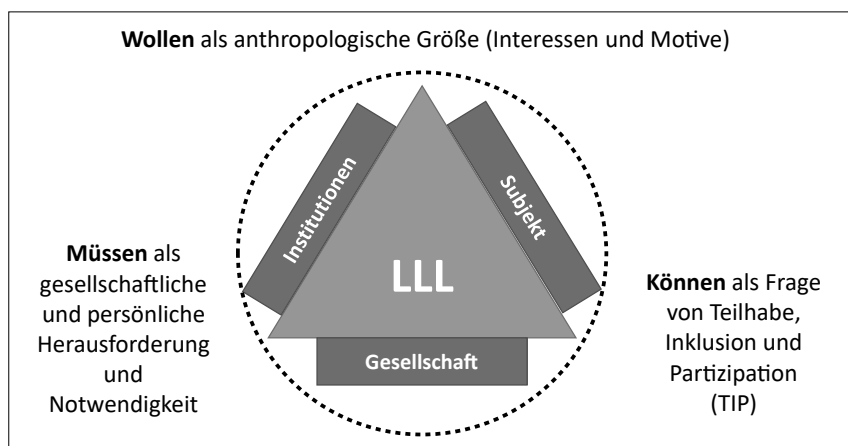
Oskar Negt nennt insgesamt sechs gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen, die für eine befriedigende Lebensorientierung fundamental sind. An dieser Stelle soll nur die seiner Ansicht nach wichtigste Prämisse vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um das zentrale Lernziel: Zusammenhänge herstellen zu können (vgl. Negt 2010, 207 ff.). Sie bildet zum einen eine Art Metakompetenz, weil sie die Grundlage ist für all das, was wir heute mit Bildung im anspruchsvollen Sinne – wie Begreifen, Urteilen und reflektiert Handeln – antizipieren, zum anderen ist sie zentraler Kristallisationspunkt eines Menschenbildes, das auf humanen Grundsätzen und Werten basiert und sich der Fragmentierung und Beliebigkeit postmoderner „Patchwork-Menschenbilder“ entgegenstellt. Bei der Kompetenz geht es nicht um die banale Formel, dass alles irgendwie mit allem zusammenhängt, sondern um ein bewusstes Stiften von Zusammenhängen, und zwar zwischen den Interessen und Bedürfnissen der lernenden Subjekte und der Objektivität der (sich stetig wandelnden) Welt – oder wie Platon formuliert: der Polis. Darin liegt – laut Negt – auch für die Zukunft das befreiende Potenzial von Bildung (vgl. ebd.).

Wir stehen heute vor der komfortablen Situation, dass uns alltäglich die Informationen – gewollt oder ungewollt – „frei Haus“ geliefert werden. Umso wichtiger ist die Frage nach der Orientierung. Um diese zu stärken, bedarf es einer besonderen Art von Lernen. Es braucht die Rückbindung an den eigenen Lebenszusammenhang über exemplarisches Erfahrungslernen – nur dadurch kann bei den Menschen Interesse und Neugier geweckt werden. Gleichzeitig darf sich Lernen nicht im Gewohnten, Bekannten und Erlebten erschöpfen, denn Bildung entsteht ja gerade dort, wo bestehende Grenzen überwunden, eingefahrene Wege verlassen und Neues, bisher Unbekanntes erprobt wird. Dazu bedarf es nicht nur der Erfahrung, sondern auch des – durchaus abstrakten – Wissens.

Lebenslanges Lernen – zwischen Müssen, Wollen und Können

Wer systematisch auf das Menschenbild reflektiert, das sich hinter den national und international geführten Debatten um die Strategie des Lebenslangen Lernens verbirgt, stößt bald auf unterschiedliche Dimensionen, die ineinandergreifen, sich teilweise überlagern und sich aber auch manchmal gegenseitig ausschließen. Kurz: Sowohl das Lebenslange Lernen als auch die jeweils dahinterstehenden Menschenbilder sind sehr ambivalent. Folgende Dimensionen können identifiziert werden: *Lernen-Müssen* weist auf die gesellschaftliche, vor allem arbeitsmarktpolitische Notwendigkeit von Weiterbildung hin. *Lernen-Wollen* spricht die Tatsache des freien Willens an, nachdem Lernen für Menschen ein sehr erfüllendes, befriedigendes Erlebnis sein kann. *Lernen-Können* – hier geht es um Fragen der Teilhabe am Lernen in ihren unterschiedlichen Dimensionen.

Abb. 3: Lebenslanges Lernen – zwischen Müssen, Wollen und Können



Quelle: Gruber 2016, o. S.

Lernen-Müssen als individuelle und gesellschaftliche Herausforderung und Notwendigkeit

Ob globale ökonomische Vernetzung oder verstärkte Flüchtlingsströme infolge von Krieg und Vertreibung, ob zunehmende Spaltung der Gesellschaft oder Bewältigung des digitalen Wandels mit all seinen positiven wie negativen Implikationen – auch für Österreich bestätigt sich der allgemeine Trend, gesellschaftliche Herausforderungen und Problemlagen zunehmend mit Fragen der Weiterbildungs- und Lernaktivitäten zu verknüpfen. Die vergangenen zwei Jahrzehnte

haben gezeigt, dass die österreichische Bildungslandschaft – nicht zuletzt mit Unterstützung der Europäischen Union – auf diese Herausforderungen mit vielfältigen Maßnahmen und Aktionen reagiert hat. Im Mittelpunkt steht das Lernen über die gesamte Lebensspanne, das von der frühkindlichen Erziehung und Bildung bis in die nachberufliche Phase reicht.

Die Frage nach der Notwendigkeit und dem Nutzen von Weiterbildung ist komplex. Prinzipiell sind zwei Perspektiven in den Blick zu nehmen, die jedoch eng miteinander verschränkt sind: Welchen Nutzen kann die Gesellschaft aus Erwachsenenbildung ziehen? Und was bringt Erwachsenenbildung der einzelnen Person? Es geht bei diesen Fragestellungen darum, simplen Kausalitätsbeziehungen mit Skepsis zu begegnen, ohne dabei offensichtliche Effekte zu leugnen, die es innerhalb gewisser Lebensstile und -praktiken gibt. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über Dimensionen und Nutzen von Erwachsenen- und Weiterbildung.

Tab. 1: Die vier Dimensionen des Nutzens von Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Gesellschaft	Individuum
<ul style="list-style-type: none"> • Politische Teilhabe und Mitgestaltung • Bewältigung neuer Anforderungen • Inklusion • Umweltbewusstsein • Migration und Zusammenleben 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachholen von Grundbildung und Bildungsabschlüssen • Qualifikation und Kompetenzentwicklung für sozialen Aufstieg • Abwehr von Arbeitslosigkeit und Armut • Wissen, neue Kontakte, Lebensführung und Gesundheit • Persönlichkeitsentfaltung und Werte
Sozialer Wandel	(Neue) Arbeitswelt
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation und Sprachen • Soziale Verantwortung und Eigenverantwortung • Neuorientierung in einzelnen Lebensphasen • Intergenerationales Zusammenleben 	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel des Berufs- und Tätigkeitsfeldes • Wechsel von beruflichen Tätigkeiten • Arbeit und Lebensform im Alter • Übergänge, Neustart/Neubeginn • Internationalisierung und Globalisierung

Quelle: Gruber/Lenz 2016, 68

Neben den Nutzenerwartungen gibt es aber auch kritische Stimmen, die unter dem Schlagwort des *lebenslänglichen* Lernens ein Lernen unter zunehmenden Druck und Zwang konstatieren. Hintergrund dafür bildet die Tatsache der „Verbetriebswirtschaftlichung“ (Negt 2001) weiter Lebensbereiche und -prozesse – so auch des Lernens und der Bildung, die nur mehr unter der Prämisse einer Investition in das Humankapital Mensch gesehen und praktiziert werden. In diesem Zusammenhang werden auch Widerstandsphänomene gegen Lebenslanges Lernen diskutiert (vgl. Holzer 2017).

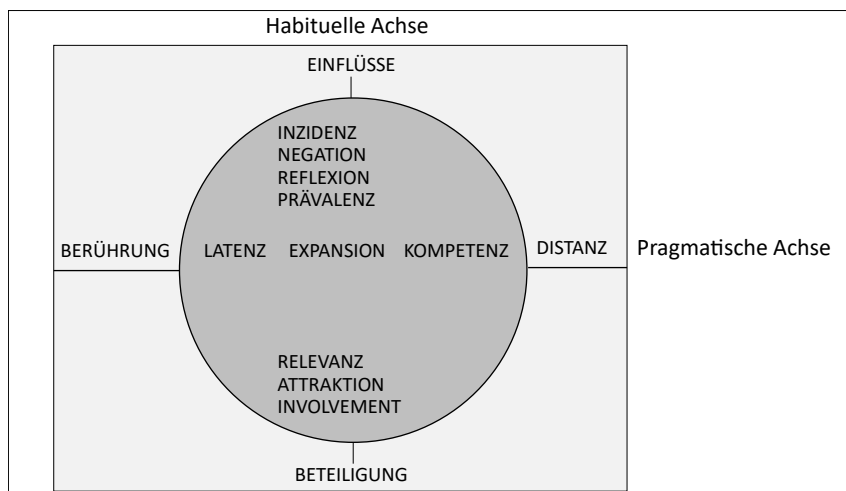
Lernen-Wollen als anthropologische Größe (Interessen und Motive)

In Anlehnung an Paul Watzlawicks Kommunikationstheorie „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick/Bevin/Jackson 2011, 33) gilt auch für das Lernen „Man kann nicht nicht lernen“. Lernen ist eine anthropologische Dimension, die die Menschwerdung und das Menschsein konstituiert. Motive und Interessen spielen eine wesentliche Rolle beim Lernen und den darauf aufbauenden Bildungsprozessen. Während die Motivationsforschung stark individualpsychologisch ausgerichtet ist, weist die Lerninteresseforschung stärker pädagogische und soziale Bezüge (Dewey, Bourdieu, Holzkamp) auf und ist damit für die Erwachsenen- und Weiterbildung essentiell. Durch Peter Faulstich (2013) und Anke Grotlüschen (2010) hat sie in den vergangenen Jahren neue Impulse erfahren.

Grundsätzlich besteht Konsens darüber, dass Lerninteressen nicht individuell entstehen, sondern in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt. Bei der Interessegenese handelt es sich um einen zyklischen Prozess, der in mehreren Phasen abläuft (Grotlüschen 2010, 183 ff.):

1. Berührung mit dem Gegenstand,
2. Latenz,
3. Expansion,
4. Kompetenz,
5. Distanz.

Abb. 4: Differenzierung der Interessegenese im Spannungsfeld zweier Theorie-Achsen



Quelle: Grotlüschen 2010, 184

Besondere Bedeutung, ob ich etwas lernen will, kommt der ersten Phase – der Berührung mit dem Gegenstand – zu (vgl. ebd., 184). Um etwas als interessant oder attraktiv zu sehen, braucht es Anstöße. Und hier kommt die Erwachsenen- und Weiterbildung ins Spiel. Sie kann mit ihren unterschiedlichsten Angeboten motivieren und anregen, begleiten und provozieren, sie kann andere Perspektiven vermitteln – oder auch Fragen und Probleme aufwerfen, die bei den Menschen Interesse erzeugen. In diesem Sinne kann ein pluralistisches, regional ausdifferenziertes und für alle zugängliches Bildungsangebot zum Bedürfnis nach Lernen als Teil eines erfüllten Lebens beitragen.

Lernen-Können als Frage von Teilhabe, Inklusion und Partizipation (TIP)

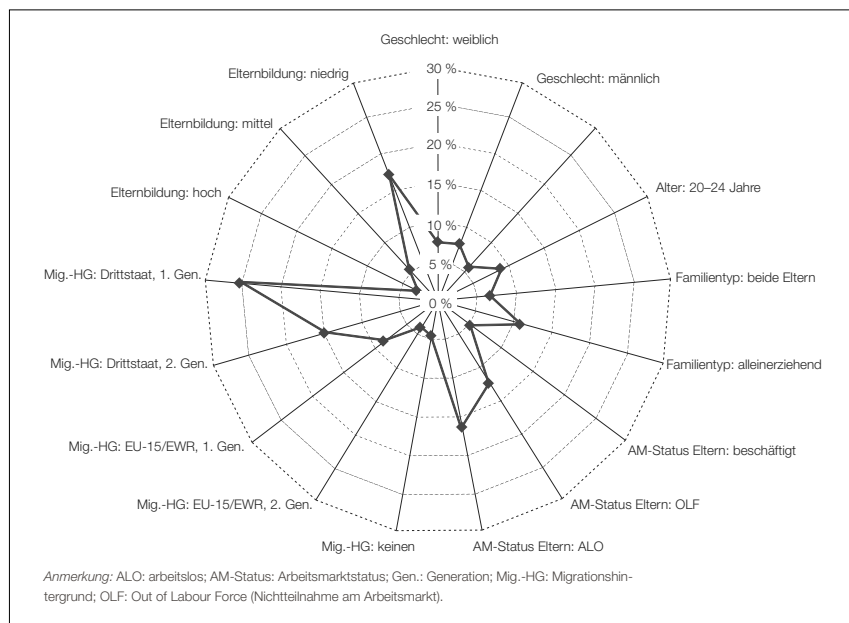
Erwachsenen- und Weiterbildung ist inzwischen eine gängige Antwort auf die gegenwärtige wirtschaftliche und soziale Situation geworden, damit die Chancen auf dem Arbeitsmarkt vergrößert, die Ungleichheit reduziert und Voraussetzungen für das Wachstum geschaffen werden. Statistische und wissenschaftliche Befunde betonen den Zusammenhang von Ausbildungshöhe mit Wirtschaftswachstum und sozialem Frieden – aber auch mit Gesundheit, Wohlstand und Wohlbefinden.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Teilhabe an Bildung und lebenslangem Lernen. Trotz einer allgemeinen Höherqualifizierung und einer über die Jahre steigenden Weiterbildungsteilnahme gilt für die Erwachsenen- und Weiterbildung noch immer der sogenannte Matthäuseffekt: Wer hat, dem wird gegeben. Das heißt: Je besser die (berufliche) Erstausbildung und daher die berufliche Position, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung am lebenslangen Lernen im Erwachsenenalter. Dieser Effekt wird auch als Bildungskumulationsthese gefasst. Man könnte auch sagen: Weiterbildung privilegiert die Privilegierten. Damit widerspricht Erwachsenenbildung jedoch ihrer historischen und gesellschaftlichen Aufgabe und Funktion – nämlich zugänglich zu sein für alle, mit dem Ziel, Abschlüsse nachzuholen und sich höher qualifizieren zu können, aber auch emanzipierend und politisch förderlich für das Gemeinwesen zu sein.

Eine der Zukunftsfragen wird sein, wie wir das lebenslange Lernen organisieren, finanzieren und gestalten, um die Teilhabe aller an diesem zu ermöglichen. Dazu einige Anregungen:

- Lernen und Bildung sind als Kontinuum über die gesamte Lebensspanne anzuerkennen, zu fördern und zu verankern.

Abb. 5: Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs abhängig von soziodemografischen Merkmalen



Quelle: Statistika Austria (Labour Force Survey (LFS) 2012) Berechnung zit. n. Steiner u. a. 2016, 197

- Lernende, mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Bedarfen und Interessen, sind stärker in den Mittelpunkt zu stellen. Neben partizipativen Möglichkeiten von Angebotserstellung sind auch Formate zu entwickeln, die über eine rein wirtschaftlich nutzenoptimierende Perspektive den ganzen Menschen als gesellschaftliches Wesen in den Blick nehmen.
- Es sind verstärkt neue Lehr- und Lernformate – wie selbstorganisiertes, selbstgesteuertes sowie digitales und informelles Lernen – einzusetzen. Zu einer neuen Lernkultur gehören auch Lernortkooperationen zwischen den unterschiedlichsten – auch informellen – Lernorten (Vereine, Zivilgesellschaft, Unternehmen) und regionale Lernortverbünde.
- Die Beteiligung an Lernen und Bildung ist in der Bevölkerung insgesamt zu erhöhen – jedoch besonders die der bildungsbenachteiligten Menschen. Wichtige Funktionen nehmen in diesem Zusammenhang ein qualitätsgesichertes, zeitgemäßes, regional gut zugängliches und zielgruppenspezifisch ausgerichtetes Angebot sowie entsprechende bildungspolitische Schwerpunktsetzungen mit Fördermaßnahmen ein.

- Mobilität und Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bereichen des Bildungssystems und des Lernens über die gesamte Lebensspanne sind zu erhöhen. Durch eine verstärkte Anerkennung und Validierung von Lernen gilt es, die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen und -formen (formal, non-formal, informell erworbene Kompetenzen) zu verbessern.

Resümee und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die Einführung und Durchsetzung der staatlichen Schulpflicht in Österreich und vielen anderen Staaten Mitteleuropas war *das* Projekt des 18. und 19. Jahrhunderts. Diesem lag ein Menschenbild zugrunde, das die Disziplinierung zum Wirtschaftsmenschen, dem Homo oeconomicus, bezogen auf einen eng begrenzten geographischen Raum, zum Ziel hatte. Die Frage nach Sinn, Gestaltung und Teilhabe am Lebensbegleitenden Lernen wird *das* weltumspannende Projekt des 21. Jahrhunderts werden. In diesem Zusammenhang muss die Diskussion um das damit verbundene Menschenbild noch geführt werden. Zur tiefgründigen Beantwortung der anthropologischen Fragen „Was ist der Mensch?“ „Wie gestaltet er künftig sein Leben und seine Zukunft?“ und „Welche Bedeutung kommt dabei dem Lernen über die gesamte Lebensspanne zu?“ wird es nicht ausreichen, bisherige Bilder vom Menschen einfach fortzuschreiben. Als Anstoß zum Diskurs, in welche Richtung gedacht werden könnte, sei Norbert Elias zitiert:

„Da Menschen erst von Natur, dann durch gesellschaftliches Lernen, durch ihre Erziehung, durch Sozialisierung, durch sozial erweckte Bedürfnisse gegenseitig voneinander mehr oder weniger abhängig sind, kommen Menschen, wenn man es einmal so ausdrücken darf, nur als Pluralitäten, nur in Figurationen vor. [...] Es ist angemessener, wenn man sich unter einem Menschenbild ein Bild vieler interdependenter Menschen vorstellt, die miteinander Figurationen, also Gruppen oder Gesellschaften verschiedener Art, bilden.“ (Elias 1978, LXVI)

Diesem Plädoyer für Pluralitäten und Offenheit kann ich mich anschließen, wenn aufklärerische, humanistische und demokratische Werte sowie gesellschaftliche Verhaltensanforderungen auch weiterhin die unverrückbaren Fundamente eines künftigen Menschenverständnisses bilden. Eine Fundgrube für diesbezügliche Überlegungen bietet das Werk von Oskar Negt. Es handelt sich um eine Art „fundamental-humanistischen Schatz“, den es sowohl in Bezug auf

eine Rekonstruktion als auch auf den Ausblick in Richtung Menschenbild(er) der Zukunft noch zu heben gilt.

Literatur

- Comenius, Johann Amos (1991): Pampaedia. Allerziehung. In deutscher Übersetzung herausgegeben von Klaus Schaller. Sank Augustin.
- Dräger, Hans (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, Joachim Hans (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln, S. 109–141.
- Ehmer, Josef (2008): Lebenstreppe. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): Enzyklopädie der Neuzeit. Band 7. Stuttgart, Sp. 50–55.
- Elias, Norbert (1978): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt/M.
- Europäische Kommission (2002): Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf. (Abruf: 23.07.2018).
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld.
- Franz, Anja (2014): Das Menschenbild von PIAAC. Eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen und auf Bildung. In: Magazin Erwachsenenbildung, 23/2014, S. 2–6.
- Gehlen, Arnold (1978): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden.
- Grottlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interestheorie – Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden.
- Gruber, Elke (2016): Lebenslanges Lernen: Zwischen Müssen, Wollen und Können – Aufzeichnung der Montagsakademie vom 11. April 2016. <http://gams.uni-graz.at/podcasts/2016/91/o-pug-montagsakademie-2016-0411-gruber.mp4> (Abruf: 24.02.2017).
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld.
- Holm, Ute (2008): Menschenbilder in der Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/holm0801.pdf> (Abruf: 14.03.2018).
- Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld.
- Lenz, Werner (1995): Zwischenrufe: Bildung im Wandel. Wien.
- Lenz, Werner (2001): Menschenbilder. Menschenbildner. Wien.
- Meinberg, Eckhard (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt.
- Negt, Oskar (2001): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Ried, Christoph (2016): Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform. Wiesbaden.

- Schilling, Johannes (2000): Anthropologie. Menschenbild in der Sozialen Arbeit. Neuwied.
- Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (2018): Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatik, Befunde. In: Zeuner, Christine (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Bruneforth, Michael (2016): Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: Bruneforth, Michael u. a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, S. 175–220.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12. Auflage. Bern.
- Zeuner, Christine (2009): Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: Bolter, Axel/Dobischat, Rolf (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Bildung und Arbeit. Wiesbaden, S. 260–281.

III

Historisch – international –
Utopie:
„Lernen ohne Grenzen“

Über das Reden vom Bürger_innen-Sein

Einführende Impulse¹

Die Frage nach historischen und internationalen Verortungen von Erwachsenenbildung und ihren Aufgaben in Spannungsfeldern zwischen Forderungen nach Anpassung der Menschen an bestehende gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse einerseits sowie dem Ruf nach Reflexion und Widerstand gegen eben jene Verhältnisse andererseits lässt sich unserer Meinung nach nicht zufriedenstellend beantworten ohne eine Auseinandersetzung um grundlegende Begrifflichkeiten. Zu solchen gehört die in Theorie und Praxis insbesondere in der Politischen Erwachsenenbildung genutzte Figur des Bürgers/der Bürgerin.

Eine historisch-chronologische genauso wie eine horizontal-internationale Achse der Betrachtung – und ihrer gegenseitigen Verschränkungen – lässt erkennen, dass die Figur des Bürgers/der Bürgerin nicht von quasi-natürlicher Qualität ist, sondern sie immer referentiell und relational zu denken ist. Das heißt, in Abhängigkeit zu Begründungs- und Verortungszusammenhängen, die, beispielsweise entlang jener Achsen, existieren und die im gegenseitigen Verhältnis zueinanderstehen. Der Philosoph Rüdiger Bittner hat die Notwendigkeit einer derartigen Auseinandersetzung in seinem Buch „Bürger sein. Eine Prüfung politischer Begriffe“ (2017) diskutiert. Dort argumentiert Bittner mit Blick auf das „Selbstverständnis der Bundesrepublik“ für die Notwendigkeit von Begriffarbeit. Eine Untersuchung der zentralen Begrifflichkeiten eines solchen Selbstverständnisses zielt nicht auf eine Prüfung des „Abstandes zwischen Selbstverständnis und Realität“, also ob es wirklich so laufe, wie es dem Selbstverständnis nach laufen müsste (ebd., 1 f.). Vielmehr trete das „Nachdenken über Grundsätzliches“ (ebd.) in den Vordergrund, das die Sinnhaftigkeit und Aktualität des Selbstverständnisses und ihrer zentralen Begriffe, als Grundlage für das Handeln der Menschen, prüfe. Genau hier zeige sich die Referentialität von Begriffen (als Eckpfeiler des Selbstverständnisses) und dem Handeln von Menschen, welches

1 An dieser Stelle sei Lukas Eble für seinen Beitrag in der Einführung zum „Workshop III: Historische und internationale Verortungen“ nochmals herzlich gedankt.

beide Komponenten nicht ohne ihre gegenseitigen Verschränkungen sinnhaft werden lässt: „[...] wenn die Bundesrepublik eine Menge von Verhalten einer Menge von Menschen ist, dann versteht sie gar nichts, auch nicht sich selbst“ (ebd., 2). Denn: „Menschen verstehen sie [die Bundesrepublik, SB/SL] so und so“ (ebd.). Entscheidend sei, dass es auf „das Verständnis der Menschen an[komme], die in ihr Mitglieder sind“, sowie derjenigen, und dies ist mit Blick auf Erwachsenenbildung hochrelevant, „zu deren Tätigkeit etwa in Journalismus, Schule, Wissenschaft und Politik es gehört, ein Verständnis von ihr auszubilden“ (ebd.).

Eine solche ‚Ausbildung‘ von Verstehen und Verständnis kann divers begründet, pädagogisch-institutionell höchst unterschiedlich organisiert und gesellschaftlich sehr different gelagert sein und von Subjekten in vielfältige formale, non-formale wie auch informelle Lernprozesse (nicht) transformiert werden (vgl. u. a. Lösch/Thimmel 2010; Hufer/Lange 2015; Kenner/Lange 2018). Fokus für die Diskussion um ein *Bürger_innen-Sein* ist unsere Annahme, dass Erwachsenenbildung darauf zielen sollte, dass Menschen sich in den eingangs genannten Spannungsfeldern nicht nur zurechtfinden, sondern mündig bewegen und Gesellschaft mitgestalten können. Hierzu bedarf es weitaus mehr als der Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen und der existenzsichernden Erhaltung von Beschäftigungsfähigkeit (vgl. z. B. Eble/Rühle 2018). Es geht immer auch und insbesondere um die Entwicklung von Kritik-, Urteils- und Utopiefähigkeit – und damit um den Erhalt von Handlungs- wie Gestaltungsfähigkeit.

Für diesen erwachsenenpädagogischen Auftrag erscheint die Auseinandersetzung um grundlegende Begrifflichkeiten und ihrer vielfältigen Referenzsysteme, wie die Überschrift „Über das Reden vom *Bürger_innen-Sein*“ betont, fruchtbar – und notwendig. *Elisabeth Meilhammer* greift in ihrem Beitrag „Von der mitbürgerlichen Bildung zur *Global Citizenship Education*: Entwicklungslinien bürgerschaftlicher Bildung im Erwachsenenalter“ die Figur des Bürgers/der Bürgerin als Grundkategorie der Konzeptionen einer bürgerschaftlichen Bildung auf. Unter dem Eindruck aktueller Entwicklungen lotet Elisabeth Meilhammer Potenzial und Grenzen einer globalaktiv-bürgerschaftlichen Bildung aus. In einer kritischen Analyse um den Hintergrund der disziplinären Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihrer Kontroversen seit Ende des Zweiten Weltkrieges kommt sie zu Herausforderungen und aktuelle Aufgabenstellungen an politische Bildung in einer transnationalen Dimension.

Der Beitrag von *Michael Schemmann* konkretisiert diese Aufgabenstellung im Begriffskontext um die historische Entwicklung des *Citizenship*-Ansatzes. Mit einem Fokus auf das pädagogische Handlungsfeld der Umweltbildung

„Umweltrechte als Teil von Bürgerrechten. Überlegungen aus der Sicht der Erwachsenenbildung – revisited“ wird die Ausgestaltung der institutionellen Supportstruktur (insbesondere der Volkshochschulen) für Prozesse einer sogenannten aktiven demokratischen Bürgerschaft herausgearbeitet, wie sie im Kontext der Praxisumsetzung aufgrund z.B. der Agenda 21 nachzuverfolgen sind. Erwachsenenbildung komme hier eine Vermittlungsrolle als Moderatorin in individuellen wie in kollektiven „Lernräumen“ zu, die auch auf die Wahrnehmung und Ausübung von Umweltrechten als Bestandteil von Bürgerrechten ziele.

Dass die gegenwärtigen welt-/gesellschaftlichen Transformationen eine weiterführende Auseinandersetzung um die rechtlich, politisch, pädagogisch, gesellschaftlich wie auch ökonomisch gesetzte Figur des Bürgers/der Bürgerin erfordern, ist nicht zu übersehen. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive können Engin F. Isin, Peter Nyers (2014) den Impuls geben, eine normativ reduzierte Definition von *Citizenship* als Ausgangspunkt zu nehmen, um die vielfältigen Formen von Mitgliedschaften an einer Staatsarchitektur, die für eben jenes Selbstverständnis beispielsweise der Bundesrepublik höchst folgenreich sind, anzuerkennen (vgl. auch Schreiber-Barsch 2018). Isin und Nyers definieren *Citizenship* als „an ‚institution‘ mediating rights between the subjects of politics and the polity to which these subjects belong“ (Isin/Nyers 2014, 1; Hervorhebung im Original.). Mit *institution* wird der prozesshafte Charakter einer demokratischen Staatsarchitektur betont, der Strukturen etabliert, diese nachhaltig absichert und verlässlich fundiert – im und über das Handeln von Menschen. So argumentiert auch Bittner (2017) mit Blick auf die Bundesrepublik. Jene sei „eine Institution, eine Menge von geregelterm, aufeinander bezogenem Verhalten von Menschen, und sie funktioniert in bestimmter Weise, wirft also nach bestimmten Eingaben dank einem komplizierten Mechanismus mehr oder weniger verlässlich bestimmte Leistungen aus“ (ebd., 1). Isin und Nyers betonen, dass eine solche Institution immer aushandlungsbedürftig bleibt und Veränderungsnotwendigkeit prinzipiell vorsieht. Politische Bildung und Lernen sind in einem solchen Prozessverständnis zu denken. Sie stellen mithin kein Produkt dar, das allein über einen kanonartigen Wissensfundus und erst durch erwachsenenpädagogische Interventionen als deren Ergebnis im Sinne eines a priori definierten *learning outcome* erreicht werden kann. Mit dem Begriff *polity* sollen schließlich rein nationalstaatlich-zentrierte Ansätze überwunden werden. Die Verbindung mit *subjects of politics* bzw. *political subjects* öffnet für ein Verständnis des Bürgers/der Bürgerin, das sich nicht ausschließlich über rechtliche Aspekte beispielsweise einer Staatsbürgerschaft legitimiert, sondern jene als handlungsmächtige Individuen oder Kollektive („agents of the mediation“, Isin/Nyers 2014, 1) begreift.

Das Konstrukt der Mitgliedschaft öffne sich auf diese Weise auch für „official and non-official forms, legal and extra-legal belongings“ (ebd.).

In dem Sinne wirft die Debatte um historische und internationale Verurteilungen von Erwachsenenbildung und dem *Reden vom Bürger_innen-Sein* sowohl in Wissenschaft als auch in der Praxis immer wieder Fragen „nach dem Zustand der demokratisch verfassten Gesellschaft“ (Lösch 2010, 118) auf und verweist damit an Oskar Negts Aufforderung an die EB, Demokratie als die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsform zu begreifen und wertzuschätzen, die gelernt werden müsse (Negt 2018, 21).

Literatur

- Bittner, Rüdiger (2017): *Bürger sein. Eine Prüfung politischer Begriffe*. München.
- Eble, Lukas/Rühle, Manuel (2018): *Kritische Pädagogik in der Praxis: Thesen zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit*. In: Holzer, Daniela/Kloyber, Christian (Hg.): *The dark side of adult education*. Vol. 10 – diskutieren – solidarisieren. Perspektiven kritischer (Erwachsenen-)Bildung. Dokumentation der Arbeitstagung vom 08.-10.10.2018 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Graz, S. 52–54. <http://kritische-eb.at/wordpress/wp-content/uploads/2019/04/The-dark-side-10-2018.pdf> (Abruf: 10.11.2019).
- Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (2015) (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.
- Inis, Engin F./Nyers, Peter (2014): *Introduction: Globalizing citizenship studies*. In: Inis, Engin F./Nyers, Peter (Hg.): *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies*. London, S. 1–11.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.) (2018): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M.
- Lösch, Bettina (2010): *Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung*. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Frankfurt/M., S. 115–127.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) (2010): *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Frankfurt/M.
- Negt, Oskar (2018): *Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung*. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M., S. 21–25.
- Schreiber-Barsch, Silke (2018): *Who counts? Disruptions to adult education's idyll and its topography of lifelong learning: Interlinking Rancière's political philosophy with adult education*. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 02/2018, S. 179–192.

ELISABETH MEILHAMMER

Von der mitbürgerlichen Bildung zur *Global Citizenship Education*

Entwicklungslinien bürgerschaftlicher Bildung im Erwachsenenalter

Spätestens mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges war deutlich geworden, dass die traditionell verstandene „staatsbürgerliche Bildung“ nicht dafür ausreichte, um die auf deutschem Boden wieder neu zu entwickelnde Demokratie auf breiter Bürgerbasis zu stützen und mit Leben zu erfüllen. Es brauchte daher eine „bürgerschaftliche Bildung“, der diese Aufgaben zugeordnet waren. Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Konzeptionen bürgerschaftlicher Erwachsenenbildung entwickelt, teils auseinander hervorgehend, teils mit der expliziten Intention der Abgrenzung von früheren Konzeptionen. In diesem Beitrag sollen, auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen, einige Entwicklungslinien bürgerschaftlicher Bildung im Erwachsenenalter in ihren Grundzügen seit den 1950er Jahren vorgestellt werden. Es soll deutlich werden, dass die erarbeiteten Konzeptionen sich als Antworten auf jeweils wahrgenommene drängende Fragen der Bürgergesellschaft verstehen, dabei aber ihrer je eigenen Problematik unterliegen, was ihren Beitrag zur Stärkung der Bürgergesellschaft in der freiheitlichen, pluralistischen Demokratie betrifft.

Zum Begriff „bürgerschaftliche Erwachsenenbildung“

Eine bürgerschaftlich ausgerichtete Erwachsenenbildung ist, wie erwähnt, seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges entstanden – was kein Zufall ist, denn nur eine freiheitliche Demokratie hat Interesse und Bedarf an solcher Art von Bildung. Die verwendeten terminologischen Bestimmungen sind allerdings uneinheitlich; Konzeptionen, die sich als „bürgerschaftliche Erwachsenenbildung“ kategorisieren lassen, sind seit den 1950er Jahren nicht unbedingt mit diesem Begriff belegt worden. Vielmehr ist der *Begriff* „bürgerschaftliche Erwachsenenbildung“ noch relativ jung und dazu oft nicht näher bestimmt. Es soll hier daher zunächst versucht werden, das diesem Beitrag zugrunde gelegte Verständnis von „bürgerschaftlicher Bildung“ zu klären.

Wie schon angedeutet, grenzt sich der Begriff der „bürgerschaftlichen Bildung“ von dem älteren Begriff der „staatsbürgerlichen Erziehung“ ab, wie sie nach der Gründung des Deutschen Reiches im späten 19. Jahrhundert und besonders in der Zeit der Weimarer Republik formuliert war. Freilich bezeichnete auch der Begriff des „Staatsbürgers“ schon den Bürger, den – sich für ein gemeinsames Interesse einsetzenden – *Citoyen*, nicht den Untertan¹ (und schon gar nicht den *Bourgeois*²), und die „staatsbürgerliche Erziehung“ ist etwa bei Georg Kerschensteiner immer schon mit dem Gedanken der Mitwirkung des Einzelnen zum Ideal der Vervollkommnung des Staates verknüpft, wobei die „Lebensinteressen des Einzelnen“ (Kerschensteiner 1921, 12) genauso im Blick sind wie die Ideen der Humanität, Gerechtigkeit und Selbstverantwortlichkeit (vgl. ebd., hier bes. 10–24). Dennoch ist der Begriff der „staatsbürgerlichen Erziehung“ „durch den Gebrauch dieses Wortes in eher autoritären deutschen Herrschaftsformen vom Kaiserreich bis zur DDR-Schule politisch belastet“ (Hörner/Szymański 2007, 9): Der Begriff war traditionell auf „den Gedanken der ‚reibungslosen Eingliederung‘ in einen vorgegebenen Staat“ ausgerichtet, insofern, als die „Menschen in ihre Rechte und Pflichten als Bürger eines bestimmten Staates“ eingeübt werden sollten (Böhm 1988, 564). Hingegen zielt der Begriff der „bürgerschaftlichen Bildung“ auf die *Bürgergesellschaft* ab, auf „eine Gesellschaft freier und dem Obrigkeitsdenken ferner und selbstbewusster Bürger (*citoyens*)“ (Hörner/Szymański 2007, 10),³ die zwar „aus ihrer Geschichte“ lebt, aber doch voraussetzt, „dass der Blick und das Verständnis für das jeweils *Andere* geschärft bleiben“ (ebd., Hervorhebung im Original). Klaus-Peter Hufer (2005) hat im Anschluss an Ralf Dahrendorf (1992, 67 ff.) drei wesentliche Merkmale der „Bürgergesellschaft“ unterschieden: erstens „die Vielfalt ihrer Elemente“, zweitens „die Autonomie der vielen Organisationen und Institutionen“ und drittens „bürgerliches und ziviles“ Verhalten, „Bürgersinn“ (Hufer 2005, 327; Dahrendorf 1992, 69 f.): „Der Bürger in diesem Sinn fragt nicht, was andere, insbesondere der Staat, für ihn tun können, sondern tut selbst etwas“ (Dahrendorf 1992, 70). Damit ist der Dahrendorf'sche Bürgerbegriff ganz in der Nähe der berühmten Aufforderung von John F. Kennedy an seine Landsleute in seiner An-

1 Ausführlich zur Begriffsgeschichte von „Bürger“ siehe Riedel 1972.

2 Wie etwa als Kampfbegriff im Marxismus gebraucht: Die Bourgeoisie wird dort entschieden vom Proletariat abgegrenzt.

3 Dort allerdings auf „Zivilgesellschaft“ im Sinne der *civil society* bezogen. Bei Dahrendorf (1992, 67 ff.) wird die „Bürgergesellschaft“ von der „Zivilgesellschaft“ unterschieden. Oft werden beide Begriffe jedoch synonym gebraucht.

trittsrede vom 20. Januar 1961: „And so, my fellow Americans: ask not what your country can do for you — ask what you can do for your country“ (Kennedy 1961, 25). Konsequenterweise ist die Bürgergesellschaft „eine normative Demokratieidee, deren Realisierung eine entsprechende Disposition und Bereitschaft zur Mitwirkung der in ihr lebenden Menschen voraussetzt“ (Hufer 2005, 327).

Bürgerschaftliche Bildung in diesem Sinne ist eine Akzentuierung politischer Bildung: Betont wird die Bildung zu sozialer und politischer *Teilhabe*, zur aktiven *Mitgestaltung des Zusammenlebens* in der demokratischen Gesellschaft durch mündige, urteilsfähige und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger. Die Entwicklung der Bürgergesellschaft braucht „Bürgerkompetenz“, so auch die Europäische Union, die diese Kompetenz zu den „Schlüsselkompetenzen“ zählt:

„Bürgerkompetenz basiert auf der Kenntnis der Konzepte Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft und Bürgerrechte [...]. Sie schließt die Kenntnis von Ereignissen der Zeitgeschichte sowie der wichtigsten Ereignisse und Trends in der nationalen und europäischen Geschichte sowie der Weltgeschichte ein. [...] Bürgerkompetenz erfordert die Fähigkeit, tatsächliche Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich einzugehen und Solidarität und Interesse an der Lösung von Problemen der lokalen und weiter gefassten Gemeinschaft zu zeigen. Hierzu gehören das kritische und kreative Nachdenken und die konstruktive Beteiligung an gemeinschaftlichen oder nachbarschaftlichen Aktivitäten sowie an der Entscheidungsfindung auf allen Ebenen [...].“ (Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2006, L 394/17)

Es ist ein hoher Anspruch, der mit dem Erwerb bürgerschaftlicher Kompetenz verbunden ist: „Gefordert sind nicht nur Wissen, Urteilsvermögen und prozedurales Können, sondern, um ein berühmtes Wort von *Alexis de Tocqueville* aufzugreifen, auch ‚Gewohnheiten des Herzens‘“ (Friedenthal-Haase 2005, 267, Hervorhebung im Original).

Bürgerschaftliche Bildung im Sinne einer *Citizenship Education* ist darauf gerichtet, das Ideal der „demokratischen Bürgerschaft“ zu verwirklichen, das, wie der Europarat es formulierte, das Recht und die Verantwortung zugleich darstellt, am kulturellen, sozialen und ökonomischen Leben und an öffentlichen Angelegenheiten zusammen mit anderen teilzuhaben (Council of Europe 2008, 28). *Citizenship Education*, so auch Steve Kenner und Dirk Lange (2018, 9), möchte Menschen in die Lage versetzen, als mündige Bürgerinnen und Bürger

„sich in bestehende politische, ökonomische, gesellschaftliche Systeme einzugliedern“ und darüber hinaus „Herrschafts- und Machtstrukturen zu analysieren, sich ein kritisch-reflektiertes Urteil zu bilden und mögliche Handlungsstrategien zu kennen, um selbst aktiv politische Prozesse nachhaltig beeinflussen zu können.“

Initiativen einer bürgerschaftlich gefassten Erwachsenenbildung hat es in Deutschland – unter verschiedenartigen terminologischen Bezeichnungen – seit den 1950er Jahren gegeben. Einige wichtige Stationen sollen im Folgenden umrissen werden.

Der Ansatz der Mitbürgerlichkeit von Fritz Borinski

Die erste ausgearbeitete Theorie der politischen Erwachsenenbildung nach 1945 stammt von Fritz Borinski aus dem Jahr 1954. Als diese Schrift veröffentlicht wurde, war die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen noch keine sechs Jahre alt. Im Artikel 1 jener Erklärung wird betont, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren und mit Vernunft und Gewissen begabt sind und sich einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen sollen (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948, Artikel 1). Dreieinhalb Jahre nach dem Ende des Holocaust, im Dezember 1948, wurden Vernunft und Gewissen, Gleichheit und Brüderlichkeit aller Menschen in diesem offiziellen Dokument verankert. Der Geist der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Geist des Miteinanders der Menschen, der Bürgerinnen und Bürger eines Staates, war sehr präsent in der politischen Bildung in Deutschland kurz nach dem Zweiten Weltkrieg und fand seinen prominentesten Ausdruck in Borinskis Schrift (1954b), die unter dem beziehungsreichen und bezeichnenden Titel „Der Weg zum Mitbürger“ veröffentlicht wurde. Zwei Jahre vorher schon, im September 1952, hatte Borinski wichtige Gedanken seiner Konzeption der mitbürgerlichen Bildung auf einer vom UNESCO-Institut für Pädagogik veranstalteten Konferenz vorgetragen (vgl. Borinski 1954a). Borinski, geboren 1903, war schon in den 1920er Jahren an der Universität Leipzig und in der freien Erwachsenenbildung der Weimarer Republik tätig gewesen. Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde er 1933 aus politischen und „rassischen“ Gründen entlassen und ging 1934 nach Großbritannien ins Exil. Er erfuhr also Ausgrenzung als Mit-Bürger am eigenen Leib. Noch während des Zweiten Weltkrieges arbeitete Borinski im Rahmen des German Educational Reconstruction Committee am Konzept für den Wiederaufbau einer freiheitlichen Erwachsenenbildung in Deutschland – für die Zeit, in der der

Nationalsozialismus überwunden sein würde. Im April 1947 kehrte er nach Deutschland zurück und engagierte sich von Neuem, in Theorie und Praxis, für eine freie und demokratische Erwachsenenbildung.

Der Begriff des „Mitbürgerlichen“ ist somit gewiss als Antwort auf Ausgrenzung und soziale Ungleichheit zu begreifen. Borinski gründete sein Werk auf den neuen Begriff des „Mitbürgerlichen“, „weil er [im Gegensatz zum alten Begriff des Staatsbürgers, EM] weit genug ist, um Urteilsbildung, Willensbildung und Erziehung zum praktischen Verhalten und Handeln in sich zu verbinden, weil in ihm die Verantwortung vor dem Mitmenschen, das menschliche und soziale Element der Politik mitschwingt, und weil schließlich gerade die demokratischen Prinzipien freier Selbstverwaltung und genossenschaftlicher Haltung unter dem Einfluß mitbürgerlicher Erwachsenenbildung in unseren nordischen Nachbarländern wirksam und stark geworden sind“ (Borinski 1954b, 13). Und er fügt hinzu:

„Indem die Erwachsenenbildung die Fakten, Spielregeln und Werte der Demokratie lehrt und lebt, indem sie an der Schaffung einer neuen weltoffenen und verantwortlichen Führerschicht arbeitet und in der mitbürgerlichen Begegnung die Menschen und Gruppen zum realen Verständnis ihrer Gegensätze und ihrer Gemeinsamkeit führt, sie immer wieder zur demokratischen Einheit integrieren hilft, gewinnt sie grundlegende Bedeutung für den Aufbau und Bestand der Demokratie, – wie in allen modernen Staaten, so vor allem in Deutschland.“ (Ebd., 19)

Es ist Borinski ein dringliches Anliegen, dass die Bürgerinnen und Bürger den demokratischen Staat gestalten, in der menschlichen und sozialen Verantwortung vor dem *Mit*-Bürger. Es geht ihm um eine politische Urteils- und Willensbildung, die auf das gesellschaftliche demokratische Miteinander im konkreten Zusammenleben ausgerichtet ist. Dabei verkennt Borinski nicht, dass es auch Trennendes zwischen einzelnen sozialen Gruppen gibt; dieses Trennende soll genauso gewürdigt werden wie das alle Gruppen Verbindende (vgl. ebd., 98). Die mitbürgerliche Erwachsenenbildung in Deutschland, so Borinski, soll „den deutschen Menschen unserer Zeit kritisch und immun [...] machen gegen die Lockungen der Massenpropaganda und gegen das Gift der Vorurteile“; sie soll „zum Bewußtsein der letzten Gemeinsamkeit des deutschen und europäischen Lebens, zur Achtung vor dem anderen Menschen, der anderen Gruppe, der anderen Meinung erziehen und die Notwendigkeit eines konstruktiven Parteiwesens für die politische Willensbildung überzeugend darlegen“ (ebd., 99). Sicht-

lich hatte die Erwachsenenbildung bereits 1954 bei Borinski eine integrative Aufgabe und Verantwortung, die zudem nicht nur in nationalen Kategorien, sondern europäisch gedacht war. Diese Aufgabe und Verantwortung ist bei Borinski essentiell für den Aufbau und Erhalt der Demokratie.

Der emanzipatorische Ansatz im Zuge der 1968er-Bewegung

Ab den späten 1960er Jahren, im Zuge der 1968er-Bewegung, ist bei manchen, die sich zur Erwachsenenbildung äußern, eine gravierende Veränderung der Borinski'schen Perspektive festzustellen. Plakativ können wir sagen, dass nunmehr nicht mehr die Integration, sondern die der Integration entgegengesetzt gedachte *Emanzipation* im Blick war. Das Gemeinsame der unterschiedlichen Gruppen zu betonen, galt als unzulässige Harmonisierung,⁴ stand gedanklich in der Nähe der *Affirmation*⁵ bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse und wurde daher abgelehnt: Es sollten vielmehr die bestehenden, als ungleich und ungerecht wahrgenommenen gesellschaftlichen Verhältnisse *kritisch hinterfragt*, aufgebrochen und überwunden werden, und die politische Erwachsenenbildung sollte diesem Ziel dienen. Zwei Gedanken sind hierbei leitend. Erstens: Der Mensch wird nicht mehr als „Mitbürger“ in einer Gesellschaft mit anderen Mitbürgern verstanden⁶ – ihn so zu verstehen war buchstäblich ein „bürgerlicher“⁷ und kein „kritischer“ Ansatz –, sondern ausschließlich als Vertreter einer bestimmten sozialen Gruppe, die durch ganz bestimmte gruppenspezifische Interessen und aus diesen Interessen hervorgehende spezifische Bildungsbedürfnisse gekennzeichnet ist. Zweitens: Es geht nicht mehr um die Stärkung des Gemeinsamen – alleine schon die Idee eines Gemeinsamen bei den unterschiedlichen Interessensgruppen, den Privilegierten und den Benachteiligten, wird verworfen –, sondern um die Stärkung der als benachteiligt wahrgenommenen Interes-

4 So beschrieben etwa von Kurt Meissner (1973, 5) mit Bezug auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Erwachsenenbildung von 1960, für das in erster Linie Fritz Borinski verantwortlich war.

5 Vgl. z.B. Wolfgang Schulenberg (1974), wo er – am Beispiel der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ – die „gezielte Beteiligung des unteren Volkes an den Bildungsgütern der Nation“ als „konservativ anpassende‘ oder affirmative Erwachsenenbildung“ kennzeichnet (in: Cube 1974, 21).

6 Vgl. hierzu etwa Hans Tietgens (1973, 6), der diese Entwicklung als eine Entwicklung „von der ‚mitbürgerlichen‘ zur emanzipatorischen Bildung“ beschreibt.

7 „Bürgerlich“ jetzt aber verstanden im Sinne des Bourgeois, nicht des Citoyen.

sensgruppen.⁸ Der Erwachsenenbildung wird die Rolle zugedacht, für die „Befreiung“ dieser als benachteiligt wahrgenommenen Gruppen zu kämpfen. Ihren prominentesten Ausdruck findet diese Auffassung in dem Werk „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire, das 1970 erstmals erschien. Zu dieser Auffassung der Rolle der Erwachsenenbildung gehört zudem die normative Betonung ihres parteilichen Charakters.⁹ Die Aufgabe der Erwachsenenbildung wird in der parteilichen Kritik am Bestehenden gesehen, die in parteiliche *Aktion* mündet.¹⁰ Wenn wir vom Gehalt des Begriffs „bürgerschaftliche Bildung“ ausgehen, so sind manche Elemente, die eingangs als konstitutiv für diesen genannt wurden, zwar gewiss noch erhalten, so die kritische Reflexion und die aktive Gestaltung. Aber, und das ist hier besonders auffällig: Es gibt keine Haltung mehr des gesellschaftlichen Verbundenseins in einem die eigene Interessensgruppe übersteigenden Rahmen. Der integrative Gedanke in einem umfassenden Sinn fehlt also.

Hierzu passt die Beobachtung, dass die Positionen zur politischen Bildung in den 1970er Jahren polarisiert waren, was in der damaligen Erwachsenenbildungsdiskussion, besonders mit Bezug auf die Volkshochschule, oftmals konstatiert wurde. So heißt es beispielsweise in der Zeitschrift „Volkshochschule im Westen“ im Jahr 1973:

„Während einzelnen Volkshochschulen zum Vorwurf gemacht wird, sie würden in ihren Seminaren zu Hausbesetzungen, Lehrlingsstreiks und Kriegsdienstverweigerung aufrufen, sehen andere in solchen Initiativen erst das eigentliche Ziel Politischer Bildung.“ (o. V. 1973)

-
- 8 Wie es z.B. Oskar Negt 1974 formulierte: „Es muß vor allem bei der Erwachsenenbildung immer auch sichtbar werden, daß es darum geht, diejenigen, die objektiv durch ihre Klassenlage von Bildung ausgeschlossen sind, zur Einsicht in die Bedingungen dieses Ausschlusses zu befähigen, um schließlich diese Bedingungen praktisch zu verändern“ (in: Cube 1974, 24).
- 9 So beschrieben in vielen Schriften Freires (kritisch hierzu Meilhammer 2008, 99, dort auch weitere Belege) und in zahlreichen Texten, die sich in der Tradition Freires verstehen. Vgl. z.B. für die Pädagogik insgesamt: Gamm 1972, wo „Parteilichkeit als Bildungsprinzip“ (ebd., 53–63) entschieden befürwortet wird. Parteilichkeit bedeutet für Gamm „die gebotene Entschiedenheit der sozialen Stellungnahme“ (ebd., 57); der „Scheincharakter von Neutralität“ sei „nachdrücklich ... zu denunzieren“ (ebd., 58); der „Verzicht auf Neutralität“ werde „den Pädagogen endgültig aus der fatalen Anlehnung an die kapitalistischen Werte der Staatsideologie entlassen“ (ebd.).
- 10 So beschrieben z.B. bei Hans Tietgens (1973, 6).

Ein Versuch der Konsensfindung: Abgrenzung und Wiederannäherung

In dieser polarisierten Kampfsituation wurde zwei Jahre später, 1975, vom Deutschen Volkshochschul-Verband der Versuch unternommen, zu einem Konsens zu kommen, indem der Pädagogische Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) der Mitgliederversammlung „20 Thesen“ zum Thema „Politische Bildung in Volkshochschulen“ vorlegte. Die Mitgliederversammlung konnte sich zwar nicht dazu entschließen, diese Thesen zu einer Verbandserklärung werden zu lassen, immerhin aber stimmte sie der Vorlegung der Thesen als Diskussionsbasis zu. Der erste Entwurf der Thesen des PAS von 1975 stammte von Werner Baumann; Hans Tietgens und Willy Strzelewicz haben die Thesen dann noch erläutert.

Die 20 Thesen (Politische Bildung in Volkshochschulen 1975) sind insgesamt sehr lesenswert; hier können sie nur stark verkürzt dargestellt werden. Es wird zunächst hervorgehoben, dass die Volkshochschule als Institution an den Auftrag des Grundgesetzes gebunden sei, was gewalttätige Aktion, nicht aber Kritik und grundsätzliche Aktion ausschließe (These 1, ebd., 27). Bei ihrer Arbeit müsse die Volkshochschule vom Gleichheitsgebot des Grundgesetzes ausgehen; sie müsse anerkennen, dass faktisch die grundgesetzlich gebotene Gleichheit, bezogen auf ökonomische Mittel und politische Macht, nicht gegeben sei, und sie dürfe diese faktische Ungleichheit nicht durch die Auswahl ihres Bildungsangebots noch verstärken, indem sie die Mächtigen privilegiere (These 4, ebd., 28). Vielmehr müsse sie zur Chancen- und Bildungsgleichheit beitragen, indem sie sich in besonderer Weise der Benachteiligten annehme (These 5, ebd.). Die Volkshochschule müsse in ihrer Arbeit nicht nur von der „Veränderbarkeit der Gesellschaft im Sinne von Humanität, Demokratie und Gleichheit“ ausgehen, sondern auch von den faktischen Gegebenheiten. Dazu gehöre die Berücksichtigung dessen, dass „die Volkshochschule in ihren Veranstaltungen Menschen vorfindet, deren politisches Bewußtsein von sehr unterschiedlichen Faktoren geprägt ist“ (These 11, ebd., 29). Bildungsinhalte dürften nicht dadurch verfälscht werden, dass sie „isoliert von ihren gesellschaftlichen Bezügen und Abhängigkeiten“ dargeboten werden; eine solche, zu vermeidende Verfälschung „kann aber auch bestimmten Interessenlagen entstammen, für die das Deutlichwerden von Abhängigkeiten und Zusammenhängen gar nicht wünschenswert ist“ (These 14, ebd.). Die Volkshochschule sei unabhängig von Interessensgruppen. Schließlich dürfe politisches Verhalten nicht ohne Weiteres mit politischer Aktion gleichgesetzt werden; Aktion – kämpferische Aktion – sei kein Wert an sich. Vielmehr stellten auch kognitive Prozesse politisch relevantes Verhalten

dar: „die Kommunikation mit Andersdenkenden, das Gewinnen von Einsichten, das Durchschauen von Manipulationsversuchen, die Auflösung von Tabus, das Erkennen von Chancen und Gefahren“ (These 18, ebd.). Hans Tietgens (1975, 31) ergänzt in seinen Erläuterungen: „Das Angebot der politischen Bildung der Volkshochschulen wird nur Resonanz finden, wenn es Menschen gibt, die sich nicht nur für ihre eigenen, sondern auch für die Auffassungen anderer interessieren.“ Diese Feststellung enthält eine scharfe Kritik am Bestehenden, die Tietgens expliziter so formuliert:

„Während es zu den klassischen Kriterien von Bildung gehörte zu lernen, sich von seinen Interessen zu distanzieren, wird politische Bildung nach dem derzeitigen Stand der theoretischen Diskussion und weithin auch in der Praxis darauf reduziert zu lernen, seine Interessen durchzusetzen.“ (Ebd.)

Politische Bildung heute – 1975 – sei zwar handlungsorientiert; die Volkshochschule könne sich aber auf die Dauer nicht zur Gesinnungsschulung und Handlungsübung hergeben (ebd., 32). Tietgens betont damit ein zentrales Moment der bürgerschaftlichen Bildung, nämlich das große Ganze insgesamt zu sehen, das die Grenzen der Partikularinteressen weit übersteigt.

Der Kommentar von Willy Strzelewicz zu den 20 Thesen des PAS geht besonders auf die Frage der Parteilichkeit der politischen Bildung ein. Strzelewicz (1975, 33) bekräftigt eine Parteilichkeit der politischen Bildung dort, wo es um „die demokratische Verfassung und die in ihr zum Ausdruck kommenden Wertungen und Normen“ geht; insofern sei sie „affirmativ“ und im allgemein-politischen Sinn nicht neutral. Zugleich fügt Strzelewicz aber hinzu, dass dies von partei- und gruppenpolitischer Parteilichkeit unterschieden werden müsse, die für die politische Bildung an der Volkshochschule abzulehnen sei:

„Außer der Verpflichtung gegenüber der Sachlichkeits- und Wahrheitsanforderung und den Wertungen und Regeln der Demokratie auch in ihren verschiedenen Interpretationen setzt sie als Institution keine Bindung an einen besonderen Standpunkt oder eine besondere Doktrin oder Theorie voraus, von denen her Welt, Mensch, Gesellschaft und Geschichte interpretiert werden müssten oder sollten.“ (Ebd., 35)

Und noch einen Gedanken hebt Strzelewicz hervor: Während er es für richtig hält, dass sich die politische Bildung der sozial Benachteiligten annehme, aber dann auch aller benachteiligten Gruppen, zu denen er auch die Frauen, die älte-

ren Menschen, große Teile der Bevölkerung und die Gastarbeiter zählt (vgl. ebd., 34), dürfe sie das Insgesamt der Bevölkerung nicht ausblenden: „Die politische Bildungsarbeit mit weniger benachteiligten Gruppen“, so argumentiert er, „kann für das weitere Schicksal der Demokratie von ebenso großer Bedeutung sein, wenn sie nicht indoktriniert, sondern zum selbständigen Nachdenken über die Probleme unserer Gesellschaft anregt“ (ebd.).

Strzelewicz kommt damit interessanterweise auf Borinskis Gedanken einer auf die Gesellschaft insgesamt bezogenen Ausrichtung der politischen Bildung zurück – verbunden mit einer deutlichen Warnung vor Indoktrination bei der politischen Urteilsbildung.

Active Citizenship und Global Citizenship Education

Im 21. Jahrhundert hat sich die Wahrnehmung der historischen Situation noch einmal verändert: Die Globalisierung mit ihren massiven Auswirkungen ökonomischer, ökologischer sowie sozialer und demographischer Art steht im Mittelpunkt des Interesses. Gleichzeitig ist sehr präsent, dass das Fortbestehen der Demokratie davon abhängt, dass sie über möglichst viele Bürger und Bürgerinnen verfügt, die in der Lage und dazu bereit sind, informierte und kompetente Urteile zu treffen, sich an gesellschaftlich relevanten Entscheidungen zu beteiligen und die Gesellschaft verantwortungsvoll mitzugestalten, um ein möglichst gutes und gedeihliches Zusammenleben zu ermöglichen. Als wichtigstes Ziel der bürgerschaftlichen Bildung wird nun die Förderung der *Active Citizenship* hervorgehoben, die gesellschaftlich aktive Rolle jedes Bürgers und jeder Bürgerin (vgl. z.B. Meilhammer 2019). Aktives Bürgersein wird dabei verstanden als Teilhabe an der Zivilgesellschaft, an der Gemeinschaft und am politischen Leben, wobei diese Teilhabe durch gegenseitigen Respekt, Gewaltlosigkeit und durch Übereinstimmung hinsichtlich der Menschenrechte und hinsichtlich des Wertes der Demokratie charakterisiert ist (vgl. Hoskins 2006, 4). Aktives Bürgersein ist also in dieser begrifflichen Bestimmung nicht die Ausübung von „Aktion“ als solcher, sondern es bezeichnet ein Aktivsein auf der Grundlage von bestimmten Werten, die als für die Demokratie unerlässlich gelten und wohl auch gelten müssen. Zudem wird es in der interdependenten Welt von heute als nicht mehr angemessen erachtet, das aktive Bürgersein als eine rein nationale Angelegenheit zu betrachten. Vielmehr erfordert das aktive Bürgersein, wie am Beispiel des Klimawandels besonders gut ersichtlich ist, eine globale Offenheit und eine globale Sichtweise: *Global Citizenship* erscheint nun vonnöten, die eine auf sie ausgerichtete, eben globale bürgerschaftliche Bildung erforderlich macht (vgl. z.B.

Davies u.a. 2018). Martha Nussbaum (2002, 289) unterscheidet drei Fähigkeiten, die dafür nötig sind:

- (1) die sokratische Fähigkeit, die eigenen Traditionen zu kritisieren und ein Argument auf der Grundlage gegenseitigen Respekts für die Vernunft zu führen,
- (2) die Fähigkeit, als Bürger oder Bürgerin der ganzen Welt zu denken, nicht nur einer bestimmten Region oder Gruppe, und
- (3) die „narrative Imagination“, verstanden als die Fähigkeit, sich vorzustellen, wie es sein würde, in der Lage einer ganz anderen Person zu sein.

Der Anspruch der globalaktiv-bürgerschaftlichen Bildung ist sehr hoch, vielleicht sogar zu hoch. Wir befinden uns derzeit in einem Diskussionsprozess, der mit den verschiedenen Herausforderungen befasst ist, die mit globalaktiv-bürgerschaftlicher Bildung verbunden sind. Als besonders wichtig dabei erscheinen drei Kategorien von Herausforderungen. Erstens: Empirische Daten legen nahe, dass das globalaktiv-bürgerschaftliche Gebildetsein von ökonomischen und sozialen Voraussetzungen abhängt. Sogenannte „vulnerable“ Gruppen können in weit geringerem Ausmaß diesen Status ausprägen als andere (vgl. Toiviainen/Kersh/Hyytiä 2019). Zweitens: Die globalaktiv-bürgerschaftliche Bildung steht vor den Herausforderungen, die mit den Phänomenen von „Post-Wahrheit“ und „Fake News“ im digitalen Zeitalter zu tun haben. Was wahr und was falsch ist, scheint immer weniger unterscheidbar zu sein; der massenhaften Manipulation ist dank der Digitalisierung Tür und Tor geöffnet, besonders in Zeiten, in denen es mehr auf Emotionen als auf Argumente anzukommen scheint (vgl. hierzu auch Besand/Overwien/Zorn 2019) und viele Menschen lieber nur mehr personalisierte Kurznachrichten lesen, am besten nur solche, die die eigene vorgefasste Meinung stützen, anstatt sich umfassend und ausgewogen zu informieren (vgl. z.B. Meilhammer 2018, 212 f.). Drittens: Die globalaktiv-bürgerschaftliche Bildung braucht offensichtlich neue didaktische Formate, um den geänderten Lerngewohnheiten und Bildungsbedürfnissen Rechnung tragen und attraktiv sein zu können (vgl. z.B. Boeser-Schnebel/Schnebel/Wenzel 2019).

Fazit

Wenn wir auf die unterschiedlichen Konzepte zur bürgerschaftlichen Bildung seit den 1950er Jahren blicken, so fällt auf, dass ihnen die Bezugnahme auf Demokratie und auf aktives Handeln gemeinsam ist. Gravierende Unterschiede betreffen hingegen die Frage, wer von dem Handeln konkret profitieren soll und welche Gruppen konkret an der Gestaltung der Gesellschaft teilhaben und für

sie gebildet werden sollen. Hier zeigt sich eine europäische und sozial-integrative Perspektive bei Borinski, eine Verengung des Blicks in den 1970er Jahren durch die in Gruppenparteilichkeit mündende Wahrnehmung einander entgegengesetzter gesellschaftlicher Interessen, die aber auf mahnende Stimmen traf, etwa auf die von Tietgens und Strzelewicz. Heute sehen wir uns der Situation gegenüber, dass eine global-integrative Perspektive die einzig angemessene scheint für die Verwirklichung aktiver bürgerschaftlicher Teilhabe. Es geht im Grunde um die Bildung zur Mitbürgerlichkeit in einem umfassenden, die Grenzen der Nation und selbst des Kontinents überschreitenden Sinn. Der Anspruch einer solchen neuen mitbürgerlichen Bildung ist ausgesprochen hoch – es ist die Frage, ob er nicht überfordert und ob es überhaupt geeignete Lernformen für die Entwicklung einer global ausgerichteten mitbürgerlichen Bildung gibt. Die bürgerschaftliche Bildung ist unabweisbar in ihrem Anspruch, aber sie ist auch in besonderer Weise gefordert, herausgefordert: Die von ihr geforderten Eigenschaften umfassender Art sind „nicht einfach lehrbar“, sondern „bedürfen vielmehr der Anregung, Pflege, dialogischen Vermittlung, Ermutigung und Herausforderung“ (Friedenthal-Haase 2005, 267) – gerade auch „[a]ngesichts eines neuen Weltbewusstseins und verschärft wahrgenommener menschheitlicher Verantwortung und Aufgabenstellung“ (ebd.). Die bürgerschaftlich ausgerichtete politische Bildung wird um Wege zum globalen Mitbürger ringen müssen.

Literatur

- Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.
- Böhm, Wilfried (1988): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart.
- Boeser-Schnebel, Christian/Schnebel, Karin B./Wenzel, Florian (2019): Streiten lernen! – Demokratische Begegnungsformate für eine integrative politische Erwachsenenbildung. In: *Bildung und Erziehung*, 03/2019, S. 293–309.
- Borinski, Fritz (1954a): Bericht über die mitbürgerliche Aufgabe und Arbeit der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Jessup, Frank W. (Hg.): *Die Erwachsenenbildung als Mittel zur Entwicklung und Stärkung des sozialen und politischen Verantwortungsbewusstseins*. Internationale Konferenz in Hamburg, 8.-13. September 1952. Hamburg, S. 48–58.
- Borinski, Fritz (1954b): *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf.
- Council of Europe (2008): *White Paper on Intercultural Dialogue. „Living Together As Equals in Dignity“*. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session. Straßburg. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf (Abruf: 13.05.2019).

- Cube, Alexander von u.a. (1974): *Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung*. Braunschweig.
- Dahrendorf, Ralf (1992): *Der moderne soziale Konflikt*. Stuttgart.
- Davies, Ian u.a. (Hg.) (2018): *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London.
- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. (2006/962/EG). In: *Amtsblatt der Europäischen Union* v. 30.12.2006, L 394/10-L 394/18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (Abruf: 13.05.2019).
- Friedenthal-Haase, Martha (2005): Bürgerschaftliche Bildung – deutsche und amerikanische Perspektiven. In: *Bildung und Erziehung*, 03/2005, S. 267–273.
- Gamm, Hans-Jochen (1972): *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft*. München.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen) vom 10. Dezember 1948. <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abruf: 13.05.2019).
- Hörner, Wolfgang/Szymański, Mirosław S. (2007): Zur Einführung. In: Busch, Friedrich W./Hörner, Wolfgang/Szymański, Mirosław S. (Hg.): *Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung. Wertevermittlung und Schule im Spannungsfeld von Familie, Nation und Europa. Deutsche und polnische Perspektiven*. Oldenburg, S. 9–13.
- Hoskins, Bryony (2006): Draft Framework for Indicators on Active Citizenship. Ipsra. <http://cite.seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1723&rep=rep1&type=pdf> (Abruf: 13.05.2019).
- Hufer, Klaus-Peter (2005): Bürgergesellschaft als Ziel der Erwachsenenbildung? In: *Bildung und Erziehung*, 03/2005, S. 325–339.
- Kennedy, John F. (1961): Inaugural Address, Friday, January 20, 1961. Zugänglich z.B. über <https://www.bartleby.com/124/pres56.html> (Abruf: 27.04.2019).
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2018): Einführung: Citizenship Education. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Schwalbach/Ts., S. 9–17.
- Kerschensteiner, Georg (1901/1921): *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Erfurt.
- Meilhammer, Elisabeth (2008): Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit. Paderborn.
- Meilhammer, Elisabeth (2018): Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie: Verortungen und Problemlagen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 03/2018, S. 208–216.

- Meilhammer, Elisabeth (2019): Trends and Challenges of Citizenship. Education for Adults – A German Perspective. In: *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 01/2019, S. 1–9.
- Meissner, Kurt (1973): Die Frage nach der politischen Bildung. In: *Volkshochschule im Westen*, 01/1973, S. 3–5.
- Nussbaum, Martha (2002): Education for Citizenship in an Era of Global Connection. In: *Studies in Philosophy and Education*, 04/05/2002, S. 289–303.
- O.V. (1973): [Vorwort zum Themenschwerpunkt „Politische Bildung“]. In: *Volkshochschule im Westen*, 01/1973, S. 3.
- Politische Bildung in Volkshochschulen. 20 Thesen (1975). In: *Volkshochschule im Westen*, 01/1975, S. 27–30.
- Riedel, Manfred (1972): Bürger, Staatsbürger, Bürgertum. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 1. Stuttgart, S. 672–725.
- Strzelewicz, Willy (1975): Politische Bildung – parteilich oder neutral? Zu den „20 Thesen zur politischen Bildung“. In: *Volkshochschule im Westen*, 01/1975, S. 33–35.
- Tietgens, Hans (1973): Politische Bildung in der Volkshochschule. In: *Volkshochschule im Westen*, 01/1973, S. 5–8.
- Tietgens, Hans (1975): Auf der Suche nach einem Konsens. Zur Entstehung der „20 Thesen“. In: *Volkshochschule im Westen*, 01/1975, S. 30–32.
- Toiviainen, Hanna/Kersh, Natasha/Hyytiä, Jaakko (2019): Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/105269> (Abruf: 27.04.2019).

Umweltrechte als Teil von Bürgerrechten

Überlegungen aus der Sicht der Erwachsenenbildung – revisited¹

Einführung

Im Lichte der aktuellen *Fridays-for-Future*-Bewegung, in der sich vor allem Schülerinnen und Schüler, aber auch Studierende in ganz Europa für Klimaschutz einsetzen und die durchaus die ersten Konturen einer größeren Bewegung annehmen, scheint es keinen geeigneteren Zeitpunkt zu geben, auf die Umweltbewegung Anfang der 1990er Jahre und die Rolle, die die Erwachsenenbildung zur damaligen Zeit gespielt hat, zurückzublicken. Ein solcher Rückblick kann sowohl bereits Erreichtes markieren und die vorhandene Expertise und Professionalität in Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung kennzeichnen und in Erinnerung rufen als auch zukünftige Herausforderungen bestimmen und die Aufgabe, die öffentliche Weiterbildungseinrichtungen und dabei insbesondere Volkshochschulen dabei übernehmen können, definieren.

In der Retrospektive zeigt sich, dass die Rolle der Erwachsenenbildung sich nicht nur auf das Konzept der Umweltbildung im Sinne der Programmentwicklung und entsprechenden Angeboten reduzieren lässt.² Die Besonderung liegt vielmehr darin begründet, dass sich öffentliche Weiterbildungseinrichtungen aktiv an den Lokale-Agenda-21-Prozessen beteiligt und Möglichkeiten der politischen Partizipation und die Wahrnehmung von politischen Bürgerrechten eröffnet haben.

-
- 1 Mit diesem Beitrag möchte ich die Arbeiten von Christiane Zeuner zu Erwachsenenbildung und sozialen Bewegungen sowie zur *Citizenship Education* besonders ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Danken möchte ich ihr auch ausdrücklich für ihr Engagement für unser Fach in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
 - 2 Gleichwohl haben Einrichtungen immer Angebote zur Umweltbildung gemacht und machen dies nach wie vor. Thematische Anregungen finden sich gerade in der aktuellen Zeit mehr denn je. Als Schlagworte sei hier auf *Bio-Boom*, *Sharing Economy*, *Zero Waste*, *Post-Carbon Society* oder *Urban Farming* (Zukunftsinstitut 2018) verwiesen, die jeweils ein Angebot vorstellbar machen, das sowohl dem Anspruch der Bedarfsdeckung als auch der Bedürfnisweckung gerecht wird.

Dies veranschaulicht in besonderer Weise die aktive Beteiligung von Volkshochschulen an der Lokalen Agenda 21. Dieses Konzept stellt die Verlängerung des Dokuments „Agenda 21“ der Vereinten Nationen dar, welches auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 verabschiedet wurde. Um die Agenda 21 zu verwirklichen, wurden dort die Kommunen dazu aufgefordert, eine Lokale Agenda 21 zu beschließen, an denen neben der Privatwirtschaft sowie den Bürgerinnen und Bürgern ebenfalls örtliche Organisationen beteiligt sein sollten – also auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In historischer Rückschau lässt sich erkennen, dass sich Volkshochschulen aktiv an den Lokale-Agenda-21-Prozessen beteiligt und Möglichkeiten der politischen Teilhabe und die Wahrnehmung von politischen Bürgerrechten initiiert haben. Mit dem Begriff der Bürgerrechte ist auf das Citizenship-Konzept verwiesen, das seit den 1990er Jahren auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft erhebliche Konjunktur erfahren hat und zumal in der internationalen Debatte nach wie vor erfährt (Field/Schemmann 2018). Ralf Dahrendorf führt den Boom der Befassung mit *Citizenship* in den Sozialwissenschaften auf die Entwicklungen der ausgehenden 1980er Jahre zurück und das wachsende Bewusstsein dafür, dass Staatsbürgerschaft und Bürgerrechte auch die zukünftige Gestaltung von Gesellschaften beeinflussen werde (Dahrendorf 1995). Dabei warnt er vor der politischen Vereinnahmung des Konzeptes, die entweder zu stark die Bedeutung der Pflichten oder aber der Rechte betone, und mahnt dazu, das Konzept mit seinem Potenzial als sozialen Katalysator und für politische Beteiligung und persönliche Entfaltung zu explorieren. Das Citizenship-Konzept soll in die folgenden Überlegungen einbezogen werden.

Im Einzelnen wird in diesem Beitrag wie folgt vorgegangen: Den Ausgang nimmt der Beitrag in Reflexionen um das Konzept der *Citizenship*, wobei die Grundlegungen von Thomas H. Marshall (1950) im Besonderen im Blick stehen. In einem weiteren Schritt wird das Konzept von Marshall (ebd.) mit Umweltrechten als Bürgerrechte in Beziehung gestellt. Nicht zuletzt daraus lassen sich sodann Notwendigkeiten der Umweltbildung ableiten. Im Anschluss daran soll die Entwicklung eines Umweltbewusstseins seit den 1970er Jahren entlang zentraler internationaler Kommissionen nachgezeichnet werden, wobei insbesondere die Agenda 21 im Blickpunkt steht. In der Verlängerung der Lokale-Agenda-21-Prozesse haben sich eine Vielzahl von Volkshochschulen auf unterschiedlichste Weise eingebracht und dabei nicht nur Umweltbildung zum Gegenstand gemacht, sondern vielmehr die Möglichkeit der politischen Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern an diesen Prozessen eröffnet. In den Blick genommen werden auch die Reflexions- und Professionalisierungsbemühungen

der Volkshochschulen im Nachgang dieser Prozesse. Im Ausblick sollen dann Perspektiven für eine zukünftige Rolle von öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen der ökologischen Transformation entfaltet werden. Vor dem Hintergrund des hier angestrebten Rückblicks werden bewusst Entwicklungen und Beiträge von Volkshochschulen oder dem Deutschen Volkshochschulverband der jüngeren Zeit etwa mit Blick etwa die *Sustainable Development Goals* (SDGs) ausgeblendet.

Verständnis von Citizenship

Nach wie vor stellt Marshalls Arbeit aus dem Jahre 1950 mit dem Titel „Citizenship and Social Class“ einen Meilenstein hinsichtlich des Verständnisses und der Definition von *Citizenship* dar.³ Derek Heater kennzeichnet die Bedeutung der Veröffentlichung:

„[Marshall’s] two principal assertions – that citizenship contains three elements or ‘bundles’ of rights, and that social citizenship is a vital underpinning for the other two – were simple, illuminating insights encapsulating much truth.“ (Heater 1999, 18)

Kurz gefasst identifiziert Marshall drei unterschiedliche Elemente in Form von Rechten, die einem Individuum zustehen, sofern es Mitglied einer Gemeinschaft ist. Dem gegenüber stehen die korrespondierenden Institutionen, die diese Rechte gewährleisten und sicherstellen. Zunächst identifiziert Marshall zivile oder auch bürgerliche Rechte, die notwendig sind, um die persönliche Freiheit zu sichern. Beispielfhaft sind hier etwa das Recht auf Gleichheit vor Gericht oder aber das Recht auf Eigentum zu nennen. Gewährleistet werden diese durch den Rechtsstaat. Sodann führt Marshall *political rights* im Sinne der politischen Teilhaberechte an. Sichergestellt werden diese durch die parlamentarischen und demokratischen Institutionen. Schließlich umfasst die dritte Gruppe der staatsbürgerlichen Rechte die sozialen Bürgerrechte, wie etwa das Recht auf ein Mindestmaß an sozialer Sicherheit. Gewährleistet werden diese Rechte durch das Sozial- und das Bildungssystem (vgl. Marshall 1950). Marshall verbindet das Aufkommen der drei Gruppen von Bürgerrechten mit der Entwicklung des modernen Großbritanniens. Nach Marshall entstanden die zivilen Bürgerrechte im

3 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sich Christine Zeuner ebenfalls intensiv mit Marshall auseinandergesetzt hat, so etwa in Zeuner 2006.

18. Jahrhundert, die politischen Teilhaberechte im 19. Jahrhundert und die sozialen Bürgerrechte im 20. Jahrhundert (vgl. Marshall 1950).

Marshall wird für seine Arbeiten auch kritisiert, wobei sich die zentralen Kritiklinien wie folgt kennzeichnen lassen:

- (1) Ein erster zentraler Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass seine Forschung geographisch und zeitlich sehr eingeschränkt sei, d.h. ausschließlich auf Großbritannien konzentriert.
- (2) Ein zweiter Kritikpunkt bezieht sich auf die Exklusivität seiner Forschung insofern, als er sich ausschließlich auf die Entwicklung von Bürgerrechten von Männern fokussiert. Seine Analyse kommt etwa dann an ihre Grenzen, wenn es um unterschiedliche Phasen geht, in denen Frauen diese Rechte zugestanden wurden.
- (3) Zum Dritten werden Marshalls Schlussfolgerungen häufig als zu optimistisch und nicht realistisch genug kritisiert. Im Zentrum der Kritik liegt Marshalls Annahme, dass die Dynamik, die sich um die Entwicklung der sozialen Rechte entfaltet habe, sich auch in der Zukunft fortschreiben werde. Blickt man aber beispielsweise auf das Bildungssystem, so zeigt sich, dass hier keinesfalls gleiche Rechte für alle gesichert werden.
- (4) Viertens wird seine Unterscheidung von Bürgerrechten in drei Gruppen von Rechten als zu vereinfachend kritisiert. Dabei wird angemerkt, dass Bürgerrechte nicht in drei gleich große Teile zerfallen, sondern dass diese vielmehr in sich nochmals zu unterscheiden seien. Beispielsweise implizierten zivile Bürgerrechte auf der einen Seite individuelle Komponenten wie etwa die Gleichheit vor dem Gesetz. Auf der anderen Seite seien aber auch kollektive Komponenten eingeschlossen wie etwa gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit. Des Weiteren wird angemerkt, dass Marshall nicht unterscheidet zwischen dem, was Menschen wirklich als Recht gewährleistet werde, und dem, was ihnen gewährleistet werden solle.
- (5) Und schließlich wird darauf hingewiesen, dass Marshalls zugrunde gelegte Sequentialisierung ahistorisch sei. Diese Kritik richtet sich auf die Muster der Abfolge, die Marshall entwickelt hat, wonach die zivilen Bürgerrechte den politischen Teilhaberechten vorangehen und schließlich die sozialen Bürgerrechte hinzukommen. Selbst für den spezifischen Fall von Großbritannien sind Überlappungen bei den Phasen zu konstatieren, und der Blick auf andere Staaten eröffnet komplett andere Phasen der Entwicklung (vgl. Heater 1999).

Dennoch bleibt auch angesichts dieser kritischen Perspektiven festzuhalten, dass Marshall einer der ersten Wissenschaftler war, der Elemente von *Citizenship* sys-

tematisierend in den Blick nahm, wobei diese Elemente nach wie vor von hoher Relevanz für die moderne Forschung sind. Sie stellen immer noch einen wichtigen Ausgangspunkt für neue Überlegungen und Analysen dar und sollen als solche auch in diesem Beitrag betrachtet werden. Wie bereits oben bemerkt, erweist sich die Debatte um *Citizenship* als dynamisch und eröffnet Erweiterungen um neue Elemente wie etwa Umweltrechte.

Umweltrechte als Ergänzung zu Marshalls Konzept

In den Arbeiten von Derek Heater (1999) werden erstmals Umweltrechte zu Marshalls Konzeption hinzugefügt. Darüber hinaus erweitert Heater das Modell der Rechte auch um *civic virtues*, also Pflichten, Verpflichtungen und Loyalitäten. Heaters überarbeitetes Modell lässt sich wie folgt darstellen:

Abb. 1: Concept of Citizenship

first generation rights	civil and political rights	civic virtues
second generation rights	social and economic rights	
third generation rights	environmental rights	

Quelle: Schemmann 2001

Nach dem Modell umfassen die Rechte der ersten Generation zivile und politische Bürgerrechte, während die Rechte der zweiten Generation soziale und ökonomische Rechte einschließen. Zu den Rechten der dritten Generation zählen schließlich Umweltrechte. All diesen Bürgerrechten zusammen stehen Bürger-tugenden und -pflichten gegenüber, denen von den Bürgerinnen und Bürgern entsprochen werden muss bzw. die erfüllt werden müssen. Heater (1999) erweitert also das liberale Konzept von *Citizenship* nach Marshall (1950) in zweierlei Hinsicht: Er fügt eine eher republikanische Sicht von *Citizenship* insofern hinzu, als er die Idee von Bürgerpflichten und -tugenden einschließt. Außerdem ergänzt er ein neues Element von Bürgerrechten, indem er Umweltrechte in das Modell aufnimmt. Dabei sind Umweltrechte nicht so eindeutig und trennscharf wie die ersten beiden Generationen von Rechten und sehen sich besonderen Herausforderungen gegenüber.

Zunächst lassen sich Umweltrechte nicht auf einen lokalen oder nationalen Zusammenhang begrenzen. So haben die Zerstörungen des Regenwaldes in Indonesien oder Brasilien einen (un-)mittelbaren Effekt auf die Erwärmung des Klimas und nehmen so Einfluss auf das Klima in Bombay, Boston oder Bochum.

Auch am Beispiel des Atomunfalls in Tschernobyl lässt sich zeigen, dass Umwelt- und Gesundheitsschäden nicht an nationalen Grenzen Halt machen.

Darüber hinaus gibt es im Unterschied zu den anderen Bürgerrechten keine eindeutig definierten institutionellen Äquivalente, die Umweltrechte gewährleisten. Betrachtet man die unterschiedlichen Ebenen der Jurisdiktion, also lokal, national und international, so zeigt sich, dass die lokale und nationale Ebene am erfolgversprechendsten sind mit Blick auf die Verbindlichkeit von Regelungen. Auf globaler Ebene hingegen lässt sich bislang keine verantwortliche Institution mit der Fähigkeit zu bindenden Beschlüssen ausmachen. Die einzigen Formen der internationalen Kooperation rund um diese Fragen sind Verträge, die auf Reziprozität basieren, zugleich aber über keine Machtstrukturen verfügen, die sicherstellen, dass die vereinbarten Ziele auch tatsächlich eingehalten werden. Anders gewendet: Bei Verletzung der vereinbarten Ziele gibt es keine Sanktionen, mit denen die Einhaltung der Ziele eingefordert werden könnte. John Vogler vergleicht dies mit dem Prinzip, das auch den Abrüstungsprozessen unterliegt (Vogler 1998). Folglich besteht das Risiko, dass Staaten den vereinbarten Regeln nicht Folge leisten und die Entwicklung von globalen umweltpolitischen Ansätzen von der Umweltbildung der Bürgerinnen und Bürger abhängt, der Bildung über Themen wie die Notwendigkeit des Schutzes der Antarktis, des Schutzes der Meere oder des Schutzes der Atmosphäre. So gesehen hängen die Wahrung und die Gewährleistung von Umweltrechten auf der globalen Ebene von der Aktivierung von Bürgerinnen und Bürgern ab, diese auf der lokalen und nationalen Ebene einzufordern. Damit wird aber auch die Bedeutung der Umweltbildung für Bürgerinnen und Bürger deutlich. Das folgende Kapitel nimmt die Entwicklung eines Umweltverständnisses seit den 1970er Jahren in den Blick, um die Themen und Herausforderungen zu kennzeichnen, denen die Erwachsenenbildung gegenübersteht.

Entwicklung von Umweltthemen – vom Club of Rome zu Rio

Das Bewusstsein für Umweltfragen entwickelte sich spät, sodass das Thema begrenzter globaler Ressourcen beispielsweise erst in den frühen 1970er Jahren im Bericht des Club of Rome „The Limits of Growth“ (Meadows u. a. 1972) angesprochen wurde. In diesem Bericht wird zum ersten Mal deutlich, dass begrenzte natürliche Ressourcen berücksichtigt werden müssen, wenn über Entwicklung nachgedacht wird. Dietmar Bolscho identifiziert fünf wichtige Themen, die in dem Bericht als voneinander abhängig identifiziert werden: Bevölkerungswachstum, Nahrungsmittelproduktion, Kapitalwachstum, Nutzung natürlicher Res-

sourcen und Umweltverschmutzung (Bolscho 1996). Politisch lassen sich die ersten internationalen Auswirkungen dieses Berichts auf der Konferenz der Vereinten Nationen „On Human Environment“ von 1972 in Stockholm feststellen, auf der die Konflikte zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern offensichtlich wurden. Während die USA, Japan und westeuropäische Länder die Bedeutung der Minimierung der Ausbeutung natürlicher Ressourcen diskutierten, sahen die Entwicklungsländer in dieser Diskussion den Versuch der Behinderung ihrer wirtschaftlichen und industriellen Entwicklung (ebd.). Zu dieser Zeit trieben Forscherinnen und Forscher sowohl aus Entwicklungs- als auch aus Industrieländern dependenztheoretische Ansätze voran, um die Unterschiede zwischen der Entwicklung in Industrie- und Entwicklungsländern zu erklären. Als prominente Vertreter sind an dieser Stelle beispielsweise André Gunder Frank (1969), Immanuel Wallerstein (1986), Dieter Senghaas (1974) und Ulrich Menzel (1992) zu nennen. Das nächste internationale Umweltdokument wurde von der Nord-Süd-Kommission unter dem Vorsitz des ehemaligen deutschen Bundeskanzlers Willy Brandt unter dem Titel „Brandt-Bericht: Das Überleben sichern“ (Nord-Süd-Kommission 1981) herausgegeben. Dieser Bericht ist das Ergebnis von Entwicklungsdiskussionen über ungleiche Entwicklungschancen zwischen nördlichen und südlichen Ländern.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung machen diese Dokumente deutlich, dass Umweltbildung auf lokalen Werten, Wahrnehmungen, Emotionen, Strukturen und Prozessen beruhen muss. Gleichzeitig müssen diese Bemühungen global ausgerichtet sein. Diese Ausrichtung wird beispielsweise in der *Belgrade Charter* für die Umwelterziehung aus dem Jahr 1975 festgehalten:

„The goal of environmental education is: To develop a world population that is aware of, and concerned about, the environment and its associated problems, and which has the knowledge, skills, attitudes, motivations and commitment to work individually and collectively toward solutions of current problems and the prevention of new ones.“ (The Belgrade Charter 1975, 3)

Die Diskussion über internationale Umweltprobleme wurde mit dem Brundtland-Bericht fortgesetzt, in dem das Konzept der Nachhaltigkeit eingeführt wurde. Die frühere norwegische Ministerpräsidentin Harlem Gro Brundtland leitete die für den Bericht zuständige Kommission und rückte das Prinzip der Nachhaltigkeit ins Zentrum. Das Konzept der Nachhaltigkeit stammt aus der preußischen Holzindustrie des 18. Jahrhunderts und kennzeichnet die Regel, dass nur so viel Holz gefällt wird, wie nachgepflanzt werden kann, damit ein

Gleichgewicht zwischen dem, was geerntet, und dem, was gesät wird, erhalten bleibt. Mit anderen Worten bedeutet Nachhaltigkeit, von Zinsen und Erträgen zu leben, ohne die Substanz zu verbrauchen (Schmitz 1996). Bei der Anwendung des Nachhaltigkeitsprinzips auf die internationale Entwicklungspolitik hat Stefan Schmitz (ebd.) drei Regeln entwickelt:

1. Die Nutzungsrate einer regenerativen Ressource darf nicht höher sein als ihre Regenerationsrate.
2. Die Nutzungsrate nicht regenerativer Ressourcen darf nicht höher sein als die Rate des Aufbaus regenerativer Ressourcen.
3. Die Verschmutzung darf nicht höher sein als die Absorption.

Wenn die Erwachsenenbildung die Idee der Nachhaltigkeit aufgreift und sie in die Praxis umsetzt, entsteht ein breites Spektrum potenzieller Lernmöglichkeiten mit Themen wie Energiespartechniken, Recyclingmethoden, alternative Energielösungen, ökologische Alternativen, vorbeugende Medizin usw. Erwachsenenbildung kann auch ein Forum sein, um kritische und kreative Denkprozesse anzuregen und die Potenziale der Bürgerinnen und Bürger zu nutzen, um Lösungen für Fragen der Nachhaltigkeit auf lokaler, nationaler und globaler Ebene zu finden. Dies wird besonders wichtig, wenn die Ergebnisse des wichtigsten Gipfels zu internationalen Umweltfragen auf zwischenstaatlicher Ebene der 1990er Jahre, der vom 3. bis 14. Juni 1992 in Rio de Janeiro, Brasilien stattfand, betrachtet werden. An dieser Konferenz der Vereinten Nationen nahmen mehr als 15.000 Personen teil, darunter 115 Regierungschefs.

Das wichtigste der fünf Dokumente der Rio-Konferenz ist die Agenda 21. Es ist sowohl ein Aktionsprogramm zur Lösung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Probleme als auch ein Leitfaden zur Entwicklung fairer Diskussions- und Entscheidungsstrukturen (Klein-Bojanowski 1998). Somit handelt es sich um ein Dokument, das Konzepte einer aktiven demokratischen Bürgerschaft und von Umweltrechten integriert und als solches das Potenzial hat, neue Verbindungen zu schaffen und den Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit zu geben, Bedenken zu schwierigen Themen zu diskutieren und zu debattieren.

Agenda 21 – das Key Document von Rio

Wie in der Präambel dargelegt, hat die Agenda 21 die Aufgabe, eine nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen zu fördern: „Agenda 21 addresses the pressing problems of today and also aims at preparing the world for the challenges of the next century“ (Chapter 1.3., Preamble of Agenda 21). Das Dokument umfasst vier Abschnitte. Abschnitt 1 mit dem Titel „Social and Economic Dimensions“

skizziert die allgemeine Situation sowie den aktuellen Stand der Umweltentwicklung und definiert klare Ziele und Aufgaben, die erfüllt werden müssen, beispielsweise in Bezug auf Gesundheit oder Armutsbekämpfung. In Abschnitt 2 „Conservation and Management of Resources for Development“ wird festgelegt, welche regionalen Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die im Dokument festgelegten Ziele zu erreichen. In Abschnitt 3 „Strengthening the Role of Major Groups“ werden die verschiedenen Schlüsselakteure innerhalb des Prozesses herausgearbeitet. Schließlich gibt Abschnitt 4 „Means of Implementation“ einen Überblick über die relevanten Themen, die die Umsetzung der Agenda 21 betreffen – die wichtigsten sind Finanzen, internationale institutionelle Rahmenbedingungen und rechtliche Aspekte.

In Kapitel 28 der Agenda 21 wird erläutert, warum dieser Prozess bei der Prüfung der Staatsbürgerschaft von Bedeutung ist: „Each local authority should enter into a dialogue with its citizens, local organizations and private enterprises and adopt a local Agenda 21.“ Dabei war die Idee, dass die lokalen Behörden durch Konsultation und Konsensbildung von den Bürgerinnen und Bürgern sowie von lokalen, zivilgesellschaftlichen, kommunalen, privaten und industriellen Organisationen lernen und die Informationen erhalten, die für die Formulierung der besten Strategien erforderlich sind.

Die Aufgabe besteht im Wesentlichen darin, einen lokalen Prozess zu starten und zu entwickeln, der sich von Gemeinde zu Gemeinde unterscheidet und der durch einen intensiven Dialog- und Konsultationsprozess zu einem Konsens über eine Lokale Agenda 21 führen würde, d.h. ein Plan, der beschreibt, was für das 21. Jahrhundert in dieser lokalen Gemeinde getan werden muss. An diesem Punkt würden konkrete Synergieeffekte erzielt, wenn Umweltrechte, bürgerschaftliches Engagement und Erwachsenenbildung zusammenkommen. Die Lokale Agenda 21 ist ein interessantes Angebot für einen Prozess der aktiven demokratischen Bürgerschaft und profitiert von einer breiten Beteiligung verschiedener Gruppen (vgl. Hermanns 2000).

Bei der Unterzeichnung der Agenda 21 1992 in Rio ging es darum, dass die Gemeinden ihre Lokale-Agenda-21-Prozesse bis 1996 beenden. 1997, fünf Jahre nach Rio, fand in New York die sogenannte „Rio + 5-Konferenz“ statt, auf der versucht wurde, erste Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen der Unterzeichnerländer zu ziehen. Der Umsetzungsgrad war von Land zu Land sehr unterschiedlich. So dokumentiert beispielsweise der Bericht der deutschen Delegation, dass zum Zeitpunkt der Überprüfung nur 100 Kommunen einen Lokale-Agenda-21-Prozess eingeleitet hatten (vgl. Hermanns 2000). In der Folge allerdings wuchs die Beteiligung auf 17.000 Gemeinden an. Im europäischen Vergleich war

die Beteiligung der deutschen Kommunen eher gering. In Schweden und Norwegen waren fast 100 Prozent der Gemeinden beteiligt, in Dänemark, Großbritannien und den Niederlanden etwa zwei Drittel (vgl. Klein-Bojanowski 1998).

Zum Zeitpunkt des ersten Weltgipfels in Rio gab es hohe Erwartungen und ein großes Interesse bei den Bürgerinnen und Bürgern. Dies nahm jedoch bereits zu den Folgekonferenzen in Berlin, Kyoto oder Amsterdam ab. So hatten beispielsweise in einer Umfrage des Bundesumweltministeriums von 1998 nur 15 Prozent der Befragten jemals etwas von der Agenda 21 gehört (BUND 1998). In einigen Analysen wurde geschlussfolgert, dass es in den Lokale-Agenda-21-Prozessen an ausreichender Öffentlichkeitsarbeit mangle, um Menschen zu motivieren (Hermanns 2000).

Im Folgenden soll die Bedeutung von (Erwachsenen-)Bildung und damit auch von Erwachsenenbildungsorganisationen näher in den Blick genommen werden.

Die Rolle von Bildung in der Agenda 21

Kapitel 36 der Agenda 21 definiert explizit die Bedeutung und Rolle von Bildung:

„Education, raising of public awareness and training are linked to virtually all areas in Agenda 21, and even more closely to the ones on meeting basic needs, capacity-building, data and information, science, and the role of major groups.“ (Chapter 36, Agenda 21)

Demnach wird Bildung eine zentrale Funktion innerhalb des gesamten Prozesses eingeräumt. Sie zielt darauf, Zusammenarbeit, Selbstermächtigung, Demokratie und die Veränderung von Konsummustern zu befördern. Darüber hinaus verfügt die Erwachsenenbildung über das Potenzial, Bürgerinnen und Bürger zu aktivieren, indem pädagogisch professionell Handelnde in der Erwachsenenbildung Bildungs- und Beteiligungsprozesse moderieren. Dies umfasst das Zusammenbringen von Erwachsenen in kollektiven Lernräumen, die Zusammenarbeit mit Erwachsenen, um ihr bestehendes Wissen zu würdigen und zu aktivieren, sowie das Bereitstellen von Plattformen zur Diskussion zwischen Bürgerinnen und Bürgern sowie Politikerinnen und Politikern, um die Verbindungen zwischen ökologischen, politischen und sozialen Themen zu ergünden.

Eine Untersuchung zu den Rollen, die öffentliche Weiterbildungsorganisationen in Lokale-Agenda-21-Prozessen gespielt haben, verweist auf vier Typen

der Beteiligung (vgl. Apel/Franz-Balsen 1998). Diese Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) fokussiert insbesondere die Beteiligung der deutschen Volkshochschulen:

- In einer ersten Gruppe von Organisationen sind Volkshochschulen die Initiatoren des Lokale-Agenda-21-Prozesses. Heino Apel und Angela Franz-Balsen zeigen auf, dass dies auch in der Regel mit Bottom-up-Prozessen verbunden ist und dass die Volkshochschulen allein oder in Kooperation mit anderen Organisationen den Prozess initiieren.
- Eine zweite Gruppe von Organisationen ist Teil des Prozesses. Dabei unterstützt die Volkshochschule den Lokale-Agenda-21-Prozess, der von einer anderen lokalen Organisation angestoßen wurde.
- Sofern der Agenda-21-Prozess auf lokaler Ebene als Top-down-Prozess initiiert wurde, kommt in einer dritten Gruppe den Volkshochschulen die Rolle zu, bestimmte Veranstaltungen zu organisieren, wobei die Konzepte bereits festgelegt sind und die Volkshochschulen diese umsetzen. Apel und Franz-Balsen (1998) weisen darauf hin, dass in diesem Fall negative Konsequenzen für die Motivation der Mitarbeitenden drohen.
- Eine vierte Gruppe von Volkshochschulen schließlich ist nicht an Lokale-Agenda-21-Prozessen beteiligt (Apel/Franz-Balsen 1998).

Es legt sich nahe, dass bei den beiden letztgenannten Gruppen es den Volkshochschulen nicht möglich ist, die Lokale Agenda 21 in das (Umwelt-)Bewusstsein der Bürgerinnen sowie Bürger zu rücken und einen Beitrag zu ihrer Implementierung zu leisten. Eine weitere Untersuchung zur Beteiligung von Erwachsenenbildungseinrichtungen an Lokale-Agenda-21-Prozessen aus dem Jahre 1997 zeigt, dass 41 Prozent der Einrichtungen an Lokale-Agenda-21-Prozessen beteiligt sind und dass weitere 13 Prozent von diesen direkt durch inhaltliche oder strukturelle Aktivitäten, die Teilnahme an oder Ausrichtung von Workshops und Veranstaltungen u.ä. in die Prozesse eingebunden sind (vgl. Schneidert 1998).

Insgesamt zeigt sich in Lokale-Agenda-21-Prozessen ein großes Potenzial zur Initiierung von aktiver Bürgerbeteiligung, Umweltbildung und neuen Ansätzen zur Ermöglichung von Bildung Erwachsener. Internationale Fallstudien zeigen zudem, wie lokale Initiativen im Kontext ökologischer Themen damals kreative Potenziale eröffneten – „often moving away from more conventional education practices towards more critical, integrative and skills and action-oriented approaches“ (Clover 1997). So innovativ und stimulierend sich diese Prozesse auch erweisen, so groß sind zugleich auch die neuen Herausforderungen, die es zu meistern gilt.

Im Folgenden sollen diese Herausforderungen an einer Fallstudie zur Beteiligung einer Volkshochschule an einem Lokale-Agenda-21-Prozess herausgearbeitet werden, die zugleich zeigt, auf welchem Reflexions- und Professionalisierungsniveau Volkshochschulen hinsichtlich von Bürgerinnen- und Bürgerbeteiligungsprozessen sind.

Fallstudie zur Volkshochschule im Lokale-Agenda-21-Prozess

1994 entschied das Team des Münchner Abendinstituts an der Münchener Volkshochschule (MVHS), dass ihre Institution die Initiierung des Lokale-Agenda-21-Prozesses betreiben wird. Winfried Eckardt beschreibt ihr Engagement in drei Phasen. Die Startphase in den Jahren 1994 und 1995 begann mit der MVHS als Initiatorin und Motor des gesamten Prozesses. Es war wichtig, Menschen, aber auch Initiativen, Bewegungen und Gruppen für das Projekt zu interessieren und sie zur Teilnahme zu bewegen (Eckardt 1998). Nachdem die Stadt den Prozess offiziell in Gang gesetzt und eine Abteilung zur Erarbeitung des Lokale-Agenda-21-Prozesses eingerichtet hatte, begann eine Konsultations- oder Dialogphase, in der die Rolle der MVHS auf die Bereitstellung von Bildung und die Förderung der Teilnahme an einer nachhaltigen Entwicklung verlagert wurde. Ihre wichtigste Funktion bestand darin, bestimmte Aspekte oder Bereiche hervorzuheben (ebd.). Eine dritte Phase begann nach der Fertigstellung einer lokalen Münchner Agenda 21, die auf die Zusammenarbeit bei der weiteren Umsetzung der Agenda abzielte. In dieser Phase übernahm die MVHS die Aufgabe, die Bürgerinnen und Bürger zu bilden, um sie zu aktivieren, bot aber auch ein Forum für den regelmäßigen Austausch und die Analyse. Leider verhinderten mangelnde Ressourcen ein anhaltend hohes Engagement der MVHS (vgl. ebd.). Dennoch konnte Eckardt durch den gesamten Prozess der MVHS-Beteiligung zehn konkrete Herausforderungen identifizieren, denen sich die Erwachsenenbildung bei der Förderung der Umweltrechte der Bürgerinnen und Bürger gegenüber sieht (diese sind teilweise sehr programmatisch-normativ (z. B. Punkt 3.) formuliert):

1. Das erste Dilemma wird als das Lebensstil-Dilemma bezeichnet. Wenn gleich grundsätzlich die Bedeutung von Zivilgesellschaft und bürgerschaftlichem Engagement erkannt worden ist, so gibt es dennoch Probleme, Menschen für ein eher altruistisches Engagement der nachhaltigen Planung von lokaler Gemeinschaftsentwicklung zu gewinnen.
2. Das zweite Dilemma bezieht sich auf die Frustrationen, mit denen die Individuen umgehen müssen, insbesondere wenn eigene Vorschläge nicht angenommen werden.

3. Das Komplexitätsdilemma ist als Drittes benannt. Fragen um Entwicklung und Umwelt sind sehr komplex, und es ist Aufgabe der Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildner, die Komplexität zu reduzieren.
4. Die Initiierung der Prozesse ist oftmals sowohl im Blick auf Zeit als auch Finanzen sehr aufwendig. Entsprechend sind neue Modi der Finanzierung zu finden.
5. Das fünfte Dilemma bezieht sich auf Fragen der Kontinuität. Grundsätzlich unterliegt die Erwachsenenbildung dem Prinzip der Freiwilligkeit. Gleichwohl konfiguriert dies mithin mit einer ehrgeizigen und zielorientierten Etablierung des Prozesses.
6. Eng verbunden damit ist das Effizienz-Dilemma. Wenn Verwaltungen öffentliche Gelder bereitstellen und investieren, erwarten sie oftmals auch messbare Ergebnisse. Gleichwohl lassen sich diese häufig nicht so leicht in Lokale-Agenda-21-Prozessen herstellen.
7. Das siebte Dilemma bezieht sich auf die zu findende Balance zwischen einem vorstrukturierten Ansatz, der nicht notwendigerweise dem Potenzial der Teilnehmenden entspricht, und einem offenen Ansatz, der wegen fehlender Ziele und Perspektiven kritisiert werden könnte.
8. Das achte Dilemma wird als Laien-Experten-Dilemma gekennzeichnet. Wenngleich Expertinnen und Experten bereit sind, ihr Expertenwissen und ihre Kenntnisse durch Vorschläge von Laien ergänzen zu lassen, ergeben sich dennoch grundlegend Differenzen zwischen den Interessen von Laien, Expertinnen und Experten.
9. Sehr häufig ergibt sich auch ein Akzeptanz-Dilemma, da Bottom-up-Prozesse als Bedrohung für die lokalen Machtstrukturen empfunden werden.
10. Schließlich verweist das „Einer wartet auf die anderen“-Dilemma auf den Transfer von Planungen und Konzepten in reale Projekte. Dazu bedarf es eindeutiger Verantwortlichkeiten und Strukturen, sofern dieser Transfer gelingen soll (vgl. ebd.).

Der Fall der Münchener Volkshochschule hat die Möglichkeit eröffnet, die Implikationen und notwendigen Ziele für die Entwicklung von erfolgreichen Umweltbildungsprogrammen sowie die Entwicklung und notwendige Unterstützung von Beteiligungsprozessen zu analysieren. Dabei wird deutlich, dass es Zusammenhänge zwischen den Ermöglichungsstrukturen für Beteiligung mit Blick auf bürgerschaftliche, politische und soziale Bürgerrechte und denen für Umweltrechte gibt.

Schlussfolgerung

Wie in diesem Artikel dargestellt, kann es eine fruchtbare Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und den Umweltrechten als Bestandteil von Bürgerrechten geben. Des Weiteren ist auch deutlich geworden, dass die Agenda 21 als Instrument zur Steuerung dieses Prozesses gedient hat. Für effektive Prozesse müssen indes konkrete Unterstützungen durch die lokalen und nationalen Regierungen sowie nachhaltige Strukturen etabliert werden, die der Erwachsenenbildung Legitimation verleihen. Erwachsenenbildungsorganisationen haben in diesem Zusammenhang bereits eine wichtige Rolle gespielt – sowohl bei der Bereitstellung von entscheidendem Wissen als auch bei der Stärkung der Bürgerinnen sowie Bürger und der Unterstützung von Menschen bei der Änderung ihrer Einstellungen. Gerade mit Blick auf die Lokale-Agenda-21-Prozesse verfügen Volkshochschulen über ein hohes Reflexions- und Professionalisierungsniveau. Hierauf lässt sich auch angesichts der jüngeren Umweltbewegung aufbauen. Volkshochschulen können neben klassischer Umweltbildung ihre Rolle auch darin sehen, Möglichkeiten der politischen Partizipation und die Wahrnehmung von politischen Bürgerrechten zu eröffnen. An Expertise in diesem Bereich mangelt es jedenfalls nicht.

Literatur

- Apel, Heino/Franz-Balsen, Angela (1998): Filling the Gap – Adult Education and the Implementation of Local Agenda 21-Programmes in German Local Communities. In: Bron, Agnieszka/Field, John/Kurantowicz, Ewa (Hg.): Adult Education and Democratic Citizenship II. Krakau, S. 169–176.
- Bolscho, Dietmar (1996): Globale Umweltentwicklungen als Herausforderung für Umweltbildung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 24/1996, S. 22–38.
- BUND (1998): Umweltbewußtsein in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Bonn.
- Clover, Darlene E. (1997): Case Studies in Environmental Adult and Popular Education. An Introduction. In: LEAP/ICEAE/INFORSE (Hg.): Case Studies in Environmental Adult and Popular Education. Toronto, S. 1–9.
- Dahrendorf, Ralf (1995). Über den Bürgerstatus. In: Brink, Bert van den/Reijen, Willem van (Hg.): Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie. Frankfurt/M., S. 29–43.

- Eckardt, Winfried (1998): Am Anfang war die Volkshochschule. Die Münchner Volkshochschule als Initiatorin des Münchner Agenda-Prozesses. In: IIZ/DVV (Hg.): Volkshochschule und Lokale Agenda 21. Bonn, S. 19–38.
- Field, John/Schemmann, Michael (2017): International Organizations and the Construction of the Learning Active Citizen. An Analysis of Adult Learning Policy Documents from a Durkheimian Perspective. In: International Journal of Lifelong Education, 36/2017, 1–2, S. 164–179.
- Frank, André Gunder (1969): Latein America. Unterentwicklung oder Revolution. Offenbach.
- Heater, Derek (1999): What is Citizenship? Cambridge.
- Hermanns, Klaus (2000): Die Lokale Agenda 21. Herausforderung für die Kommunalpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 10–11/1999, S. 3–12.
- Klein-Bojanowski, Marion (1998): Von der Agenda 21 und zur Lokalen Agenda 21. In: IIZ/DVV (Hg.): Volkshochschule und Lokale Agenda 21. Bonn, S. 7–18.
- Marshall, Thomas H. (1950): Citizenship and Social Class. London.
- Meadows, Dennis u. a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Menzel, Ulrich (1992): Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt/M.
- Nord-Süd-Kommission (Hg.) (1981): Das Überleben sichern. Der Brandt Report. Bericht der Nord-Süd-Kommission. Frankfurt/M.
- Schemmann, Michael (2001): Citizenship and Adult Education in Times of Globalisation. A German Perspective. In: Journal of Adult and Continuing Education, 04/2001, S. 29–44.
- Schmitz, Stefan (1996): Nachhaltige Entwicklung – Leitbild für technische Innovation und gesellschaftlichen Wandel. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 24/1996, S. 166–175.
- Schneiderei, Udo (1998): Volkshochschulveranstaltungen zur Lokalen Agenda 21 in NRW. In: IIZ/DVV (Hg.): Volkshochschule und Lokale Agenda 21. Bonn, S. 144–155.
- Senghaas, Dieter (1974) (Hg.): Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung. Frankfurt/M.
- The Belgrade Charter (1975): A Global Framework for Environmental Education. Belgrade. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772> (Abruf: 15.7.2019).
- UNESCO (1998): Agenda for the Future. Hamburg.
- United Nations (1992): Agenda 21. United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. Rio de Janeiro. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (Abruf: 15.07.2019).
- Vogler, John (1998): Globale Umweltpolitik. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M., S. 293–331.

Wallerstein, Immanuel (1986): Africa and the Modern World. Trenton.

Zeuner, Christine (2005): Citizenship Education in Kanada. Zwischen Integration und Selektion.

In: Wiesner, Giesela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 65–82.

Zukunftsinstitut (2018): Megatrend-Map. <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-megatrend-map/> (Abruf: 15.7.19).

Nachrede

CHRISTINE ZEUNER

Antigonish Movement in Nova Scotia, Kanada

Das „soziale Laboratorium“ als realistische Utopie

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.

Die Entstehung der Bewegung ist zurückzuführen auf die politischen und ökonomischen Verhältnisse in der kanadischen Provinz Nova Scotia um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Die wirtschaftliche Situation in der agrarisch geprägten Provinz mit den Haupteinnahmequellen Landwirtschaft, Fischfang und Holzwirtschaft war sehr schlecht und die Lebensbedingungen auch aufgrund des Klimas und der geographischen Lage schwierig. Die wirtschaftlichen Erträge reichten kaum zum Leben, viele jüngere Menschen zogen in die Städte oder den Westen Kanadas. Gleichzeitig erfolgte die Industrialisierung der Region Cape Breton, der nördlichen Halbinsel Nova Scotias mit den Schwerpunkten Kohleförderung und Stahlproduktion in Sydney. Als neue, unterprivilegierte Bevölkerungsgruppe entstand die Industriearbeiterschaft. Die Wirtschaft wandelte sich von einer Subsistenzwirtschaft zu einer Marktwirtschaft mit erheblichen Auswirkungen für die Bevölkerung (Dodardo/Pluta 2012, 28).

Die Protagonisten der frühen *Antigonish Movement* – eine Bezeichnung, die die Bewegung erst Mitte des 20. Jahrhunderts erhielt – waren die katholischen Priester James John Tompkins (1870–1953) und Moses M. Coady (1882–1959) (Lotz/Welton 1997; Welton 2001). Sie wuchsen in Cape Breton in Farmerfamilien auf, erhielten ihre – fragmentarische – Schul- und später Universitätsausbildung in Nova Scotia und konnten mit Stipendien der katholischen Kirche in Rom studieren, um Priester zu werden. Nach ihrer Rückkehr wurden beide Professoren an der St. Francis Xavier University. Sie kannten die Lebensbedingungen der Farmer und Fischer in Nova Scotia aus eigener Erfahrung und waren durch das Studium geprägt von den Ideen der katholischen Soziallehre.

Tompkins und Coady waren überzeugte Demokraten, nach deren Auffassung eine gerechte Welt nur in einer funktionierenden Demokratie verwirklicht werden konnte, was aber die Verbesserung der ökonomischen Situation der Gesamtbevölkerung voraussetzte. Ausgangspunkt ihrer Kritik war zu Beginn der

1920er Jahre die ökonomische Entwicklung, die die Kumulation von Reichtum in den Händen weniger und die Armut vieler bedeutete. Coady leitete daraus nicht nur eine ökonomische Benachteiligung großer Teile der Bevölkerung ab, sondern auch eine politische. Denn dieses Ungleichgewicht führte seiner Meinung nach dazu, dass nicht alle Menschen im gleichen Maße ihr politisches Recht auf Partizipation in Anspruch nehmen konnten: „Domination in the economic field has meant control over all the other fields of social activity. Those who control the financial processes of the nation will also rule the political state“ (Coady o.J./1971, 23).

Demokratie bedeutete für Coady aber noch wesentlich mehr. Er orientierte sich an den Freiheitsrechten, die eine Demokratie garantiert, wie die Gewissensfreiheit, die Redefreiheit und das Versammlungsrecht, das den Menschen das Recht gibt, Vereinigungen zur gegenseitigen Unterstützung zu gründen. Diese Rechte sah Coady als wesentliche Instrumente an, mithilfe derer sich Menschen zumindest ansatzweise selbst aus ökonomischen Abhängigkeiten befreien können. Denn „Democracy is the rule of the people“ (ebd., 22) und „is built on the principle of the greatest good to the greatest number“ (ebd.).

Demokratie ereignet sich nach seiner Auffassung nicht zufällig, sondern bedarf des kollektiven Bemühens oder der Anstrengung aller Menschen. Sie sollten befähigt werden, innerhalb des demokratischen Systems ihre Rechte wahrzunehmen und Gesellschaft sowie Ökonomie in ihrem Sinn zu gestalten. Für Coady gehörten Ökonomie und politische Macht untrennbar zusammen. In seiner Analyse heißt dies:

„Owing to the intimate connection between economic control and political participation, political freedom is to a large extent nullified today. Domination in the economic field has meant control over the other fields of social activity. Those who control the financial processes of the nation will also rule the political state. Thus, if the people want equality of opportunity and full participation in the democratic society, they must improve their economic status. They must develop themselves intellectually and acquire economic prestige in the only way open to them – group action and co-operation. If democracy is to endure and grow to fullness, people of all classes must realize this fundamental truth.“ (Coady 1945/1976, 24f.)

Interessant an dieser Argumentation ist erstens, dass alle Menschen für eine funktionierende Demokratie verantwortlich sind, dass Demokratie zweitens auf einem kollektiven Willen aufbaut und dass dieses drittens notwendigerweise

verbunden werden muss mit einer Verbesserung der wirtschaftlichen Verhältnisse aller durch Kooperation. Viertens weist er darauf hin, dass für solche Entwicklungen Bildungsprozesse grundlegend sind – dieser Aspekt wird im Beitrag ausführlich begründet.

Tompkins und Coady verfolgten diese Ideen langfristig und setzten sie ab 1928 im Rahmen des an der katholischen Universität St. Francis Xavier in Antigonish, Nova Scotia gegründeten „Extension Department“ um. Das Department stand in der Tradition der englischen und amerikanischen Universitätsausdehnungsbewegung. Ihr erklärtes Ziel war es, wissenschaftliche Erkenntnisse zu verbreiten, um die Lebensbedingungen der Menschen zu verbessern. Durch die Gründung des Extension Departments erhielt die Bewegung einen organisatorischen und institutionellen Rahmen.

In dem hier vorgelegten Sammelband, der sich mit Fragen zu Bildung und Utopie auseinandersetzt, möchte ich im Folgenden einen Eindruck von der *Antigonish Movement* als Erwachsenenbildungsbewegung vermitteln, die von einer Idee der „realistischen Utopie“ im Sinne Negts (2012) getragen wurde.¹

Dies setzt zweierlei voraus: Menschen sollen erstens in der Lage sein – oder in die Lage versetzt werden –, Veränderungen reflexiv zu durchdringen, um sie zu verstehen und in ihrer Komplexität zu beurteilen. Dazu benötigen sie unter Umständen Unterstützung. Zweitens sollen sie fähig sein, Schlüsse daraus zu ziehen, um Alternativen formulieren zu können und diese handelnd umzusetzen. Ein solches Denken enthält immer ein utopisches Moment. Negt beschreibt dies folgendermaßen:

1 Der Artikel beruht u.a. auf Recherchen am Adult Education Department und am Coady International Institute der St. Francis Xavier University, Antigonish im Sommer 2018. Im Rahmen eines dreimonatigen Forschungsaufenthalts erhielt ich die Möglichkeit zur Literatur-, Quellen- und Archivarbeit. Zudem wurde ich eingeladen, in Kursen zu hospitieren, Beobachtungen durchzuführen und an Exkursionen teilzunehmen. Es ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten zu ausführlichen Gesprächen und Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen der Institutionen. An dieser Stelle möchte ich allen Personen ganz herzlich danken, die mir bereitwillig zugehört haben, mit mir diskutiert haben und ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben. Durch die Teilnahme an verschiedenen Kursen habe ich Einblicke in die aktuelle Bildungsarbeit erhalten, die noch immer im Geiste und unter Berufung auf die Ideen der *Antigonish Movement* durchgeführt wird. Diese subjektiven Eindrücke und Einflüsse fließen ebenso in die Darstellung mit ein wie die wissenschaftlichen Recherchen.

„Utopien sind entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung. Sie entspringen einer massiven Verneinung, meist der Empörung über Zustände, die als unerträglich empfunden werden. Wird die Sphäre individuell erfahrener Verletzung verlassen, enthüllen Utopien ihren grundlegend sozialen Charakter. Sie öffnen den Horizont für den Blick auf eine vernünftig organisierte Welt und ein gerechtes Gemeinwesen.“ (Ebd., 13)

Utopien beinhalten Gedanken und Vorstellungen über eine andere Welt, eine andere Gesellschaft, die sich unterscheiden sollen von einem Zustand, der von den Menschen negativ erfahren wird. Sie können in Entwürfen konkretisiert werden mit dem Ziel der Umsetzung. Utopien als Denkhorizonte werden möglich, wenn die Betroffenen fähig sind, einen aktuellen Zustand zu kritisieren und reflexiv zu durchdringen, um ihn zu verstehen und in seiner Komplexität zu beurteilen. Die daraus gezogenen Schlüsse führen zu denkbaren Alternativen, deren Umsetzung politisches und gesellschaftliches Handeln erfordert – und zwar nicht nur delegiert an die politische Ebene, sondern auch durch die Betroffenen selbst – im Sinne einer „Selbstermächtigung“ (Morgenroth 2019, 134).

Die Antigonish-Bewegung kann interpretiert werden als eine realistische Utopie einer gerechteren Welt, die in konkreten Schritten und Maßnahmen realisiert werden sollte. Die frühen Protagonistinnen und Protagonisten der Bewegung waren insbesondere Vertreterinnen und Vertreter der katholischen Kirche (Priester und Nonnen), die Vorstellungen von einer Gesellschaft entwickelten, in der auch bis dahin benachteiligte Bevölkerungsgruppen ihr Recht auf ein „full and abundant life for everyone in the community“ (Coady 1945/1976, 7) einlösen sollten.

Der Beitrag skizziert zunächst die Entstehungsbedingungen der in Deutschland weitgehend unbekannteren Antigonish-Bewegung. Dabei stehen die Vorläufer der *Antigonish Movement* im Mittelpunkt. Moses M. Coady übernahm 1928 die Leitung des Extension Departments. Er erläuterte seine Vorstellungen 1939 in seinem einzigen Buch „Masters of their own Destiny“ und in zahlreichen kleineren Vorträgen, Artikeln und Interviews. Anschließend stehen die Gründung und Entwicklung des Coady International Institutes im Vordergrund, das der Bewegung seinen internationalen Rahmen setzte. Abschließend wird reflektiert, inwiefern die *Antigonish Movement* als realistische Utopie bezeichnet werden kann, welche ihrer Zielsetzungen erreicht wurden und welche utopischen Momente sie auch weiterhin in sich trägt.

Die Genese der Antigonish Movement in Nova Scotia

Ausgangspunkt der *Antigonish Movement* waren v.a. wirtschaftliche Veränderungen und wirtschaftspolitische Weichenstellungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, durch die in den ländlichen Gebieten Kanadas die bis dahin übliche Subsistenzwirtschaft in eine kapitalistische Marktwirtschaft transformiert wurde. Dies führte zu Absatzschwierigkeiten für die Erzeuger von Agrar- und Fischereiprodukten, die als kleine Familienbetriebe ihre Waren nicht mehr direkt vermarkten konnten. Auf den Zwischenhandel angewiesen kam es für sie zu finanziellen Verlusten und wirtschaftlicher Unsicherheit. Es folgte eine Landflucht der jüngeren Generation. Daraus resultierte wiederum eine geringere Produktivität, verbunden mit Einkommensverlusten für die Farmer und Fischer (Dodardo/Pluta 2012, 25). Die vor der Jahrhundertwende in Nova Scotia aufgebaute Industrie – Kohle und Stahl, Produktion von Eisenbahnwaggons, Holzwirtschaft, Textilindustrie – wurde zur Verkürzung der Transportwege nach und nach in den Westen Kanadas verlagert (ebd., 24). Während des Ersten Weltkriegs erholte sich die Wirtschaft etwas, um danach wieder eine längere Periode der Stagnation zu erleben:

„The prolonged period of stagnation and decline that continued during the 1920s had a profound effect on a local population that was far removed from the early settler days. Attitudes of hopelessness, powerlessness, and resignation began to creep into the region as the still largely traditional subsistence economy that characterized many of the rural areas was challenged, to a greater extent than ever before, by an emerging market economy based upon money and credit. Primary producers were facing ever-increasing difficulties, and the industrial sector was being undermined by both internal and external forces.“ (Ebd., 28)

Diese Entwicklung der 1920er Jahre hatte sich bereits um die Jahrhundertwende angekündigt. Vertreter der 1853 in Antigonish gegründeten katholischen St. Francis Xavier University suchten nach Wegen, der verarmten Bevölkerung in der Region zu helfen.

Die Vorläufer der Antigonish Movement

Als wesentliches Mittel dafür wurde die Weiterbildung der Bevölkerung angesehen. Diese sollte lernen, auf wissenschaftlicher Grundlage ihr Handeln und ihre Arbeit zu reflektieren, um so ihre Lebenssituation verbessern zu können. Nach

der Jahrhundertwende erhielt die St. Francis Xavier University verschiedene größere finanzielle Zuwendungen und konnte dadurch nicht nur ihre akademischen Programme ausweiten, sondern auch Pläne für die Universitätsausdehnung sowie die Einrichtung von Sommerschulen entwickeln und realisieren (Cameron 1996, 141).

1909 und 1910 wurden die ersten Sommerschulen angeboten, die sich v.a. an Lehrer und andere, allgemein an Weiterbildung interessierte Personen richtete. Universitätsprofessoren und Gastdozenten unterrichteten Kurse und Abendklassen in den Gebieten Geistes- und Sozialwissenschaften, katholische Soziallehre, behandelten soziale und politische Themen sowie Gesundheitsfragen. Es nahmen jeweils ca. 70 Personen an den Sommerschulen teil, die damit auch die Möglichkeit erhielten, sich auf weiterführende Examina vorzubereiten. „The summer school revealed the college’s growing sensitivity to the increasingly diverse needs of its constituency“ (ebd., 144).

Die treibende Kraft hinter der Sommerschule und später auch der *Antigonish Movement* war der Priester James Tompkins, der von 1903 bis 1922 Vizepräsident der Universität war (Lotz/Welton 1997). In dieser Funktion konnte er verschiedene Initiativen in der Universität selbst anstoßen. So engagierte er sich für die Aus- und Weiterbildung der Universitätsprofessoren und rekrutierte Professoren aus England, um das Niveau des Bildungsangebots zu heben (Cameron 1996, 152). Tompkins engagierte sich außerhalb der Universität in der sogenannten *Forward Movement* der Bürgerinnen und Bürger der Stadt Antigonish, die sich für die Verbesserung der sozialen Lage der Menschen in der Stadt und im County einsetzte. Ihr erklärtes Ziel war es „to improve the town, attract settlement to the county farms, revitalize local business and manufacturing, and reform agriculture“ (ebd., 151). Die *Forward Movement* hatte in anderen Städten und Provinzen zahlreiche Entsprechungen.

Weitere Initiativen, die der *Antigonish Movement* vorausgingen, waren regelmäßige Veröffentlichungen im Lokalblatt „The Casket“. In der Kolumne „For the People“ wurde in kurzen Artikeln über die Fragen zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Farmer und Arbeiter diskutiert und auf Initiativen wie Studienzirkel und Kooperativen hingewiesen. Angeregt von James Tompkins, schrieben verschiedene Professoren der Universität „proposing new ways to revitalize community life“ (Cameron 1996, 167).

Von 1918 bis 1921 organisierte Tompkins an der St. Francis Xavier University überregionale Bildungskonferenzen für den katholischen Klerus. Es wurde über die Möglichkeit einer Bildungsreform diskutiert, mit dem Ziel, die Lebensbedingungen der ländlichen erwachsenen Bevölkerung durch Bildung und mit

Unterstützung der Universität zu verbessern. Als Hauptprobleme wurden die sozialen und ökonomischen Schwierigkeiten der Region benannt. Die Teilnehmenden der Konferenzen „underscored the urgent need for some form of university-sponserd extension work“ (ebd., 169).

Als weiterer Vorläufer der *Antigonish Movement* gilt die von 1920 bis 1924 veranstaltete *Peoples' School*, ein zweimonatiger Kurs, den die Universität jeweils ab Januar für Farmer, Fischer, Handwerker und Arbeiter der Region anbot. Tompkins organisierte diese nach dem Vorbild der von Nicolas S. Grundtvig entwickelten Idee der Volkshochschule. Es nahmen zwischen 50 und 230 Personen an den Kursen teil. Sie erhielten sowohl akademischen (Englisch, Literatur, Ökonomie und Finanzen, Chemie, Physik usw.) als auch praktischen Unterricht (Landwirtschaft, Viehhaltung, Ernährung, Bodenkunde usw.). In den Kursen sollten die Teilnehmenden ihre allgemeine Bildung vertiefen und Kenntnisse erwerben, die es ihnen ermöglichten, ihre Arbeit zielgerichteter und – v.a. in der Landwirtschaft – ertragreicher zu gestalten (ebd., 171).

Insgesamt veranschaulichen die Vorläufer der *Antigonish Movement*, dass es unterschiedliche Ansätze gab, mithilfe von Bildungsangeboten die Lebensbedingungen der Bevölkerung zu verbessern. Als Lösung der ökonomischen Krise wurden Reformen vorgeschlagen, die langfristig auch auf gesellschaftliche und politische Veränderungen zielten. Allerdings zeigte sich, dass die Universität mit Angeboten wie der *Peoples' School* zu wenige Personen erreichte, um wirklich Veränderungen zu bewirken. Auch die Bemühungen, landwirtschaftliche Kooperativen mit der Unterstützung der Professoren der Universität zu gründen, waren noch nicht sehr erfolgreich (Cameron 1996, 212).

Einige der Professoren-Priester und Alumni setzten sich daher für die Gründung eines Extension Departments an der Universität ein. In einer Denkschrift hoben sie hervor:

„The Department of Social Action, or Department of Extension which is herein suggested, could do much to bring about the realization of more happy conditions, and to train leaders among the people themselves to help point the way towards their social, economic and educational improvement. The relation between this improvement and the spiritual welfare is so potent as not to require emphasis at this time.“² (Zitiert in ebd., 216 f.)

2 Alumni Association Committee Proposal to Board of Governors, August 1928, RG 5/9/12384-9, PMP, STFXUA

Interpretiert man diese Ziele vor dem Hintergrund eines realistischen Utopieverständnisses, zeichnet sich der Anspruch an eine (geplante) Bildungsarbeit, die sowohl die sozialen und ökonomischen Verhältnisse als auch den Zugang zu Bildung verbessern sollte. Aber, und dies wird später in Aussagen von Coady noch deutlicher, es ging auch immer um die Entwicklung geistigen Wohlergehens, um Spiritualität und kulturelle Bereicherung.

Das Extension Department und die Antigonish Movement

Mithilfe finanzieller Zuwendungen der *Scottish Catholic Society* konnte 1928 das Extension Department gegründet werden und 1930 Arbeit aufnehmen (ebd., 217). Zum Leiter wurde Moses M. Coady bestellt. Nach seiner Ernennung reiste er zunächst durch Kanada, die USA und Europa, um sich über Erwachsenenbildungseinrichtungen und -initiativen zu informieren und ein für die Region sinnvolles und Erfolg versprechendes Bildungskonzept zu entwickeln. Er nahm Anregungen auf, die sich an Konzepten des selbstorganisierten Lernens und der „Hilfe zur Selbsthilfe“ orientierten (ebd., 218). Da dem Department nur geringe finanzielle Mittel zur Verfügung standen, konnte für die Bildungsarbeit erstens nur wenig Ressourcen eingesetzt werden und zweitens erschien es Coady, seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sinnvoll, die Universität zu den Menschen zu bringen und nicht zu erwarten, dass Menschen in die Universität kommen.

Die Prinzipien der Antigonish Movement

Coady (1945, 6f.) definierte in einem Bericht an die Regierung sechs Prinzipien, die der Philosophie der *Antigonish Movement* zugrunde lagen und die in der Bildungspraxis angewandt und umgesetzt wurden:

1. **Das Individuum steht im Vordergrund der Bildungsbemühungen** („*primacy of the individual*“): Ausgehend von einem christlich geprägten Menschenbild bringt Religion für Coady die Würde des Menschen hervor, entstanden nach dem Ebenbild Gottes. Demokratie betone den Wert jedes einzelnen Menschen und die Entwicklung seiner individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten zum Nutzen der Gesellschaft.
2. **Soziale Reformen entstehen durch Bildungsprozesse** („*social reform must come through education*“): Sozialer Fortschritt und die Entwicklung der Demokratie beruhen nach Coady auf dem Handeln der Bürgerinnen und Bürger. Gesellschaftliche Veränderungen und Verbesserungen können seiner Ansicht nach nur erfolgen, wenn sich die Menschen verändern und ihre Fähigkeiten durch Bildung verbessern.

3. **Ausgangspunkt der Bildungsprozesse ist die Ökonomie** („*education must begin with the economic*“): Nach Ansicht der *Antigonish Movement* ist Ökonomie das Thema, das die Menschen am meisten berührt und interessiert. Deshalb sei es notwendig, – ausgehend von diesem ökonomischen Interesse – Bildungsprozesse anzustoßen. So können dann Veränderungen in den ökonomischen Verhältnissen erfolgen.
4. **Bildungsprozesse müssen in Lerngruppen stattfinden** („*education must be through group action*“): Ausgangspunkt ist für die *Antigonish Movement* die Überlegung, dass den Menschen als sozialem Wesen Probleme selten allein betreffen und er sie deshalb auch kaum allein lösen kann. Erwachsenenbildung solle daher gesellschaftliche Organisationsformen spiegeln und in diesem Rahmen zum Handeln anregen.
5. **Effektive soziale Reformen erfordern fundamentale Veränderungen sozialer und ökonomischer Institutionen** („*effective social reform involves fundamental changes in social and economic institutions*“): Berücksichtigt werden muss, dass realisierte Veränderungen auf Widerstand stoßen können.
6. **Ziel ist ein erfülltes Leben für alle in der Gemeinschaft** („*the ultimate principle is a full and abundant life for everyone in the community*“): Ökonomische Kooperation sei nur der erste Schritt in einer Gesellschaft, die es ihren Mitgliedern ermöglichen möchte, ihre individuellen Fähigkeiten in vollem Umfang zu entwickeln.

Diese Prinzipien verdeutlichen, dass die *Antigonish Movement* versuchte, mittels Bildungsarbeit, die anknüpfte an die wirtschaftliche Situation der Bevölkerung, den Menschen bei der Umgestaltung der als ungerecht erlebten bestehenden sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu helfen. Von Bedeutung war für Coady, die Menschen dazu aufzufordern, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und sie auf diesem Weg mithilfe der Erwachsenenbildung und wirtschaftlicher Kooperationsformen zu unterstützen:

„We have begun our program of adult education and economic cooperation by dealing with human problems, and we have said frankly to the people that their situation is due mainly to their own default. [...] There is no standing still, and if the people do not take the means to advance themselves, they will slip surely backward.“ (Coady 1939, 17)

Zunächst auf lokaler, später auch auf regionaler Ebene sollte v.a. die Gründung von Konsum-, Kredit- und Verbrauchergenossenschaften sowie Kooperativen den Menschen mehr ökonomische Selbstbestimmung ermöglichen. Begründet

wurde der Ansatz, ökonomische Fragestellungen in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen, im Sinne der Teilnehmerorientierung mit den Interessen der Lernenden:

„There is also a psychological reason why cooperation should come into a program of adult education for the masses of the people. It is a good and sound pedagogical principle that the interest of the learner is all-important. The common people will not be interested in a mere academic learning. Their thinking must result in action if they are going to apply themselves in real earnest. To find this interest was the problem.“ (Coady 1945/1976, 14)

Coady war überzeugt, dass kooperative Formen der wirtschaftlichen Organisation sowohl den Gegebenheiten der Region als auch den Bedürfnissen der Bevölkerung nach relativ schnell greifbaren Ergebnissen in Bezug auf die Verbesserung der Lebensverhältnisse entgegenkamen. Zudem gelang es nach einigen Jahren, die Einrichtung von Kreditgenossenschaften und Kooperativen durch die Legislative der Provinz zu unterstützen und durch Gesetze zu legitimieren. Diese Institutionalisierung führte auch zu ihrer Verstetigung und staatlicher Unterstützung (Coady 1939, 58).

Kreditgenossenschaften sowie Erzeuger- und Vertriebskooperativen sollten den sozialen und ökonomischen Wandel in der Provinz unterstützen und den Menschen helfen, ihre ökonomischen Angelegenheiten selbstbestimmt zu regeln. Denn, so betonte Coady: „The time has surely come in human history when we should do something better than just give the good and abundant life to a minority of the people“ (Coady 1949, 41). Das gute und reiche Leben, das nur wenige begünstigte, entsprach seiner Meinung nach weder demokratischen noch christlichen Idealen: „In permitting this situation to endure, we are contradicting our cherished idea of democracy and Christianity“ (ebd.). An anderer Stelle betont er: „We are confident that our program is in conformity with the fundamental ideas of a Christian democratic society“ (Coady 1939, 2). Bildungsarbeit und ökonomische Veränderungen sollten also in Übereinstimmung mit christlichen Vorstellungen von einer gerechten Welt erfolgen und nicht gegen sie. Aus diesem Grund plädierte Coady dafür, das ungerechte Wirtschaftssystem so zu verändern, dass es allen Menschen nützt:

„We must find an economic system that will do this. That system cannot be private-profit enterprise as we have known it. Private-profit enterprise is not scientific enough to give the good and abundant life to all the world's peo-

ple. Hence, the necessity of fashioning an economic system that will enable the people, while carrying on their everyday vocational activities, to invade the field of business and get their fair share of wealth they helped to create.“ (Ebd.)

Um die Menschen darauf vorzubereiten, ihre wirtschaftlichen Angelegenheiten zumindest auf regionaler Ebene selbst zu regeln, stand im Mittelpunkt der Bildungsarbeit des Extension Departments der Aufbau von Studienzirkeln, deren Lerninhalte die Teilnehmenden ihren Bedürfnissen entsprechend festlegten. Der Aufbau von Studienzirkeln erforderte Zeit: Zunächst mussten auf lokaler Ebene interessierte und fähige Personen gewonnen (und überzeugt) werden, die Studienzirkel initiieren konnten (Alexander 1997, 79). Zu diesem Zweck wurden ab 1930 zunächst regionale *Mass Meetings* durch das Extension Department organisiert. Dort wurde das Prinzip der Studienzirkel vorgestellt und mögliche Dozentinnen und Dozenten angesprochen (Coady 1939, 30). Zielsetzungen waren: „This mass meetings had two functions: first, to break existing mind-sets; second, to help people make up their minds anew to rebuild both themselves and society“ (ebd.).

Nach Coady sollten sich die Menschen neuen Ideen öffnen, diese weiter entwickeln, ihr bisheriges Denken aufgeben und erkennen, dass es möglich ist, einen als unerträglich erlebten Zustand selbst zu ändern und nicht als schicksalsgegeben hinzunehmen. Exemplarisch für diese Auffassung steht auch der Titel seines Buches „Masters of their own Destiny“, das die Entstehung und die Philosophie der *Antigonish Movement* in ihren Anfangsjahren beschreibt.

Überträgt man diese Prinzipien der *Antigonish Movement* auf utopische und transformative Aspekte von Bildungsarbeit, sollte diese die kritische Reflexion der individuellen und kollektiven Lebenssituation ermöglichen und zu Veränderungen des Selbst, der Person und der Gesellschaft führen. Transformative Lernprozesse, einschließlich utopischer Elemente zur Entwicklung einer humaneren Gesellschaft, können dann als Ziel interpretiert werden.

„The responsibility lies with the ordinary adult population and the fact that they do not feel capable of undertaking it is further evidence that they must be enlightened and made to see that by doing faithfully certain definite and tangible things they can secure social justice, democracy, and the better life.“ (Ebd., 41)

Studienzirkel als Kern der Bildungsarbeit

Eine weitere Schwierigkeit bei dem anfänglichen Aufbau der Studienzirkel war, dass die Teilnehmenden häufig lernungsgewohnt waren und Probleme hatten, Themen zu definieren und zu bearbeiten. Es zeigte sich, dass die Gruppen Bestand hatten, wenn sie zunächst Anleitung von erfahreneren Personen erhielten, und sich dann relativ schnell praktische Erfolge einstellten, sodass der Sinn eines Studienzirkels für die Teilnehmenden erkennbar wurde (ebd., 46f). Die Studienzirkel wurden anfangs v. a. von den Fischern an der Küste organisiert, später von den Farmern und ab 1932 auch von den Minen- und Stahlarbeitern im Norden der Provinz (Lotz 2005, 78).

Themen wie die Gründung, der Aufbau und die Entwicklung von Kreditgenossenschaften oder Kooperativen wurden im Sinne des exemplarischen Lernens genutzt, um den Teilnehmenden Anregungen zu geben, sich auch mit angrenzenden Themen zu beschäftigen und über die Praxis ihre Lebenswelt zu verändern:

„The credit union movement, then, marked not only a milestone in our economic development but it served as a stimulus in our adult education program. If a credit union could be studied, established, and serve the best interests of the group, what might not the study of other topics do? As a general rule, the people were advised to follow up with the study of the history, aims and technique of the whole cooperative movement, and particularly the consumer co-operative movement. These followed a development in consumer cooperatives.“ (Coady 1939, 59)

Die Studienzirkel als Kern der Bildungsarbeit wurden vom Extension Department auf vielfältige Weise unterstützt. So wurden regionale Konferenzen organisiert, auf denen sich die Mitglieder der Studienzirkel entsprechend ihren inhaltlichen Interessen austauschen konnten (Lotz 2005, 77). Neben den Studienzirkeln unterstützten die Mitglieder des Extension Departments weitere gesellschaftliche Gruppen wie z.B. Gewerkschaften, regten den Aufbau von Lebensmittelkooperativen, Konsumgenossenschaften, Wohnungsbaugenossenschaften, Versicherungen usw. an. Auch kulturelle Ereignisse sowie Jugendprogramme wurden angeboten. Über den Aufbau kleinerer lokaler Leihbibliotheken, den Versand von Bildungsmaterial und die Nutzung des Radios als Bildungsmedium konnten immer mehr Menschen erreicht werden (Irving 2018).

Erwachsenenbildung sollte nicht nur Bildungsdefizite kompensieren, die durch das unzureichende staatliche Bildungssystem entstanden waren. Vielmehr

betonte Coady, Erwachsenenbildung „stands in its own right as a necessary phase of the educative process of our day“ (Coady 1939, 31). Ziel des Extension Departments sollte es sein, den Menschen Möglichkeiten zu geben, „by education and enlightenment, to create opportunities for themselves“ (ebd., 35).

Bildung und Aufklärung wurden verbunden mit der Idee der Partizipation aller bei der Gestaltung einer humanen Gesellschaft. Coady charakterisierte die durch Bildungsarbeit angestoßenen Veränderungsprozesse als experimentell, wenn er von einem „great social laboratory“ spricht (Coady 1957, 26). Die Beteiligten diskutierten und analysierten in Studienzirkeln sowie in überregionalen Konferenzen die unterschiedlichen Problemlagen und entwickelten gemeinsam Lösungen. Eine wesentliche Rolle kam der Erwachsenenbildung zu, um den Menschen zu einem menschenwürdigeren Dasein zu verhelfen:

„The basic problem is to bring real life to all the people through peaceful and scientific ways of education. It is not to be done by guns, marching armies or bombs but by a program in which the people themselves will participate. It is democracy not only in the political sense but it is participation by the people in the economic, social and educational forces which condition their lives.“ (Ebd., 27)

Die Kombination aus selbstorganisierten Studienzirkeln mit dem Schwerpunkt ökonomischer (Weiter-)Bildung in Kooperationen waren das Innovative der Antigonish-Bewegung: „We had cooperation in many parts of the country. We had academic adult education. But this formula put the two together and that’s what’s new about the Antigonish Movement“ (ebd., 10).

Phasen der Entwicklung

Die Arbeit des Extension Departments der St. Francis Xavier University, das bis heute existiert und mittlerweile eine Abteilung innerhalb des Coady International Institutes ist³, kann in seiner historischen Entwicklung in mehrere Phasen unterteilt werden: Der Beginn unter Moses Coady von 1928 bis in die 1950er Jahre war bestimmt von der lokalen und regionalen Arbeit mit der einheimischen Bevölkerung. Vor allem die Zeit bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs wird als die Blütezeit der *Antigonish Movement* bezeichnet (MacDonald 1996, 2).

3 Vgl. <https://www.stfxextension.ca>; <https://www.stfxemploymentinnovation.ca>

Für die 1930er Jahre werden als die wichtigsten Erfolge folgende beschrieben:

- Das Extension Department eröffnete Bildungsmöglichkeiten (z.B. Studien-zirkel), die der lokalen Bevölkerung bis dahin nicht zur Verfügung standen.
- Es beschleunigte die Gründung neuer Organisationen für die Gesellschaft.
- Es unterstützte die Gründung von Organisationen wie Kooperativen, Genossenschaften und Kreditgenossenschaften, die es bis dahin in Nova Scotia nicht gab.
- Es förderte den Austausch und den Zusammenschluss und erzeugte eine Bewegung, die den Menschen ein soziales Zusammengehörigkeitsgefühl vermittelte (Lotz 2005, 67).

In den 1950er Jahren schwächte sich der Einfluss der Bewegung ab. Als Ursache dafür wird die sich allmählich verbessernde wirtschaftliche Lage der Provinz Nova Scotia angesehen. Die Kreditgenossenschaften und Kooperativen wurden mehrheitlich in größere Wirtschaftsunternehmen integriert. Die Beteiligung der Bevölkerung an der regionalen wirtschaftlichen Gestaltung verringerte sich gegenüber den Anfängen erheblich. Resultate waren wie bereits um die Jahrhundertwende Landflucht und Migration v.a. der Jüngeren und der Frauen (MacDonald 1996, 2).

Ab den 1960er Jahren wandte sich das Extension Department neuen Zielgruppen zu: Bevölkerungsgruppen, die bisher nicht berücksichtigt worden waren wie die Communities der Natives (Mi'kmaq) und die afrokanadische Bevölkerung. Sie bedurften der Unterstützung in ihrem Verlangen nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit, ihrem Kampf gegen die Armut und Umweltverschmutzung, die v.a. den Lebensraum der Mi'kmaq bedrohten (ebd., 3).

Bis heute erfuh das Extension Department über die Jahre zahlreiche organisatorische Veränderungen und Verlagerungen inhaltlicher Schwerpunkte. Das Hauptziel ist nach wie vor, im Sinne sozialer Gerechtigkeit, sich für benachteiligte Bevölkerungsgruppen auf lokaler und regionaler Ebene einzusetzen und ihnen Unterstützung im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten. Die Ansätze sind sehr unterschiedlich: Teilweise wird direkt – wie in den frühen Jahren der *Antigonish Movement* – mit den Betroffenen gearbeitet und Strategien entwickelt, wie sie selbst ihre Situation verbessern könnten. Es werden wie zuvor Wohnungsbaugenossenschaften und Erzeugerkooperativen gegründet sowie Interessengruppen organisiert, die eher auf ökonomische Verbesserungen zielen. Daneben gibt es aber auch Programme, in denen Bildung und soziale Arbeit im Vordergrund stehen, um die sozialen Problemlagen der Zielgruppen zu bewältigen. Ein Schwerpunkt wurde im Laufe der Jahre das sogenannte *Leadership-Training*, durch das auf lokaler und regionaler Ebene Personen weitergebildet

werden, die vor Ort im Sinne eines „Community Development and Education“-Ansatzes mit der Bevölkerung weiterarbeiten sollen (ebd., 26).

Das Extension Department heute ist eine Abteilung des Coady International Institutes an der St. Francis Xavier University in Antigonish. Obwohl die Aufmerksamkeit, die es im Verhältnis zum international sichtbarerem und bekannteren Coady International Institute erfährt, geringer geworden ist, sehen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterhin der Tradition der *Antigonish Movement* verpflichtet und konzentrieren ihre Bildungsarbeit v.a. auf die Unterstützung benachteiligter Bevölkerungsgruppen in Nova Scotia und der angrenzenden Provinz New Brunswick.

Wenn man die Entwicklung seit der Gründung des Extension Departments 1928 Revue passieren lässt und die heutige Arbeit betrachtet, zeigen sich darin immer noch Parallelen und Bezüge zur Philosophie Coadys, Bildung und Ökonomie zusammen zu denken, um Lebensbedingungen zu verbessern. Die daraus resultierenden Konzepte wurden und werden den jeweiligen Zielgruppen und den politischen sowie sozialen Umständen angepasst. Immer noch lassen sich Elemente finden, wie Coady sie 1943 zur Bildungsarbeit der Antigonish-Bewegung resümierte:

„We think the Antigonish experience has made two things plain. First, that the discussion circle as a way of learning will endure for all time. Men can learn individually, but it will always be true that discussion with their fellows reinforces individual effort. The other great truth is that organization of people for economic and social activities through cooperatives will always remain the physical basis of study. It matters not whether this organization being a housing group, a cooperative store, a producer plant or a credit union. It gives people something to tie to; it keeps them together; they have to wrestle with it; it gives them a sense of togetherness which naturally issues in group learning.“ (Coady 1943, 92)

Der Erfolg und die Langlebigkeit der Ideen Coadys, seiner Mitstreiterinnen und Mitstreiter, die im Extension Department entwickelt wurden, zeigen sich nicht nur in der Arbeit des Extension Departments bis zum gegenwärtigen Tag. Vielmehr sind die Ideen bekannter geworden durch die Internationalisierung der Arbeit und die Gründung des bis heute existierenden Coady International Institutes, das 1959 an der St. Frances Xavier University gegründet wurde und im Jahr 2019 sein 60-jähriges Bestehen feierte.

Die Gründung des Coady International Institutes und die Internationalisierung der Antigonish Movement

Die Gründung des Coady International Institutes erfolgte 1959, nachdem die regelmäßige Teilnahme ausländischer Gäste – zunächst v.a. aus Lateinamerika – an Bildungsangeboten und Kursen des Extension Departments im Bereich „Leadership Training“ zeigte, dass die Konzepte und Ansätze auf internationales Interesse stießen.⁴ Die Arbeit des Instituts richtet sich im Wesentlichen darauf, Vertreterinnen und Vertretern von politischen und zivilgesellschaftlichen Organisationen aus Ländern des Globalen Südens – zunächst aus Südamerika, später auch aus Afrika, Indien und Nepal – über die Arbeit und Philosophie der *Antigonish Movement* zu informieren und ihnen ihre grundlegenden Prinzipien zu vermitteln. Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, entsprechende Strukturen in ihren eigenen Ländern auf lokaler und regionaler Ebene aufzubauen. Im Sinne sozialer Gerechtigkeit sollen die Lebensbedingungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen dauerhaft verbessert werden.

Die Arbeit des Instituts lässt sich in Dekaden einteilen, für die bestimmte inhaltliche Schwerpunkte und methodisch-didaktische Konzepte charakteristisch sind (MacDonald 1996, 6). Diese sind auf der einen Seite Anforderungen geschuldet, die die Teilnehmenden an die Kurse stellen und Reaktionen auf politische Veränderungen darstellen. Auf der anderen Seite prägten die wechselnden Direktorinnen und Direktoren sowie Dozentinnen und Dozenten die pädagogische Arbeit, in der sich ebenfalls der jeweilige Zeitgeist spiegelt (ebd., 7).

4 Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die differenzierte Entwicklung der Bildungsarbeit des Instituts in ihrer organisatorischen und inhaltlichen Komplexität seit der Gründung adäquat darzustellen. Ich konzentriere mich im Rahmen meines Beitrags auf die Zielsetzungen im Lichte der Grundprinzipien der *Antigonish Movement* und Moses M. Coadys, die sich im Laufe der Zeit durchaus verändert haben. Eine umfassende, zusammenhängende Darstellung der Arbeit des Coady International Institutes aus einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektive steht noch aus. Zu finden sind zahlreiche Selbstdarstellungen, einige wissenschaftliche Einzelaufsätze und zwei Veröffentlichungsreihen des Instituts zu pädagogischen Ansätzen und Konzepten. Die jüngste Veröffentlichung von Debbie Castle, David Fischer und Olga Gladkikh (2019) vereint Beiträge ehemaliger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Dozentinnen und Dozenten im Sinne einer vorläufigen Bilanz der bisherigen, an Grundsätzen der kritischen Bildungstheorie orientierten Bildungsarbeit. Veröffentlichungen zu den verschiedensten Formen der Bildungsarbeit des Instituts finden sich unter <https://coady.stfx.ca/coady-publications/> (Abruf: 15.09.2019).

In der ersten Dekade von 1960 bis 1970 wurde vor dem Leitmotiv des „full and abundant life for everyone“ (Coady 1945/1976, 7) der sogenannte *Diploma-Course* entwickelt. In dem neunmonatigen Internatskurs mit bis zu 85 Teilnehmenden aus Staaten des Globalen Südens wurden die Prinzipien der Antigonish-Bewegung vermittelt. Zusätzlich wurden seit Beginn auch kürzere Kurse zu Spezialthemen wie Projekt Management, Forschungsmethoden, ländliche Entwicklung und sozialer Wandel angeboten.

Die zweite Dekade von 1971 bis 1980 zeichnet sich durch die Entwicklung zusätzlicher kürzerer Kurse zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten aus, mit differenzierten Schwierigkeitsgraden. Zudem reisten Dozentinnen und Dozenten des Instituts in die Länder des Globalen Südens und boten Kurse vor Ort an. Ziel war es einerseits, Menschen zu erreichen, die sich die Teilnahme an Kursen in Kanada finanziell nicht leisten konnten. Andererseits wollte man sich auf diese Weise auch genauer über die Probleme und Entwicklungen in den jeweiligen Ländern informieren und dieses Wissen in die Bildungsarbeit integrieren. Die Arbeit sollte stärker auf Austausch und Gegenseitigkeit ausgerichtet sein (ebd., 8).

In der dritten Dekade von 1981 bis 1990 wurden die internationalen Beziehungen intensiviert und mithilfe von der kanadischen Regierung, Brot für die Welt Deutschland und dem Lutherischen Weltbund Programme in Thailand, Äthiopien und Südafrika auf- und ausgebaut. Im Vordergrund des südafrikanischen Programms stand die Ausbildung von Führungspersönlichkeiten der südafrikanischen Bewegung gegen das Apartheidsregime (ebd., 9).

Die sich bereits in der dritten Dekade andeutende, nicht nur soziale und wirtschaftliche, sondern auch explizit politische Unterstützung unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen wurde in den 1990er Jahren, der vierten Dekade, noch intensiviert. Die Bildungsarbeit wurde unter Rückgriff auf Paulo Freires Konzept „Pädagogik der Unterdrückten“ konzeptionell weiter entwickelt und bekam einen stärkeren emanzipatorischen Impetus (Bean 2019). Es ging nicht mehr nur um die Vermittlung von anwendbarem Wissen und Handlungsstrategien, die die Teilnehmenden später in ihren eigenen Ländern einsetzen sollten. Vielmehr zielte die Bildungsarbeit mehr als bisher darauf, die Bildungsprozesse der Teilnehmenden selbst zu unterstützen. In die Bildungsarbeit wurden neben anwendungsbezogenem Wissen bewusstseinsbildende und reflektive Elemente aufgenommen, die die Kritik- und Urteilsfähigkeit der Lernenden unterstützen sollten. In Anlehnung an Freires Konzept wurde ein Bildungskonzept entwickelt, das auf drei Grundsätzen beruhte (Bean 2019, 28):

- „Everyone teaches; everyone learns!“
- „Education must be relevant!“
- „Education moves to action!“

Wilf Bean, langjähriger Dozent am Coady International Institute fasst die Zielsetzungen der Bildungsarbeit in den 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre zusammen: „Overall, the adult education workshop attempted to share, both in content and methods, an approach of transformative adult education and social empowerment which could be adopted to participant’s own contexts“ (ebd., 33).

Diese Ausrichtung setzte sich bis in die erste Dekade des 21. Jahrhunderts fort. In der jetzigen Dekade, besonders seit 2016, sind deutliche Umbrüche in der Bildungsarbeit zu bemerken. Der Bezug auf den emanzipativen pädagogischen Ansatz nach Freire wurde zugunsten von eher pragmatischen, handlungsbezogenen Trainingskonzepten weitgehend aufgegeben. Im Mittelpunkt steht in vielen Kursen das sogenannte „ABCD“-Konzept – „Asset-Based-Community-Development“. Dieses wurde in 1990er Jahren von John P. K. Kretzmann und John L. McKnight (1993) entwickelt und für Kurse des Coady Instituts bedarfsgerecht angepasst (Mathie/Cunnigham 2002, 2003).

Es ist schwierig, den Erfolg des Instituts zu bewerten. Ein Indikator für die nachhaltige Arbeit sind sicherlich die mittlerweile mehr als 8000 ausgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die seit 1969 an den unterschiedlichen Kursen des Instituts teilgenommen und die ständig weiter entwickelten Grundsätze der Bildungsarbeit in ihren eigenen Ländern eingeführt und umgesetzt haben – häufig, um existierende oder drohende soziale, politische und ökonomische Krisen aufzufangen oder abzumildern, um auch perspektivisch die soziale und ökonomische Lage der Menschen zu verbessern.⁵

In dem Strategiepapier des Instituts, das der Arbeit von 2017 bis 2022 einen Rahmen gibt, wird der Bezug auf die *Antigonish Movement* und das Vermächtnis Coadys weiterhin deutlich, wenn als Ziel formuliert wird:

„Delivering high-quality educational programs to meet the needs of participants is the core of Coady Institute’s work. Through transformative education, Coady Institute enables people to become actors, not spectators, able to promote a citizen-led, asset-based, community-driven approach.“ (Coady International Institute 2017, 11)

5 Einen Einblick in die Entwicklung des Coady International Institutes geben die regelmäßigen Jahresberichte: <https://coady.stfx.ca/annual-reports/> (Abruf: 21.10.2018).

„A full and abundant life for all“ – die Antigonish Movement als realistische Utopie

Eingangs wurde auf Oskar Negt verwiesen, der sich in seinem Buch „Nur Utopien sind realistisch“ unter verschiedenen Perspektiven mit der Frage auseinandersetzt, wann und unter welchen Bedingungen Gesellschaften heute noch die Chance haben, solche Strukturen zu schaffen, die humanere Lebensbedingungen für alle eröffnen, die es Menschen erlauben, ein menschenwürdiges, selbstbestimmtes und erfülltes Leben zu führen. Die Lebensbedingungen in vielen Gesellschaften entsprachen und entsprechen nicht diesem Ideal. Es hat immer wieder (sozial-)utopische Entwürfe, Konzepte und auch Umsetzungsversuche gegeben. Zumeist blieben die konkretisierten Entwürfe lokal und regional begrenzt, häufig kamen sie über das Experimentierstadium nicht hinaus, selten hatten sie langfristige Wirkungen und Bestand. Negt arbeitet heraus, dass es nicht immer die großen gesellschaftspolitischen Würfe sind, die für die Menschen zu sinnvollen und spürbaren Veränderungen führen: „[...] wirklich Verantwortung kann ich nur für jenen Raum übernehmen, dessen Gestaltung mir Möglichkeiten des Eingriffs verschafft, die ich in den Resultaten wahrnehmen und bewerten kann“ (Negt 2012, 22).

In diesem Sinn einer realistischen Utopie, die ihre Wirkung zunächst in einem relativen Nahbereich entfaltet hat, angestoßen und getragen von Menschen, die Eingriffsmöglichkeiten erkannten und Strategien zu ihrer Umsetzung entwickelten, kann auch die *Antigonish Movement* mit ihrer 90-jährigen Geschichte interpretiert werden. Am Beispiel der Bewegung zeigt sich zudem, wie mithilfe langfristig angelegter Erwachsenenbildungsarbeit Menschen ein Bewusstsein für Veränderungsmöglichkeiten und damit Entwürfe für ein besseres Leben entwickeln. Die Bewegung hatte in ihren Anfängen einen progressiven sozialen Impetus, aber, entsprechend der Herkunft und Verortung ihrer Gründer in der katholischen Kirche, war sie keine, die das politische System des Landes radikal verändern wollte.

Die Antigonish-Bewegung gründete einerseits auf einer Kapitalismuskritik: Die schlechten Lebensbedingungen der Farmer, Fischer und Arbeiter wurden zurückgeführt auf das ungerechte wirtschaftliche System, das die Reichen begünstigte und die Armen benachteiligte. Die Bildungsidee der Antigonish-Bewegung basierte auf der Überzeugung, dass die wirtschaftlichen Verhältnisse der ländlichen Bevölkerung verändert werden müssten, um ein „full and abundant life for everyone in the community“ zu gewährleisten“ (Coady 1945/1976, 7). Daraus würden soziale Reformen folgen und allen Menschen ein kulturell und spirituell

erfülltes Leben ermöglichen (ebd., 6). Andererseits weisen Quellen darauf hin, dass die Arbeit des Extension Departments auch als Reaktion der katholischen Kirche gegen kommunistische Strömungen gewertet werden kann. Arbeiter aus dem industrialisierten Norden von Cape Breton gründeten Gewerkschaften und propagierten kommunistische Ideen (Ludlow 2015, 178 ff.; Coady 1957, 13).

Die *Antigonish Movement* wird in der Literatur unterschiedlich eingeordnet: Die einen bezeichnen sie eher als eine soziale Bewegung mit einer starken Bildungskomponente (z. B. Mac Donald 1996; Alexander 1997; 97 ff.). Die anderen (z. B. Dodardo/Pluta 2012) verstehen sie als ökonomische Bewegung, deren wesentliches Merkmal es war, mithilfe der einheimischen Bevölkerung auf regionaler Ebene die ökonomischen Machtverhältnisse zu verändern und durch kollektive Aktionen wie die Gründung von Kooperativen und Genossenschaften die Kontrolle über wichtige ökonomische Organisationen und den erwirtschafteten Profit zu erhalten (ebd., 7).

Je nach Standpunkt differiert die Einschätzung des langfristigen Erfolges und der Wirkungen der Bewegung: Wird sie als soziale Bewegung und Bildungsbewegung gesehen, berichten ehemalige Teilnehmende über positive persönliche und auch wirtschaftliche Entwicklungen ihres Umfelds, die sie u. a. durch die Teilnahme an Bildungsangeboten des Extension Departments erreicht haben (Lotz 2005, 75). Auch in Bezug auf die Wirkungen, die die Arbeit der Bewegung im Bereich der Bildungsarbeit in anderen Ländern entfaltet, gibt es zahlreiche Erfolgsberichte (Alexander 1997, 95 ff.; Heyer u. a. 2017; Castle u. a. 2019). Wird sie als ökonomische Bewegung interpretiert, werden Erfolg und langfristige Wirkungen eher als gering angesehen, da trotz des Aufbaus von Kooperativen und genossenschaftlichen Organisationsformen keine dauerhafte Transformation des ökonomischen Systems durchgesetzt werden konnte, um die kapitalistischen Verhältnisse zu überwinden (Dodardo/Pluta 2012, 319).

Welchem der beiden Erklärungsmuster größere Berechtigung zugesprochen werden kann, ist schwer zu entscheiden. Eine Analyse der Bewegung aus historischer Perspektive zeigt, dass die Grundidee der Protagonistinnen und Protagonisten der Bewegung nicht nur in Nova Scotia Früchte trug. Das Konzept, durch eine Kombination aus ökonomischen und sozialen Eingriffen die Lebensbedingungen der Bevölkerung zu verbessern und damit Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, erwies sich über Jahrzehnte hinweg als tragfähig. Es wurde in den 1960er Jahren von den Dozentinnen und Dozenten des Coady International Institutes übernommen und entsprechend den veränderten Bedürfnissen der Teilnehmenden in ihren jeweiligen sozialen und politischen Kontexten angepasst und gestaltet (Castle u. a. 2019).

Das, was diese Bewegung ausmacht, ist die Fähigkeit von Menschen, zu einem bestimmten Zeitpunkt, an einem bestimmten Ort einen als unerträglich empfundenen Zustand kritisch zu hinterfragen und Vorstellungen von Veränderung zu entwickeln. Aus einer psychosozialen Sicht lässt sich ergänzen:

„Utopien entstehen im Wunschzentrum der Seele, das die Energiezellen, das Kraftwerk des menschlichen Lebens darstellt. Es ist die Kraft und auch die Fähigkeit, nicht allein in der kritischen Auseinandersetzung durch bestimmte Negation des Bestehenden stehenzubleiben, sondern in der Imagination eine Vorstellung vom Besseren zu entwerfen und konkrete Bilder zu entwickeln, die eine Ahnung von der Form des Gewünschten, des im Vergleich zur Gegenwart anderen, besseren Lebens zu erhalten. Der Wunsch, angstfrei zu leben, ist sehr konkret.“ (Morgenroth 2019, 133 f.)

Das realistisch Utopische in der *Antigonish Movement* als realistische Utopie lässt sich an folgenden Punkten skizzieren:

- Bis heute wird mithilfe von Erwachsenenbildung Hilfe zur Selbsthilfe gegeben. Im Vordergrund der Bildungsarbeit stehen Vorstellungen von Empowerment (Selbstermächtigung) und die Entwicklung des sozialen Kapitals der Teilnehmenden. Transformative Lernprozesse, bezogen auf den Einzelnen, aber auch auf Kollektive, spielen eine wesentliche Rolle in der Bildungsarbeit.
- Coady bezeichnete die *Antigonish Movement* als „Soziales Laboratorium“: Soziale und ökonomische Veränderungen sollen die Lebensbedingungen der Menschen nachhaltig verbessern. Dieses grundlegende Ziel wird nach wie vor mit den unterschiedlichen Bildungsangeboten verfolgt.
- Bereits in den Frühzeiten wurden auch politische Maßnahmen angemahnt und durchgesetzt. Ein Schwerpunkt der Arbeit liegt auch darin, dass die Teilnehmenden lernen, die demokratischen Möglichkeiten der Einflussnahme auf politische Entscheidungen zu nutzen und bestimmte Entwicklungen durch die Legislative abzusichern. Dies schließt das Erkennen von Interessen und Machtverhältnisse ein, sie wurden aber im Verständnis der Bewegung nicht unbedingt radikal infrage gestellt.
- Seit den 1960er Jahren mit der Gründung des Coady International Institutes werden Fragen zum Transfer der grundlegenden Prinzipien diskutiert. Sie bleiben weiterhin bestehen, werden aber in den Bildungsangeboten immer wieder modifiziert, vor allem im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit in anderen Gesellschaften und Kulturen.

- Die Ideen der *Antigonish Movement* werden nicht nur im organisatorischen Rahmen des Coady International Instituts und des Extension Departments weitergegeben, auch im Ort Antigonish selbst – er hat nur 4.500 Einwohnerinnen und Einwohner – finden sich bis heute zahlreiche Initiativen von Privatleuten, Vereinen, Institutionen, Nicht-Regierungsorganisationen und der Kirche, die sich für ökonomisch und sozial schwache Bevölkerungsgruppen einsetzen. Häufig nicht nur im Sinne einer unterstützenden Sozialarbeit, sondern vor dem Hintergrund eines kritischen Bildungsansatzes mit dem Anspruch der politischen Veränderung des Gemeinwesens durch die Betroffenen selbst.

Literatur

- Alexander, Anne (1997): *The Antigonish Movement. Moses Coady and Adult Education Today*. Toronto.
- Bean, Wilf (2019): *Towards an Abundant Life for all through Transformative Adult Education*. In: Castle, Debbie/Fletcher, David/Gladkikh, Olga (Hg.): *Seeds of Radical Education at the Coady Institute. An Anthology of Personal Essays*. Montreal, S. 21–34.
- Cameron, James D. (1996): *For the People. A History of St. Francis Xavier University*. Montreal.
- Castle, Debbie/Fletcher, David/Gladkikh, Olga (Hg.) (2019): *Seeds of Radical Education at the Coady Institute. An Anthology of Personal Essays*. Montreal.
- Coady International Institute (2017): *Towards a Full and Abundant Life for All. Coady International Institute Institutional Strategy 2017–2022*. Antigonish. <https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/2018/05/Coady-Strategic-Plan-2017-2022.pdf> (Abruf: 15.09.2019).
- Coady, Moses M. (1939): *Masters of Their Own Destiny. The Story of the Antigonish Movement of Adult Education through Economic Cooperation*. New York. <https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/2018/07/Masters-of-their-own-Destiny.pdf> (Abruf: 16.09.2019).
- Coady, Moses M. (1943): *The Technique of Adult Education*. From „The Antigonish Way“, CBC-Broadcast Series. In: Laidlaw, Alexander F. (Hg.) (1971): *The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady*. Toronto, S. 88–93.
- Coady, Moses M. (1945/1976): *Brief to the Royal Commission on Taxation of Co-operatives 1945*. In: Extension Department, St. Francis Xavier University (Hg.): *The Antigonish Movement Yesterday and Today*. Antigonish, S. 3–28.
- Coady, Moses M. (1949): *Blueprint for Progress*. Address to the Canadian Library Association, Winnipeg, June 24, 1949. In: Laidlaw, Alexander F. (Hg.) (1971): *The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady*. Toronto, S. 40–43.
- Coady, Moses M. (1957): *My Story*. Text of an Interview for CBC-TV, July 8. Antigonish: Extension Department St. F.X. University.

- Coady, Moses M. (o.J./1971): What is this Thing – Democracy? In: Laidlaw, Alexander F. (Hg.) (1971): *The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady*. Toronto, S. 22–23.
- Cunningham, Gord/Fiander, Kate (2009): *By their own Hands: 200 Years of building Community in St. Andrews, Nova Scotia* (= Occasional Papers Series No. 7, International Institute). Antigonish: Coady International Institute 2009. https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/pdfs/resources/publications/7_By_Their_Own_Hands.pdf (Abruf: 16.09.2019).
- Dodardo, Santo/Pluta, Leonardo (2012): *The Big Picture. The Antigonish Movement of Eastern Nova Scotia*. Montreal.
- Heyer, Molly den/Smith, Eric/Irving, Cathrine (2017): *Learning from Stories of Change. An Internal Evaluation Study*. Antigonish. <https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/pdfs/Learning%20from%20Stories%20of%20Change%20-%20Coady.pdf> (Abruf: 15.09.2019).
- Irving, Catherine J. (2018): *Extension in the Box: The Creation and Dispersal of the Little Library that Fed the Study Clubs of the Antigonish Movement*. In: Käßlinger, Bernd/Elfert, Maren (Hg.): *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Abandoned Places of Adult Education in Canada* (= Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 74). Berlin, S. 161–173.
- Kretzmann, John P./MacKnight, John L. (1993): Introduction to „Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community’s Assets“ by John P. Kretzmann and John L. McKnight. Evanston. <https://resources.depaul.edu/abcd-institute/publications/Documents/GreenBookIntro%202018.pdf> (Abruf: 15.09.2019).
- Laidlaw, Alexander F. (Hg.) (1971): *Writing and Speeches of M. M. Coady. The Man from Margaree*. Toronto.
- Lotz, Jim (2005): *The Humble Giant. Moses Coady Canada’s Rural Revolutionary*. New York.
- Lotz, Jim/Welton, Michael R. (1991): *Father Jimmy. Life and Times of Jimmy Tompkins. Wreck Cove, Cape Breton*.
- Ludlow, Peter (2015): *The Canny Scot. Archbishop James Morrison of Antigonish*. Montreal.
- MacDonald, A. A. (1996): *Participatory Strategies of Development*. Antigonish.
- Mathi, Alison/Cunningham, Gord (2002): *From Clients to Citizens: Asset-based Community Development as a Strategy for Community-driven Development* (= Occasional Papers Series No. 4, International Institute). Antigonish. https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/pdfs/resources/publications/4_From_Clients_to_Citizens.pdf (Abruf: 16.09.2019).
- Mathi, Alison/Cunningham, Gord (2003): *Who is Driving Development? Reflections on the Transformative Potential of Asset-Based Community Development* (= Occasional Papers Series No. 5, International Institute). Antigonish. https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/pdfs/resources/publications/5_Who_is_Driving_Development.pdf (Abruf: 16.09.2019).
- Morgenroth, Christine (2019): *Utopie als Denkbewegung im konkreten Erfahrungsbezug*. In: Kasner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hg.): *Kritisch sind wir doch hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft*. Wien, S. 129–140.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

Negt, Oskar (2012): Nur Utopien sind realistisch. Göttingen.

Smith, Eric (2019): Enhancing Partnerships and Expanding Opportunities: Off-Campus Courses. Antigonish. <https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/2019/07/OCCEvaluation2019.pdf> (Abruf: 15.09.2019).

Welton, Michael R. (2001): Little Mosie from the Margaree: A Biography of Moses Michael Coady. Toronto.

Autorenliste

MELANIE BENZ-GYDAT, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Professions- und Professionalitätsforschung in der Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lernen Erwachsener, Grundbildung/Numeracy.

HELMUT BREMER, Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: (politische) Erwachsenenbildung und Grundbildung, Studierendenforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, Milieu- und Habitusforschung.

ELKE GRUBER, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculum Entwicklung, Bildungsgeschichte.

DANIELA HOLZER, Assoz. Prof. Dr., Assoziierte Professorin an der Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: kritische Erwachsenenbildung, kritische Erziehungswissenschaft, kritische Theorie, Weiterbildungswiderstand, Bildung und Gesellschaftskritik, theoretische und bildungsphilosophische Zugänge und Methoden.

KLAUS-PETER HUFER, Prof. Dr., Außerplanmäßiger Professor an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: politische Erwachsenenbildung, Bildungspolitik, Theorie und Geschichte der politischen Bildung, politische Philosophie, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus.

JENS KORFKAMP, Dr., Sozialwissenschaftler und Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg (Rheinland). Forschungsschwerpunkte: Philosophie in der Erwachsenenbildung, Erwachsenenalphabetisierung, politischen Grundbildung.

ELISABETH MEILHAMMER, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Bildung im Erwachsenenalter, Politische Bildung im Erwachsenenalter (auch in international-vergleichender Hinsicht).

OSKAR NEGTE, Prof. Dr., bis zu seiner Emeritierung Professor für Soziologie an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Philosophie, Kritische Theorie, Arbeitsgesellschaft, Politische Bildung.

ANTJE PABST, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Subjektwissenschaftliche Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung und im Kontext von Beruf und Arbeit; Forschung im Rahmen von Alphabetisierung und Grundbildung, Forschung zu Literacy und Numeracy.

KATJA PETERSEN, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Historische Erwachsenenbildungsforschung, Biographieforschung, Bildungsprozesse in beruflichen Kontexten, Lehren und Lernen in Arbeitsprozessen, Theorie der Erwachsenenbildung.

MICHAEL SCHEMMANN, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Strukturforchung der Weiterbildung, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, International vergleichende Weiterbildungsforschung.

KATJA SCHMIDT, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Qualitative Biographie- und Bildungsforschung, Bildungsprozesse in beruflichen Kontexten, historische Erwachsenenbildungsforschung.

SABINE SCHMIDT-LAUFF, Prof. Dr., Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Professionalität, und Professionelles Sein in der Erwachsenenbildung, international-vergleichende Forschung zum lebensbegleitenden Lernen, Zeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

SILKE SCHREIBER-BARSCH, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung am Arbeitsbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: internationale und vergleichende Erwachsenenbildung, Partizipation und Inklusion/Exklusion im System des Lebenslangen Lernens, Erwachsenenbildung und Behinderung, Raumtheorie, Politische Bildung und Global Citizenship Education.

JANA TRUMANN, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung. Forschungsschwerpunkte: Lernen Erwachsener, subjektwissenschaftliche Lernforschung, politische Partizipation und Bildung, Bildungspolitik.

CHRISTINE ZEUNER, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, Alphabetisierung/Grundbildung, Literacy/Numeracy, Teilnahmeforschung, theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

Benedikt Widmaier, Gerd Steffens (Hrsg.)

Politische Bildung nach Auschwitz

Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute

Gerade im Zusammenhang mit den sich häufenden Erinnerungsjahren stellt sich die Frage, in wieweit Adornos pädagogische Prämisse und Forderung, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“, heute noch von zentraler Bedeutung für Politische Bildung ist oder sein sollte. Diese Frage ist nicht zu trennen von aktuellen Forderungen, eine historisch-politische Bildung zu entwickeln, die auch den nachfolgenden Generationen und jungen Migranten/innen gerecht werden kann. Der Band liefert einen wichtigen Beitrag zum Diskurs über Ziele, Aufgaben und Selbstverständnis der Politischen Bildung.



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974906-9
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80

Zur Reihe

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG verknüpft diese Kontexte. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen alle eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

Die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekmann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Zum Inhalt

Dieser Band blickt im Sinne des Utopischen nach vorne und fragt: Wieviel Utopie braucht die Erwachsenenbildung? Denn pädagogisches Denken kommt ohne Zukunftsentwürfe nicht aus, so die Herausgeberinnen.

(Politische) Erwachsenenbildung heißt, sich als mündiger Bürger in der Gesellschaft zu bewegen und neben Kritik- und Urteilsfähigkeit auch eine Utopiefähigkeit zu entwickeln. Wie soll sich sonst etwas ändern? Dabei beginnt der Diskurs bereits bei der Definition: Was ist eigentlich eine Utopie? Die Vielfältigkeit des Nachdenkens über utopische Momente in der Erwachsenenbildung zeigt sich in den Aufsätzen der hier versammelten Autorinnen und Autoren. Sie begegnen ihnen auf unterschiedliche Art und Weise und bieten Anregungen, die (utopische) Welt der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis zu betreten. Das Buch ist der klugen Denkerin Christine Zeuner gewidmet, die in ihrem wissenschaftlichen Wirken stets die Spannungsfelder der Erwachsenenbildung aufspürt.

Zur Reihe

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Diese Kontexte verknüpft die Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG**. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen alle eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

ISBN 978-3-7344-1148-9



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

