Dokumentation| Dark Side of Literacy

Workshop / eb Entwicklung
Termin: 06. April 2016 14:00 - 08. April 2016 12:30
Veranstalter: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung bifeb | www.bifeb.at

Abstract: [begin]

Die Dark Side of Literacy will die Gelegenheit geben, neben allen euphorisierenden Perspektiven auf Basisbildung, die durch die „Initiative Erwachsenenbildung“ (zurecht) ausgelöst wurden, die Komplexität des Themas und vor allem die Schattenseiten der gegenwärtigen Diskurse, aus einer internationalen Perspektive sichtbar und diskutierbar zu machen.
Alphabetisierung und damit Basisbildung ist gleichzeitig ein Prozess des Empowerment und der Anpassung. Lesen und Schreiben zu können, sich mit IKT und Mathematik im täglichen Leben behaupten zu können ist ein wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens. Menschen Sprache und Schrift zu verordnen bedeutet jedoch, sie quasi in den Mainstream der Gesellschaft einzugliedern. Das vorherrschende Dogma der Wissensgesellschaft anerkennt keine „Unwissenden“.

Referentinnen & Referenten
Uwe Bittlingmayer, Daniela Holzer, Helmut Peissel, Meike Lauggas
Veranstalter
bifeb und Fachgruppe Basisbildung (FAB)
Koordination
Christian Kloyber (bifeb) und Thomas Fritz (lernraum.wien)

Dokumentation: [begin]

- Text 1. *Thomas Fritz, Christian Kloyber (2016),* Einige Gedanken zur Einstimmung auf die Dark Side of Literacy | Vol. 1
- Text 2. *Uwe H. Bittlingmayer (2016),* Der funktionale Analphabetismus aus bourdieuscher Sicht. Ambivalenzen der Erwachsenenbildung
- Text 3. *Daniela Holzer (2016)*, Einsprüche, Zwischenrufe, Randnotizen – kritisch-theoretische Fragen an die Basisbildung
- Text 4. *Helmut Peissl | Meike Lauggas (2016),* „Ich lerne mit jeder Sendung!“ Bildungsleistungen und Beiträge zum lebensbegleitenden Lernen des nichtkommerziellen Rundfunks in Österreich [PPT]
- Text 5. *Helmut Peissl (2016),* Kritische Medienkompetenz - 9. Schlüsselkompetenz und/oder transversale Kompetenz?! [PPT]
- Text 6. Programmankündigung

Einige Gedanken zur Einstimmung auf die Dark Side of Literacy | Vol. 1, April 2016

[1]

In Zusammenarbeit mit Daniela Holzer entstand am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) vor inzwischen mehr als 6 Jahren ein kritisches Forum für Diskussion und Diskurs in der Erwachsenenbildung: The Dark Side of Lifelong Learning. Den Titel zu dieser Reihe gab das 1973 erschienene Album *The Dark Side of the Moon* (Pink Floyd). Dieses populäre Zitat soll auch auf Mark Twain zurückzugehen, der in einem Bonmot meinte, dass jeder Mensch wie der Mond eine dunkle Seite hat, die er niemandem zeige. Diese „dunkle Seite" in den Regenbogen unseres Denkens, Argumentierens und Handelns zu rücken, ist ein Ziel dieser Veranstaltung. Angeregt von diesem Bild soll ein offener Raum entstehen, wo alles in Frage gestellt, befragt und entwickelt werden kann, um frei zu denken, zu debattieren, zu diskutieren. Somit betrachten wir das Plattencover (siehe Grafikzitat) als Hinweis unseres Bemühens: Vor dem schwarzen Hintergrund wirkt das Prisma, das den „weißen" Lichtstrahl in die Farben des Regenbogens aufbricht.

Wir am bifeb sind überzeugt, dass es eine unserer Aufgaben , ist, Erwachsenenbildung als Ort umfassender Reflexion über den Zustand unserer Zeit zu verstehen um Veränderung (Lernen) zu bewirken.

Der Zugang zu Bildungsabschlüssen für Erwachsene steht unter neoliberaler Beobachtung. Die Instrumente der Beobachtung selbst sind nicht harmlos, sie beeinflussen die Ergebnisse. Indem durch Testierungen und internationalen Vergleich Messlatten des Erfolgs durch Wettbewerb immer höher gehängt werden. Zwischen der „Literalität" einer Bevölkerung und dem Wirtschaftswachstum wird dadurch auch ein direkter Zusammenhang hergestellt. Und „Literalität" im seiner „westlichen" Definition wird zu einem Standard erhoben, der sogar das Recht auf Asyl und Exil determiniert.

Durch die dramatischen politischen Entscheidungen der letzten Monate wird Basisbildung auch zur Metapher für einen „Integrationsimperativ" : Personen die nicht in lateinischer Schrift schreiben und auf „Deutsch als Zweitsprache" kommunizieren können, geraten unter Generalverdacht.

Grund genug in Kooperation mit dem lernraum.wien (VHS Wien) mit einer Erweiterung der Reihe „The Dark Side" zur Diskussion einzuladen, zur *Dark Side of Literacy*.

In Zeiten, in denen es besonders durch die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) eine wundersame Vermehrung der Basisbildung gibt ist ein kritischer Blick auf Basisbildung notweniger denn je.

Wir erkennen im Feld, dass es positiver- oder negativerweise nicht geschafft hat über eine Definition, die aussagt Basisbildung bestehe aus Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT, eine aktuelle Definition zu erarbeiten, in regelmäßigen Abständen jedoch meint, wir brauchen eine diese. Positiverweise meint, es gibt keine Definition, die einengen kann, oder aber mit nicht ausdiskutierten Inhalten (wie etwa: ist Englisch Teil der Basisbildung?) weiter überfrachtet. Negativerweise meint, es ist alles im Fluss – und die Frage, die sich hier stellt ist, ob dies nicht auch schon wieder positiv zu sehen ist.

---

[1] This is the cover art for the album The Dark Side of the Moon by the artist Pink Floyd. The cover art copyright is believed to belong to the label, Harvest / Capitol, or the graphic artist(s), Designed by Storm Thorgerson, drawn by George Hardie.

Dennoch sieht es im Moment so aus, als ob wir (die Institutionen, NGOs und Trainer*innen und die Akkreditierungskommission der IEB) uns von der Förderlogik leiten ließen und nicht von den inhaltlichen Positionen und Prinzipien.

Hier ist die Frage nach der Position von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu stellen. Im inhaltlichen Leitdokument der IEB wird das Lernfeld „Sprache" genannt, also keine spezielle Sprache, sondern Mehrsprachigkeit und Förderung der so genannten Erstsprachen. In der Realität verbeugen sich fast alle vor dem Integrationsgebot (und damit dem Zwang, Deutsch zu lernen) und „machen" nicht Mehrsprachigkeit.

Auf den ersten Blick erscheint das Zitat von Heiner Müller im Ausschreibungstext zur Dark Side of Literacy brutal und übertrieben, aber wir sollten einen zweiten, kritischen Blick darauf werfen.

Studien wie PISA und vor allem PIAAC bescheinigen einen objektiven und vor allem messbaren Basisbildungsbedarf für eine Million Menschen in Österreich., Hier sind Migrant*innen nicht inkludiert, da sie nicht messbar sind, die Instrumente versagen, weil sie Sprache als Deutsch missverstehen und nicht mehrsprachig sind, - ein Glück für die Migrant*innen! Oder doch wieder einmal der Umstand, dass wir sie gar nicht messen wollen, weil die Zuschreibung Migrant*in schon ausreicht um Bildungsferne und -ungewohntheit zu attestieren.

Aus den gewonnenen Daten können Zielgruppen herausdestilliert werden, die es dann gilt zu erreichen und die unsere Legitimation verstärken. Die Argumente sind zahlreich:

Basisbildungsbedürftige können als ungebildete Wilde gesehen werden, die es zu zähmen und zu missionieren gilt. Sie haben ihre Chance der Zivilisation durch das Schulsystem nicht wahrgenommen oder aber sind in einer nicht zivilisierten Umgebung (alles außer dem globalen Norden) aufgewachsen, und sind dadurch im Sinne eines neoliberalistischen Verständnisses von Autonomie auch selbst dafür verantwortlich.
Basisbildungsbedürftige sind Opfer der rasanten Entwicklung der Wissensgesellschaft, deren Rohstoffe das Humankapital sind. Sie sind damit aber nicht nur Opfer, sondern auch Verweigerer der Pflichterfüllung, als Rohstoff zu dienen.

Die Gesellschaft kann und will sich das nicht leisten und damit wird es wichtig, die Bildungsdeserteur*innen aufzufinden und wieder einzugliedern.

Die Basisbildung ist das gesellschaftliche Hilfsprogramm dazu.

Basisbildungsexpert*innen und -händler*innen tingeln wie Heizdeckenverkäufer*innen durch die Lande und versprechen Jobs und gesellschaftliche Teilhabe, auch wenn es mittlerweile deutlich geworden ist, dass dies nur leere Versprechungen sind

In diesen wenigen Sätzen wird klar, dass wir, also ein Teil der kritischen Basisbildung, uns mit vielen offenen Fragen konfrontieren müssen:

Was ist unsere Rolle?
Was ist denn die eigentliche Funktion der Basisbildung?
Was bedeuten die Konzepte der Mitwisser*innenschaft und damit auch der Mittäter*innenschaft.
Wozu Basisbildung?
Und ... können wir mit Basisbildung die Welt retten?

Antworten zu diesen Fragen und weitere Fragen finden sich in den folgenden Beiträgen:

- Uwe Bittlingmayer stellt den Zusammenhang zwischen Bildung und beruflichem Aufstieg in Frage und problematisiert das kriminalisierende Konzept der „Mitwisserschaft“;
- Helmut Peissl und Meike Lauggas präsentieren ein Lernfeld, das unintentionell Lernen fördert – die Arbeit in den freien Radios;
- Daniela Holzer stellt das Konzept der Basisbildung insgesamt in Frage, um das Feld neu zu öffnen und
- Die Videos zeigen, wie Menschen mit Basisbildungsbedarf als minderwertig und defizitbeladen gezeigt werden, und das in Beiträgen, die potentielle Teilnehmer*innen animieren sollen, sich an der Basisbildung zu beteiligen.

Thomas Fritz und Christian Kloyber

Uwe H. Bittlingmayer

Der funktionale Analphabetismus aus bourdieuscher Sicht
Ambivalenzen der Erwachsenenbildung

I.

Im letzten Jahrzehnt hat sich der bourdieusche Ansatz zu einer Art neuen Mainstreams, insbesondere in der Erziehungswissenschaft, bei der Analyse von Bildungsungleichheiten in modernen Industriegesellschaften entwickelt. Davon zeugt etwa die Zusammensetzung des Vorstands der DGS-Sektion Bildungssoziologie ebenso wie die nicht abreißende Anzahl von Arbeiten, die sich mit Bourdieu auseinandersetzen oder produktiv an seine Studien anschließen (u.v.a. Vester et al. 2001; Rehbein et al. 2003; Büchner und Brake 2012; Friebertshäuser et al. 2007; Fröhlich und Rehbein 2009; Lempert 2010; Kramer 2011, Lenger et al. 2013). Beobachtbar ist in diesem Zusammenhang eine stetige Vergrößerung der „Fangemeinde" Bourdieus, die auch durch die Dauerpräsenz des Bildungsthemas im Kontext von PISA und Zeitdiagnosen wie der Wissensgesellschaft motiviert sind. Die Suche nach komplexeren soziologischen Zugängen kommt an Bourdieu dabei kaum vorbei. Daneben gibt es eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Bourdieus Gesamtwerk, etwa durch den Vergleich mit anderen komplexen soziologischen oder philosophischen Theorien (vgl. u.v.a. Beer 2002; Nassehi und /Nollmann 2004; Bongaerts 2008; Bauer et al. 2014).

Allerdings sind die aktuellen Tendenzen der Durchsetzung der bourdieuschen Soziologie vom Geheimtipp zum breit akzeptierten und geschätzten Analyseinstrument durchaus widersprüchlich. Bourdieus Ansatz gilt mittlerweile als Gesamtalternative zum bildungspolitisch nach wie vor dominanten Humankapitalansatz und wird selbst von Rational-Choice-Theoretiker_innen immerhin so ernst genommen wird, dass hier Versuche der Widerlegung der bourdieuschen Bildungs- und Ungleichheitssoziologie unternommen worden sind (vgl. Maaz und Watermann 2007). Eine inzwischen inflationäre Verwendung hat Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals erfahren, dessen Komplexität in der empirischen Bildungsforschung zunehmend durch gewagte Operationalisierungsversuche eingedampft und teilweise einfach auf den Indikator des elterlichen Bücherbestands zugespitzt wird (Jungbauer-Gans 2004; Maaz und Watermann; Maaz et al. 2007, S. 60ff.; Paulus 2009). Dass es soziale Ungleichheiten bei der Reproduktion von kulturellem Kapital gibt, wird dann in einem weiteren gewagten Schritt, etwa in der gesundheitlichen Ungleichheitsforschung, so interpretiert, dass die Lösung oder zumindest maßgebliche Reduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten durch die gesamtgesellschaftliche Steigerung des kulturellen Kapitals erreicht wird (z.B. bei Abel et al. 2006). Dieser reduktionistische Umgang mit der deutlich komplexeren Theorieanlage Bourdieus,

in die ethnologische, sozialkonstruktivistische und ungleichheitssoziologische Dimensionen in die theoretische und empirische Bestimmung von Bildung eingehen, ist aus meiner Sicht kaum adäquat. Ich möchte in diesem Beitrag anhand des Beispiels der Diskussion um den so genannten funktionalen Analphabetismus die Komplexität etwas erhöhen und ansatzweise die Fruchtbarkeit der bourdieuschen Soziologie veranschaulichen, indem ich mit ihrer Hilfe die relationalen Dimensionen und die naturalistischen Fallstricke der Analyse von Bildungsungleichheiten abbilde. Hierzu werde ich in einem ersten Schritt die Rolle von Bildung in Wissensgesellschaften darstellen und in einem zweiten Schritt die Diskussion um den funktionalen Analphabetismus Revue passieren lassen

II.

Moderne Industriegesellschaften sollen sich in den letzten zwanzig Jahren zu Wissensgesellschaften entwickelt haben, in denen die individuell und gesamtgesellschaftlich verfügbaren Bildungsressourcen zum zentralen Fundament der ökonomischen Entwicklung und Prosperität avanciert sind.[2] „Aus ökonomischer Sicht stellt die in der Volkswirtschaft insgesamt vorhandene Lese- und Schreibkompetenz eine der zentralen Voraussetzungen für den Wohlstand einer Gesellschaft dar. Auf individueller Ebene bezeichnen Ökonomen den Grad der Lese- und Schreibkompetenz eines Menschen als *Sprachkapital*. Das Sprachkapital stellt eine spezielle Form bzw. einen Teil des sogenannten *Humankapitals* dar." (Jäckle und Himmler 2012, S. 277) Deshalb passen Forderungen einer Erweiterung der Wissensbasis (OECD 1996) oder gesamtgesellschaftliche Trends einer Akademisierung der Gesamtbevölkerung (Kuda et al. 2012) gut in dieses zeitdiagnostische Orientierungs- und Ordnungsschema. Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Form des Abiturs oder der Fachhochschulreife gilt mittlerweile in den aktuellen Schulkohorten als übergreifende schul- und berufsbiografische Orientierungsfolie und zu erreichender Standard. Demgegenüber befinden sich seit mindestens zwei Jahrzehnten schulbildungsferne Berufsbiografien und Lebensläufe von Jugendlichen, die sich an standardisierter, harter körperlicher Arbeit ausrichten und früh die Schule verlassen haben, mit dem Ziel der schnellen finanziellen Selbstversorgung deutlich in der Defensive (Kraemer und Bittlingmayer 2001; Willis 2004). Sie gelten als Relikt einer früheren Industriegesellschaft, in der körperliche Arbeit noch als symbolisches Gegengewicht gegen Kopfarbeit im Rahmen einer selbstbewussten Arbeiterkultur fungieren konnte (Willis 1979).

Diese gesellschaftliche Formation soll nun ersetzt worden sein durch eine Wissensgesellschaft, in der Bildung eine alles überragende Rolle übernimmt. Damit hat sich aus der Sicht der bourdieuschen Soziologie eine *ambivalente Entwicklung* eingestellt: Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive ist damit *einerseits* eine Gesellschaft etabliert, die

[2] Diese Ansicht ist enorm weit verbreitet und zieht sich quer durch ganz unterschiedliche Disziplinen; vgl. etwa de Haan und Poltermann 2002; Wößmann und Piopiunik 2010; zur Kritik an dieser aus meiner Sicht wesentlich zu einfachen Konstruktion Bittlingmayer 2014a, 2014b.

schulische Bildung als individuelle Basisausstattung – gewissermaßen als materiale Umsetzung des Humankapitalansatzes – und Vergleichsmaßstab einer jeden Person nunmehr auch in Deutschland festsetzt. Das ließe sich als Sieg der Intellektuellen oder des Bildungsbürgertums feiern, denn nach Bourdieu gibt es kein natürliches Bedürfnis zu lesen, keine anthropologische Fundierung des Buches (Bourdieu 1985/2001).[3] *Andererseits* ist mit dieser Entwicklung zwar die überragende Bedeutung von Bildung (und Bildungstiteln) bis auf weiteres zementiert, allerdings ohne dass damit eine Bildungsgesellschaft im emphatischen und bildungsbürgerlichen Sinn impliziert wäre (vgl. de Haan und Poltermann 2002, S. 318; Liessmann 2006; Mittelstraß 2011). Im Gegenteil wird *die allgemeine Wertschätzung der Schulbildung begleitet von Klagen* über die parallel stattfindende Ökonomisierung von Bildung, in der es weniger um freie Bildung entlang wertvoller bildungsbürgerlicher Wissensbestände, sondern um ökonomisch verwertbares und anwendungsbezogenes Wissen geht (Clasen 2014; Bittlingmayer und Sahrai 2014; Demirović 2015). Die spezifische Zweckfreiheit von Bildung im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentfaltung, die das Bildungsbürgertum stets (für sich) reklamiert hat und die dem Bildungsbürgertum laut Bourdieus Monumentalstudie „Die feinen Unterschiede“ (1982) zu einer herrschenden Klassenfraktion innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft verholfen hat, ist durch diese Transformation zur Wissensgesellschaft unter Druck geraten und die besondere Wertschätzung einer großen (humanistischen) Allgemeinbildung durch die Wertschätzung gegenüber funktionalem und arbeitsmarktgängigem Wissen ersetzt worden (Liessmann 2011; Bittlingmayer und Bauer 2015a). Das gilt gerade für die Hochschullehrer_innen, denen Bourdieu noch einen impulsiven Protest gegen die bestehende symbolische Ordnung zuschreibt, weil die französische Gesellschaft der 1970er Jahre noch andere, unabhängige Profitquellen zulässt als hohes institutionalisiertes kulturelles Kapital. „Der Abstand zwischen ökonomischen und kulturellem oder genauer Bildungskapital (der amtlich beglaubigten Form des kulturellen Kapitals) ist mit Sicherheit ein Grund für ihre Neigung, gegen eine Gesellschaftsordnung zu protestieren, die ihre Verdienste nicht voll anerkennt, weil sie andere Klassifikationsprinzipien kennt als das Schulsystem, von dem sie sich anerkannt fühlen.“ (Bourdieu 1982, S. 449)

Damit hat sich das Bildungsbürgertum gewissermaßen symbolisch zu Tode gesiegt, denn Bildung in Form von Bildungstiteln ist *zwar massiv aufgewertet worden*, gleichzeitig ist aber nicht nur die gesellschaftliche Basis von Bildungstiteln massiv erweitert, so dass selbst Studienabschlüssen *kein besonderer, symbolisch automatisch ausbeutbarer Seltenheitswert innewohnt*. Darüber hinaus gilt das symbolische Universum des Bildungsbürgertums mit seiner ästhetisierenden Grundanlage, die Bourdieu (1982, S. 31-167) im ersten Teil der „feinen Unterschiede“ seziert, als hoffnungslos antiquiert. Nach Michael Vester und seinem Team, der

[3] Spannend ist in diesem Zusammenhang, dass die mit einer umfassenden Bildungsexpansion assoziierten Hoffnungen auf eine aufgeklärtere und emanzipiertere Gesellschaft mehr oder weniger vollkommen enttäuscht wurden. Wie auch immer der Weg in eine Gesellschaft aussieht, in der Menschen ihre Angelegenheiten solidarisch regeln (Max Horkheimer), die Expansion bestehender Bildungssysteme ist offensichtlich keine hinreichende Bedingung dafür.

seit den 1990er Jahren darum bemüht ist, die bourdieusche Sozialstrukturanalyse für Deutschland zu adaptieren (Vester et al. 2001) – auch wenn am Ende aus meiner Sicht nicht mehr derselbe Ansatz steht –, befinden sich alle gehobenen Milieus in Deutschland im Augenblick in einem Kampf innerhalb der herrschenden Klasse um die symbolische Vorherrschaft: Alle Milieus der herrschenden Klasse – das Avantgarde-Milieu, das Liberal-Intellektuelle und das Konservativ-Technokratische Milieu – wollen sich als *Leitmilieu der Wissensgesellschaft* durchsetzen (Vester 2006).

Eine der spannenderen Veränderungen aus sozialstrukturanalytischer Perspektive ist dabei die Verschiebung der Wertschätzung von inkorporiertem kulturellem Kapital zum institutionalisierten kulturellen Kapital. Denn der symbolische Kosmos des Bildungsbürgertums war – wie Bourdieu oder auch Boltanksi beschreiben – mit einer spezifischen somatischen Kultur verbunden, die von Bourdieu als asketischer Aristokratismus bzw. asketischer Ästhetizismus bezeichnet worden ist (Boltanski 1976; Bourdieu 1982, S. 442ff.). Auch wenn die Körpersoziologie auch in Deutschland bis heute große Korrelationen zwischen Sportarten (als sedimentierte Körpertechniken) und der Position im sozialen Raum (genderspezifisch gebrochen) aufzeigt (z.B. Schlicht und Brand 2007; Schmidt 2009), ist der symbolische Mehrwert eines asketischen Aristokratismus enorm geschrumpft. Zwar hat in gewisser Hinsicht – analog zur gesamtgesellschaftlichen Ausweitung der Bildungstitel – das Modell oder zumindest Teile des Modells des asketischen Aristokratismus eine wesentliche soziale Verbreiterung erfahren und sich in den letzten zwanzig Jahren zum Fitness-Dispositiv (weiter-)entwickelt. Auf der anderen Seite ist die Betonung von Askese in Form von regelmäßiger sportlicher Aktivität auch noch bis ins hohe Alter und in Form von bewusster Ernährung als symbolischer Horizont normalisiert und die Abweichung vom Ideal gilt – trotz empirisch gegenläufiger Trends des markanten Anstiegs von Übergewicht und Fettleibigkeit – als Devianz, als Verletzung einer gesellschaftlich vollständig akzeptierten Norm. In einer dynamischen und beschleunigten Aktivgesellschaft ist eine zu große Körpermasse ein Anachronismus (Rosa 2009; Lessenich 2009).

III.

Mit den hier nur sehr grob skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen einer fortschreitenden Akademisierung und Bildungsexpansion, der Durchsetzung des Fitness-Dispositivs sowie der gesamtgesellschaftlichen Orientierungsfolie der Wissensgesellschaft ist augenscheinlich eine große Dynamik im (deutschen) sozialen Raum ausgewiesen. Mit der Etablierung dieses Amalgams von (spezifischer) Bildungswertschätzung, Wissensgesellschaftsdiagnose bzw. -prognose und aktivierender Staatlichkeit als gesamtgesellschaftlichem Denkhorizont stellt sich die Frage nach der „Grenze der Respektabilität“ (Michael Vester; vgl. ausführlich Vester et al. 2001) in gewisser Hinsicht neu. Denn während bis in die 1980er und wahrscheinlich auch bis in

die 1990er Jahre mit Faulenzertum assoziierte (Langzeit-)Arbeitslosigkeit das gesellschaftliche Unten maßgeblich symbolisierte, so lässt der Umbau zum aktivierenden Sozialstaat prinzipiell keinen Raum mehr für die Vorstellung, dass sich arbeitslose Menschen genüsslich auf dem Sofa räkeln. Die Transformation vom arbeitslosen zum permanent arbeitssuchenden Menschen im Kontext des Umbaus des deutschen Wohlfahrtsstaates hat bewirkt, dass die *Grenze der Respektabilität* stärker *bildungsbezogen* definiert wird: als *Unterschreitung des als in der Gesellschaft selbstverständlich vorausgesetzten Minimums an Bildung* (nicht an Arbeitslohn) oder kurz: als *funktionaler Analphabetismus*.

Der Aufstieg des Begriffs funktionaler Analphabetismus hängt eng zusammen *einerseits* mit der Zeitdiagnose Wissensgesellschaft und der in ihr enthaltenen Grundannahme einer Verschiebung der Wertschöpfung von Arbeit zu Bildung (Stehr 1994). *Andererseits* ist er Ausdruck des deutschen PISA-Schocks, durch den alle institutionellen Formen von Bildung in das schneidende Licht des internationalen Monitoring gerückt wurden. Zwar gab es bereits ein „Erwachsenen-PISA" in den 1990er Jahren, in dem gezeigt wurde, dass es eine relevante Anzahl von erwachsenen Menschen in Deutschland gab, die nicht gut lesen und schreiben konnten. Doch erst nachdem die erste international vergleichende Studie zu den Lese- und Rechtschreibkompetenzen deutsche Schüler_innen als unterdurchschnittliche Performer gebrandmarkt hatten (Deutsches PISA-Konsortium 2001), wurden alle Bildungsinstitutionen auf den Prüfstand gezogen. Dabei stand und steht bis heute die Verknüpfung zwischen Bildung und Ökonomie im Mittelpunkt. Die Grundthese lautet, dass es sich eine moderne Wissensgesellschaft schlicht in Hinblick auf gesellschaftliche Wertschöpfung und Prosperität nicht leisten kann, einen relevanten Anteil der Wohnbevölkerung schulbildungsfern zu belassen und leistet damit eine Aktualisierung des Sputnik-Schocks, die umso nachhaltiger wirkt, weil ihr das direkte Gegenüber – der Ostblock – fehlt.[4] In die anvisierte Generalmobilisierung aller Bildungsreserven hinein ragt die Zahl von 7,5 Millionen funktionaler Analphabet_innen in Deutschland, die als Ergebnis der Level-One-Studie von Anke Grotlüschen und Team veröffentlich wurde und seither als standardisierter Bezugsrahmen der Größenordnung dieses Phänomens gilt (Grotlüschen und Riekmann 2012). Aus bourdieuscher Perspektive sind beim Diskurs über den funktionalen Analphabetismus in Hinblick auf die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse aus meiner Sicht drei lose zusammenhängende Aspekte spannend, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

(1) In Bourdieus klassentheoretischer und sozialstrukturanalytischer Zentralstudie war die Volksklasse (class populaire) negativ, als Abgrenzungsfolie der darüber liegenden Klassen beschrieben worden. Der Klassen- und Distinktionskampf tobte innerhalb der herrschenden Klasse und zwischen der herrschenden Klasse und dem immer auf individuellen Aufstieg ausgerichteten Kleinbürgertum. Damit wurde die Volksklasse in vielerlei Hinsicht als

[4] Das ist übrigens auch der Grund, warum die Hartz-IV-Bevölkerung permanent mit (häufig genug vollkommen sinnlosen) Fortbildungsmaßnahmen beglückt wird.

symbolisches Moratorium bestimmt, weil sie in die symbolischen Kämpfe nicht aktiv eingriff und andererseits so gezeichnet wurde, dass sie selbst wenig Interesse an solchen Distinktionsstrategien an den Tag legte. Bourdieus vorzugsweise negative Beschreibung der Volksklasse wird verständlich vor dem Hintergrund der zeitgleichen Verherrlichung der Arbeiterklasse innerhalb der französischen kommunistischen Partei. Aber Bourdieus Bestimmung stand auch im Kontrast zu den Arbeiten der Cultural Studies, die den Eigenwert der Arbeiterkultur und das Selbstbewusstsein der Arbeiterklasse als Gegengewicht gegen die (klein-)bürgerliche Weltdeutung in Stellung brachten, auch und insbesondere im jugendkulturellen Bereich, in dem die rituelle Distanz gegen die Schule Teil der eigenen Identitätsversicherung darstellte (Willis 1979, 2004; Scherr 2012). Bourdieu war hier deutlich skeptischer, was die Möglichkeit der Volksklasse betraf, eine tragfähige und insbesondere herrschaftsärmere Gegenkonzeption zu repräsentieren. Allerdings lieferte Bourdieu bereits in den 1960er und 1970er Jahren radikale institutionenkritische empirische Studien, die vor allem im Rahmen der Hochschulforschung zeigen konnten, dass die bestehenden (höheren) Bildungsinstitutionen gegen die Arbeiterklasse gerichtet waren (Bourdieu und Passeron 1971). „Der Lehrer ist eine Art Jugendrichter für Sprachsachen: Er hat das Korrektur- und Benotungsrecht für die Sprache seiner Schüler.“ (Bourdieu 1993, S. 95) Bourdieus Begriff der pädagogischen Aktion und der pädagogischen Willkür als Ausdruck dafür, dass die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen – bis heute! (Grundmann et al. 2004; Bremer 2007) – soziale und milieuspezifische Differenzen in den Wissensbeständen umformatieren in hierarchisch wertvolle und weniger wertvolle Wissensbestände, war ein starker, sozialkonstruktivistisch angelegter Großangriff auf die Schule als neutrale Institution der Wissensvermittlung (Bourdieu und Passeron 1973). „(T)he cultural capital that the schools take for granted acts as most effective filter in the reproductive processes of a hierarchical society. Poor achievement for different groups in a society (…) is not something inherent in cultural differences *per se*, but is just as much an artefact of the way schools operate as is success for other groups.” (Harker 2000/1984, S. 165; Herv. im Org.) Durch die Etablierung des oben beschriebenen wissensgesellschaftlichen Amalgams lässt sich ein solches symbolisches Moratorium der schulbildungsfernen Gruppen nicht mehr aufrechterhalten, weil von allen gesellschaftlichen Gruppen erwartet wird, an schulischer Bildung ausgelegte Berufsbiografien zu realisieren. Das Zusammenspiel zwischen der massiven Schrumpfung der manuell Werktätigen mit der Ausdehnung der höheren Bildungsabschlüsse lässt einen Gegenhorizont, eine legitime Rebellion gegen die Bildungsinstitutionen, wie Paul Willis sie beschreibt, nicht mehr zu. Der Druck auf die schulbildungsfernen Gruppen, sich an der Bildungsexpansion zu beteiligen, ist mit dem Anstieg der Abiturquoten in Deutschland ebenfalls kontinuierlich größer geworden. Gerade weil der gesamtgesellschaftliche Wohlstand vorrangig über Bildung und nicht mehr durch körperliche Arbeit zustande kommen soll, schwingt in einer abgebrochenen

Schulkarriere immer auch Verrat an der Gesamtgesellschaft mit. Aus diesen Gründen ist die Volksklasse längst anders in die symbolischen Kämpfe hineingezogen worden als in Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ beschrieben – ein Umstand, den Bourdieu selbst freudig interessiert mit Blick auf die Verschiebung von Relationen analysiert hätte. Dieser symbolische Horizont führt dazu, dass im Etikett des funktionalen Analphabetismus nolens volens eine volkswirtschaftliche Anklage (Wößmann und Piopiunik 2010) im Sinne eines noch nicht realisierten ökonomischen Potenzials bei der Beteiligtengruppe mitschwingt

(2) Die Betonung des ökonomischen Potenzials ist denn auch eine Standardlegitimation der Erwachsenenbildung, Fort- und Weiterbildungen für schwer erreichbare Zielgruppen zu initiieren.[5] Während der 1990er und 2000er Jahre lässt sich in Deutschland von einem Boom der Erwachsenenbildung sprechen, die zum einen dankbar auf die Schablone der Wissensgesellschaft zurückgegriffen (vgl. hierzu Bittlingmayer 2005, Kap. 5) und zum anderen die funktionalen Analphabet_innen als immer größer werdende Klientel entdeckt hat (vgl. Döbert und Hubertus 2000). Jahrelange Lobbyarbeit des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung mit Sitz in Münster konnte erreichen, dass eine bundesweite BMBF-Ausschreibung zur Erforschung des funktionalen Analphabetismus auch in Deutschland lanciert wurde. Damit sprang Deutschland vergleichsweise sehr spät auf das Thema an, während andere Nationalstaaten wie Irland, Niederlande oder Finnland längst nationale Aktionspläne zur Reduktion des funktionalen Analphabetismus als Reaktion auf die erste international vergleichende Studie zu den Lese- und Rechtschreibkompetenzen Erwachsener initiiert hatten. Um die nationale Aufmerksamkeit in Deutschland auf dieses Thema zu lenken, wurden im Wesentlichen drei Strategien verfolgt. *Erstens* wurde argumentiert, dass bei einer Größenordnung von mehreren Millionen funktionalen Analphabet_innen in Deutschland lediglich 20.000 Menschen in Deutsch-für-Deutsche-Kurse an deutschen Volkshochschulen eingeschrieben sind und diese enorme Diskrepanz nur durch das Ausmaß an Beschämung zu erklären ist, die Menschen, die nicht „richtig“ lesen und schreiben können, erleiden (kritisch hierzu Krenn 2012, 2015; Hein und Koval 2014; Bittlingmayer und Bauer 2015b). Deshalb wurden *zweitens* funktionale Analphabet_innen als Gruppe beschrieben, die im Alltag allerlei Restriktionen ausgesetzt sind und auf vielfältige Täuschungsstrategien zurückgreifen müssen, um nicht als jemand ertappt zu werden, der oder die nicht lesen und schreiben kann. Etabliert wurde dabei das Motiv des hilfsbedürftigen – in der Regel nicht migrantischen! – Erwachsenen, der aufgrund tiefer Beschämung nicht den Weg zum hilfeleistenden VHS-Kurs findet. Dieses Motiv wurde dann massenmedial klug durch TV- und Radio-Spots verbreitet und unter dem

[5] Der Begriff einer einheitlichen Erwachsenenbildung ist natürlich nicht zu halten. Ich beziehe mich hier auf den Mainstream der Beteiligten am Diskurs der Erforschung des funktionalen Analphabetismus. Ähnlich kritische Auseinandersetzungen kommen vor allem aus Österreich; siehe etwa Holzer 2004; Krenn 2012, 2015; der vom BIFEB organisierte Tagungszyklus „The Dark Side of Life Long Learning“, vgl. auch die Arbeiten von Otto Rath zur Basisbildung z.B. Rath und Hahn 2010 oder die Ausgaben der Zeitschrift Schulheft zu Bourdieu oder zum Bildungsdünkel.

Slogan „Schreib dich nicht ab – Lern Lesen und Schreiben“ eine Alphabetisierungshotline, das α-Telefon, einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemacht. Aus einer bourdieuschen Perspektive lässt sich dieses massive Agenda-Setting und erfolgreiche Hineinwirken in die Bildungspolitik bis hin zur Aktivierung der Bildungswissenschaften, Ökonomie und Sprachwissenschaften gut beschreiben als Kombination *einerseits* aus dem Eintreten für Menschen, die kaum in der Lage sind, sich selbst Geltung und eine Stimme zu verschaffen (Bourdieu 1990), *andererseits* als Verfolgung disziplinärer Eigeninteressen und Popularitätswünsche, die entlang dieser Strategien auch darauf abzielten, für sich selbst einen legitimierten Bedarf zu schaffen (auch wenn die Zahl der VHS-Deutsch-für-Deutsche-Kursbesuche seit einigen Jahren stark rückläufig ist) und Erwachsenenbildung als eine der tragenden Säulen der Wissensgesellschaft zu installieren. Interessant war dabei auch der Erfahrung, dass sich ein Skandalisierungsdiskurs, selbst im seit Jahren öffentlich ungewöhnlich präsenten Bildungsdiskurs, nicht dauerhaft zu einer hohen öffentlichen Aufmerksamkeit führt, sondern sich hier schnell Abstumpfungstendenzen einstellen. Nachdem die Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet_innen in den Massenmedien auf Resonanz gestoßen ist, ließen sich Skandalmeldungen und ökonomische Bedrohungsszenarien kommunizieren, deren Halbwertszeit allerdings nach einem Jahr rapide abnahm. Die Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet_innen hatte durch Wiederholung ihren Schrecken verloren und die Meldungen über die Wiedererlangung des Exportweltmeistertitels, die anhaltend gute Konjunktur, die Finanz- und Schuldenkrise ließen das Thema des funktionalen Analphabetismus nicht mehr als volkswirtschaftlich entscheidend erscheinen. Zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der medialen Aufmerksamkeit hat das Team um Anke Grotlüschen dann auf die aus der Kriminologie stammenden Kategorien des Mitwissertums und der Umfeldstudien zurückgegriffen und so das Spannungsverhältnis zwischen dem legitimen Sprechen für Personen, die keine Sprache besitzen und institutionellen Eigeninteressen oder – in Bourdieus Worten – „Büroeffekten“ bedenklich in Richtung Eigeninteressen verschoben.[6]

(3) Mit dem Diskurs über funktionalen Analphabetismus wird – das folgt aus dem zuletzt Gesagten – ein symbolischer Horizont bedient, der schulische Bildung als Kristallisationspunkt der legitimen und respektablen Existenzweise ausmacht. Mit Begriffen wie Mitwissenschaft oder Umfeldstudie wird das Nichterlernen oder die nur bruchstückhaft ausgeprägte Beherrschung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben (in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft!) unmittelbar mit Normverletzung und abweichendem Verhalten verbunden und auf diese Weise die Maßstäbe einer bürgerlichen Wissensgesellschaft für eine gelungene Biografie umstandslos übertragen. Zementiert werden damit Bourdieu zufolge gerade diejenigen gesellschaftliche Spaltungslinien, deren Legitimität es gerade zu hinterfragen gilt.

[6] Vgl. hierzu die regelmäßig erscheinenden Newsletter, die als „Umfeldstudien“ bezeichnet sind und Auskunft über das Umfeld von funktionalen Analphabet_innen geben sollen; im Internet unter: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie.

Zementiert wird damit ferner eine ökonomistische und im Humankapitalansatz grundierte Perspektive, die Bildung als Individualinvestition begreift, die der Volkswirtschaft unmittelbar zu Gute kommen soll. Dafür gibt es allerdings gar keine empirischen Evidenzen, wenn berücksichtigt wird, dass Deutschland, Österreich und vor allem die Schweiz im OECD-Vergleich sehr niedrige Akademiker_innenquoten aufweisen oder dass in Spanien, Griechenland und Portugal die akademische Jugendarbeitslosigkeit (noch) höher ist als die nichtakademische (hierzu ausführlicher Bittlingmayer 2014b). Vollständig ausgeblendet wird dabei schließlich der kapitalistische Gesamtrahmen, in dem Bildung hier verhandelt wird – als eine für heutige Wissensgesellschaften grundsätzliche Stellgröße, die es mit Blick auf das eigene Überleben als ökonomisch besonders erfolgreiche Volkswirtschaft zu maximieren gilt. Im Gegenteil: Das Streben nach individueller und gesamtgesellschaftlicher Bildungsmaximierung wird als das Natürlichste begriffen, was es auf der Welt geben kann. Und das ist eine Perspektive, die Bourdieu als institutionenkritischer Sozialkonstruktivist kaum hätte gelten lassen (vgl. hierzu ausführlicher Bittlingmayer 2011).

Literatur

Abel, Thomas, Andrea Abraham und Kathrin Sommerhalder. 2006. Kulturelles Kapital, kollektive Lebensstile und die soziale Reproduktion gesundheitlicher Ungleichheit. In Gesundheitliche Ungleichheit, hrsg. Matthias Richter und Klaus Hurrelmann, 185-198. Wiesbaden: VS.

Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer, Carsten Keller und Franz Schultheis (Hrsg.). 2014. Pierre Bourdieu und die Frankfurter Schule. Bielefeld: transcript.

Beer, Raphael. 2002. Zur Kritik der demokratischen Vernunft. Wiesbaden: DUV.

Bittlingmayer, Uwe H. 2014a. Wissensökonomie und der Wert der Bildung. In Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (Jahrbuch Arbeit und Bildung 4), hrsg Ullrich Bauer, Axel Bolder, Helmut Bremer, Rolf Dobischat und Günter Kutscha, 435-453. Wiesbaden: Springer VS.

Bittlingmayer, Uwe H. 2014b. Der Kurzschluss zwischen Bildung und Ökonomie. Einige Anmerkungen im Kontext des PISA-Diskurses. Erziehung und Unterricht, 9 (3-4), 342-352.

Bittlingmayer, Uwe H. 2011. Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieus. Schulheft, Nr. 142, 37-54.

Bittlingmayer, Uwe H. 2005. „Wissensgesellschaft als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.

Bittlingmayer, Uwe H. und Ullrich Bauer. 2015a. „Wissensgesellschaft“ als Gegenstand Kritischer Theorie. Anmerkungen zu wissensgesellschaftlichen Angriffen auf Kernkonzepte der Frankfurter Schule. In Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Festschrift für Alex Demirović, hrsg. Dirk Martin, Susanne Martin und Jens Wissel, 240-259. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bittlingmayer, Uwe H. und Ullrich Bauer. 2015b. Funktionaler Analphabetismus als notwendige Kehrseite von Bildungsdünkel. In Schulheft, Nr. 157, 81-95.

Bittlingmayer, Uwe H. und Diana Sahrai. 2014. Kritikinstrument oder perfide Herrschaftsverlängerung? Differenzen und Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis zwischen Bourdieu und der Frankfurter Schule. In Bourdieu und die Frankfurter Schule, hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Carsten Keller und Franz Schultheis, 215-250. Bielefeld: transcript.

Boltanski, Luc. 1976. Die soziale Verwendung des Körpers. In Zur Geschichte des Körpers. Perspektiven der Anthropologie, hrsg. Dietmar Kamper und Volker Ritter, 138-183. München, Wien: Hauser.

Bongaerts, Gregor. 2008. Verdrängung des Ökonomischen. Bourdieus Theorie der Moderne. Bielefeld: transcript.
Bourdieu, Pierre. 1993. Was sprechen heißt. In: Ders.: Soziologische Fragen, 91-106. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre. 1990. Was heißt sprechen. Wien: Braumüller.
Bourdieu, Pierre. 1985/2001. Das Lesen: eine kulturelle Praxis. In Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 4, 121-141. Hamburg: VSA.
Bourdieu, Pierre. 1982. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1973. Entwurf einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
Bremer, Helmut. 2007. Lernen, Habitus und Milieu. Weinheim: Juventa.
Büchner, Peter und Anna Brake (Hrsg.). 2012. Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS.
Clasen, Anke. 2014. Bildung als Statussymbol: Hauptschule und Schulstrukturen nach PISA. Weinheim, München. Juventa.
de Haan, Gerhard/Poltermann, Andreas (2002): Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Heinrich Böll-Stiftung (Hrsg.): Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 310-340.
Demirović, Alex (2015): Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg: VSA.
Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.). 2001. PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
Döbert, Marion und Peter Hubertus. 2000. Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Peter Klett Verlag.
Friebertshäuser, Barbara, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hrsg.). 2007. Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS.
Fröhlich, Gerhard und Boike Rehbein (Hrsg.). 2009. Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler.
Grotlüschen, Anke und Wibke Riekmann (Hrsg.). 2012. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie. Münster: Waxmann.
Grundmann, Matthias, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg. 2004. Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24 (2), 124-145.
Harker, Richard K. (2000/1984): On Reproduction, Habitus and Education. In: Robbins, Derek (ed.): Pierre Bourdieu. Vol. II, London: SAGE, 164-176.
Hein, Stephan und Alla Koval. 2014. Schriftlose Außenseiter. Zu einigen Gefahren sozialwissenschaftlicher Stereotypisierung von Analphabetismus. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34 (4), 389-404.
Holzer, Daniela. 2004. Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Münster: Lit.
Jäckle,Robert und Oliver Himmler. 2012. Ökonomie und Analphabetismus. In Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie, hrsg. Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann, 276-298. Münster: Waxmann.
Jungbauer-Gans, Monika. 2004. Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In Zeitschrift für Soziologie, 33 (5), 375-397.
Kraemer, Klaus und Uwe H. Bittlingmayer. 2001. Soziale Polarisierung durch Wissen. Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in der Wissensgesellschaft: In Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten, hrsg. Peter A. Berger und Dirk Konietzka, 313-329. Opladen: Leske + Budrich.

Kramer, Rolf-Thorsten. 2011. Abschied von Bourdieu. Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
Krenn, Manfred. 2015. Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung. Zum sozialen Beschämungspotenzial von Schriftsprache. Schulheft, Nr. 157, 52-67.
Krenn, Manfred. 2012. Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissensgesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. SWS-Rundschau, H.2/2012, 129-148.
Kuda, Eva, Jürgen Strauß, Georg Spöttl und Bernd Kaßebaum (Hrsg.). 2012. Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA.
Lempert, Wolfgang. 2010. Soziologische Aufklärung als moralische Passion: Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS.
Lenger, Alexander, Chistian Schneickert und Florian Schumacher (Hrsg.). 2013. Pierre Bourdieus Konzept des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
Lessenich, Stephan. 2009. Die Neuerfindung des Sozialen. Bielefeld: transcript.
Liessmann, Konrad Paul. 2011. Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In Bildung MACHT Gesellschaft, hrsg. Marisol Sandoval, Sebastian Sevignani, Alexander Rehbogen, Thomas Allmer, Matthias Hager und Verena Kreilinger, 39-50. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Liessmann, Konrad Paul. 2006. Theorie der Unbildung. Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper.
Maaz, Kai und Rainer Watermann. 2007. Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 27 (3), 285-303.
Maaz, Kai, Cornelia Gresch, Olaf Köller und Ulrich Trautwein. 2007. Schullaufbahnen, soziokulturelle Merkmale und kognitive Grundfähigkeiten. In Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten, hrsg. Ulrich Trautwein, Olaf Köller, Rainer Lehmann und Oliver Lüdtke, 43-70. Münster: Waxmann.
Mittelstraß, Jürgen (2011): Humboldts Licht und Bolognas Schatten auf die Wissensgesellschaft. In Bildung MACHT Gesellschaft, hrsg. Marisol Sandoval, Sebastian Sevignani, Alexander Rehbogen, Thomas Allmer, Matthias Hager und Verena Kreilinger, 51-65. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Nassehi, Armin und Gerd Nollmann (Hrsg.). 2004. Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
OECD (1996): The Knowledge-Based Economy. General Distribution: OCDE/GD(96)102. URL: http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf (Stand: 14.01.2016).
Paulus, Christoph. 2009. Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschülern. Volltextserver der Psychologischen Bibliothek: URL: http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2368/; Zugriff 31.3.2016.
Rath, Otto und Mariella Hahn (Hrsg.). 2010. Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz. URL: https://issuu.com/ottorath/docs/zwischenbilanz; Zugriff 31.3.2016.
Rehbein, Boike, Gernot Saalmann und Hermann Schwengel (Hrsg.). 2003. Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK.
Rosa, Harmut. 2009. Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik. In Soziologie – Kapitalismus – Krise, Klaus Dörre, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa, 87-125. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Scherr, Albert. 2012. Cultural Studies. In Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 319-334. Wiesbaden: VS.
Schlicht, Wolfgang und Ralf Brand. 2007. Körperliche Aktivität, Sport und Gesundheit. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim, München: Juventa.
Schmidt, Robert. 2009. Körperliche Repräsentationsarbeit und Unterscheidungskämpfe. Sport als Medium sozialer Abgrenzung und Differenzierung. In Sport Studies. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung, hrsg. Matthias Marschik, Rudolf Müllner, Otto Penz, Georg Spitaler, 162-173. Wien: facultas wuv. 2009.

Stehr, Nico. 1994. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Wissensgesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Vester, Michael. 2006. Die gefesselte Wissensgesellschaft. In Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?, hrsg. Uwe H. Bittlingmayer und Ullrich Bauer, 173-219. Wiesbaden: VS.
Vester, Michael, Peter von Oertzen, Heiko Geiling, Thomas Hermann und Dagmar Müller. 2001. Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Willis, Paul. 1979. Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/Main: Syndikat.
Willis, Paul. 2004. Twenty-Five Years On: Old Books, New Times. In Learning to Labor in New Times, hrsg. Nadine Dolby und Greg Dimitriadis, 167-196. New York, London: Routledge.
Wößmann, Ludger und Marc Piopiunik. 2010. Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: Bertelsmann.

Daniela Holzer

Einsprüche, Zwischenrufe, Randnotizen – kritisch-theoretische Fragen an die Basisbildung

Liebe Kolleg_innen,
ich bedanke mich ganz herzlich zur Einladung für diesen Vortrag und bedaure es sehr, dass ich erst jetzt zu dieser Veranstaltung dazu stoßen konnte, weil ich leider universitätsinterne Verpflichtungen hatte. Ich weiß aus anderen Veranstaltungen, dass solche Workshops ganz eigene Dynamiken entwickeln und sich eine Art Fluss in den Diskussionen ergibt, der sich aus Impulsen bisheriger Vorträge und Diskussionen und aus den vielen Gesprächen hier und abseits dieses Raumes ergibt. Es bilden sich in den meisten Fällen eine gewisse Form sprachlicher Vereinheitlichung heraus, indem es eine Einigungen oder zumindest eine durchgehende Verwendungen bestimmter Phrasen und Worte gibt. Es kommt aber auch zuweilen zu geflügelten Worten, die den Diskussionsraum immer wieder durchziehen. Und es hat bereits ein Denkprozess stattgefunden, der sich kaum in wenigen Worten zusammenfassen lässt. Insofern bin ich nun in einer gewissen Weise in einer Außenseiterinnenposition. Ich habe die Dynamik nicht mitbekommen. Ich weiß nicht, was Sie und Ihr schon alles gehört und besprochen habt. Das erschwert meine Aufgabe wesentlich.

Ich möchte an dieser Situation aber bereits eine erste Analogie zum Workshopthema und zu meinem Beitrag herstellen. Auch wenn der Vergleich zugegeben etwas hinkt. In Studien zu Literacy wird unter anderem darauf verwiesen, dass Basisbildungsbenachteiligte in gewisser Weise in unterschiedlicher Hinsicht eine Außenseiter_innenposition zugeschrieben bekommen und zuweilen auch sich selbst als solche Außenseiter_innen wahrnehmen. Dies beruht u.a. auf normativen Vorstellungen und Erwartungen, z.B. die „Beherrschung“ von gewissen Kompetenzen. Wer diese nicht „beherrscht“ – und hier ist der Begriff der *Herrschaft* dieser Normen als gesellschaftlich bedeutungsvoll hervorzuheben – ist außen vor, angeblich von Teilhabe ausgeschlossen (was in dieser Form allerdings nicht zutrifft, wie z.B. Manfred Krenn 2013 eindrucksvoll nachzeichnet). Manche bleiben allerdings tatsächlich in vielfacher Hinsicht „außen vor“, werden ausgeschlossen, ihnen bleiben Räume verschlossen. Als nachträglich hinzukommende Außenseiterin kenne ich nun also Euren Diskursstand nicht, weiß nicht, worüber Ihr gesprochen habt und insofern drohe ich, in einige Fallen zu tappen, die ich noch gar nicht kenne, auch wenn das Beschämungspotenzial – Manfred Krenn hat auch das besonders deutlich herausgearbeitet – hier in keinster Weise mit jenem von Basisbildungsbenachteiligten vergleichbar ist.

Meine Außenseiterinnenposition hat aber noch einen zweiten Aspekt. Ich wurde eingeladen, hier kritische Betrachtungen zu Basisbildung anzustellen, obwohl ich in diesem Themenfeld nur sehr am Rande kundig bin. Ich habe mir zwar vereinzelte Gedanken dazu gemacht, diese liegen aber schon rd. zehn Jahre zurück (vgl. Holzer 2007). Und auch wenn ich das Thema immer wieder mit Interesse wahrgenommen habe, habe ich mich nicht eingehend damit befasst. Insofern erfolgt mein Beitrag hier explizit von einer Außenseiterinnenperspektive. Ich kann nicht den Anspruch erheben, in die Diskurse um Literacy eingearbeitet zu sein. Meine kritischen Einwände auf das Thema erfolgen daher nicht auf der Basis einer fundierten und detailliert informierten Perspektive. Vielmehr wage ich es, einen im kritischen Denken geschulten Blick quasi von außen an das Thema anzulegen.

Dementsprechend lautet der Titel meiner Ausführungen: *Einsprüche, Zwischenrufe, Randnotizen – kritisch-theoretische Fragen an die Basisbildung*

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist ein kritisches Denken aus der Kritischen Theorie heraus. In den letzten Jahren habe ich mich eingehend mit negativ dialektischem Denken (Holzer 2015, vgl. insbesondere Adorno 1966/2003) befasst und daraus resultieren meine grundgelegten Denkinstrumente: Ideologiekritik, kritische Reflexion und Selbstkritik, Denken in unauflöslichen Widersprüchen, radikale Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen. Solch kritisches Denken erfordert aus meiner Sicht insbesondere, auf die meist verborgenen gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen hinzuweisen. Als kritische Denkmittel leiste ich mir in den folgenden Ausführungen einige Denkexperimente: In reflexiven Fragen erkunde ich und hinterfrage ich vorherrschende Normen. Und in Umkehrungen werde ich versuchen, bislang gewohntes umzudrehen, um Verhältnisse sichtbar zu machen. In Spekulationen denke ich darüber nach, wie es anders sein könnte und wie gerade daran die problematischen Aspekte der aktuellen Verhältnisse offensichtlich werden. Ich kann dabei bei Weitem nicht alle notwendigen Fragen aufwerfen und schon gar nicht jede detailliert ausargumentieren. Vielmehr geht es um Denkversuche, die wir dann gemeinsam weiterdenken können.

Meine Überlegungen sind daher Einsprüche, Zwischenrufe und Randnotizen. Versuche kritisch-theoretischer Fragen. Vermutlich in manchen Aspekten in einer gewissen Naivität und Unwissenheit. Dafür angereichert mit der Freiheit, dunkle Ecken hervorzuzerren, vor denen ich mich nicht fürchten muss, weil sie nicht in meinem eigenen Hinterhof sind.

Was bedeutet es, kritisch-theoretisch zu fragen?
Zuallererst bedeutet es, selbstreflexiv und selbstkritisch zu sein. Also auch Aspekte in die (Selbst-)Kritik zu nehmen, die vielleicht auf den ersten Blick als wichtiger Beitrag zur Reduzierung von Ungleichheit beitragen und Menschen neue Handlungsräume eröffnen, sie vielleicht sogar ermächtigen wollen, wie z.B. die Basisbildung. Aus einer kritisch-theoretischen Perspektive ist aber nicht nur dieser Anspruch selbst kritisch zu prüfen, sondern auch danach zu fragen, ob er radikal genug gestellt ist, ob er gesellschaftlich gedacht ist und kritisch-emanzipatorische Potenziale daher nicht nur individuell und subjektiv entfaltet, sondern gesellschaftlich.

Da der Titel dieser Veranstaltung „Dark Side of Literacy“ lautet, geht es auch nicht darum, die gesellschaftliche Hervorbringung von Bildungsbenachteiligungen zu problematisieren, sondern das Konzept und die Angebote der Literacy selbst und deren Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu reflektieren.

Ich erkunde im Folgenden Basisbildung unter drei Blickwinkeln, in denen zwar immer wieder ähnliche Aspekte auftauchen, allerdings unter jeweils neuer Perspektive:

1. In welche Widersprüche ist Basisbildung bzw. Literacy verwoben?
2. Welche Herrschaftsverhältnisse sind in Literacy-Konzepte und -Angebote eingeschrieben?
3. Was wäre, wenn die Dinge genau anders rum gedacht würden?

Begriff Literacy und Basisbildung
Vorauszuschicken ist meine Begriffsverwendung, auch wenn sich hier in diesem Workshop sicher schon eine bestimmte herausgebildet hat oder zumindest schon in Diskussion genommen wurde. Literacy ist bekanntlich ein Begriff, der von der anfänglichen spezifischen Bezugnahme auf Schrift ausging. Er findet inzwischen aber breitere Anwendung bzw. hat sich das Verständnis ausgeweitet. Unter anderem in die Richtung, die im deutschsprachigen Diskurs mit Basisbildung gleichgesetzt wird, also grundlegende Kompetenzen umfasst, die sowohl Sprache und Schrift als auch mathematische Fähigkeiten und IKT beinhalten. In den österreichischen Prinzipien und Richtlinien zur Basisbildung (Fachgruppe Basisbildung 2014) wird allerdings festgehalten, dass die Lernenden selbst darüber entscheiden können sollen, welche Kompetenzen sie erwerben möchten. Darüber hinaus sind Kompetenzen in den Bereichen Wissenschaftskritik, Autonomie und Selbstwirksamkeit, Lernen, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz mitaufgenommen. Insofern schließen die österreichischen Prinzipien in gewissem Maß an die „new literacy studies“ an, in denen verschiedene Literaritäten aufgegriffen werden und die Literarität als soziale Praxis begreifen, wie z.B. Manfred Krenn (2013) das deutlich herausgearbeitet hat. Diese Zugänge verstehen Literarität nicht als nur individuell zu erwerbende Kompetenz, sondern als soziale Praxis, die eng mit gesellschaftlichen Verhältnissen verwoben ist und unterschiedliche Formen annehmen kann, die auch wesentlich von der sozialräumlichen Verortung abhängig ist.

Literacy hat aber auch eine gewisse Inflation erfahren. Insbesondere im englischen Sprachraum, aber auch inzwischen in deutschsprachigen Diskursen erhält der Begriff einen Anklang von „Bildung“ bzw. „Kompetenz“, indem verschiedene Themenfelder damit verknüpft werden, z.B. critical literacy, scientific literacy etc. Ich nehme im Weiteren vor allem jene Basisbildung in den Blick, die in Österreich durch die Initiative Erwachsenenbildung forciert wurde. Basisbildung umfasst hierin primär schriftliche und sprachliche Kompetenzen und Grundkompetenzen in Mathematik und IKT.

Was heißt, in Widersprüche verwoben zu sein?
In meinem Ansatz, Gesellschaft als in sich widersprüchlich zu begreifen, rekurriere ich auf negativ dialektisches Denken, wie es u.a. Adorno (1966/2003) eindringlich dargelegt hat, aber auch von den kritischen Erziehungswissenschaften immer wieder aufgegriffen wird, besonders eindringlich z.B. von Gernot Koneffke (1969). Die materialistische, kritische Dialektik ist insofern negativ, als sie – sehr

vereinfacht, um nicht allzu weit in die Tiefe zu gehen – sich in einigen zentralen Aspekten von der bekannten dialektischen Triade von These, Antithese und Synthese distanziert.

Was aber ist Dialektik? Dialektik ist zunächst durch eine Verwobenheit der Widersprüche und Gegensätze charakterisiert. D.h. der Widerspruch, das Gegenteil, die Antithese, werden zugleich mit hervorgebracht. Das eine nicht ohne das andere. Aber nicht nur als zwei Seiten einer Medaille, sondern als sich gegenseitig bedingend, als sich durchdringend. Koneffke hat dies besonders eindrücklich an der Subversion deutlich gemacht und der zentrale Denkansatz ist: Etwas hat nicht nur zwei Seiten, ist also nicht sowohl positiv wie negativ, im Sinne von „es hat halt auch seine negativen Seiten“. Sondern: Die negative Seite zeigt sich *„gerade weil“* es die andere Seite gibt. Dies als Denkinstrument parat zu halten, ist von großer Wichtigkeit. Basisbildung hat nicht nur gute und halt auch schlechte Seiten. Sondern *gerade weil* sie das das eine tut, bringt sie das andere mit hervor.

Ein weiterer Aspekt spezifisch negativ dialektischen Denkens ist, dass der Widerspruch unauflöslich ist. Dies trägt eine gewisse Schwere in sich, heißt es doch, keine Gewissheiten und Klarheiten finden zu können. Aber wie z.B. Adorno eindrücklich vor Augen führt: Eine „Auflösung“ in Synthese wäre eine Form von Gewalt und würde unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen lediglich neue Herrschaft hervorbringen. Da die Durchsetzung einer „Antwort“ nicht losgelöst von Herrschaft ist, würden sich entsprechend Hegemonien in der Synthese durchsetzen und dem Anderen, dem Widersprüchlichen Gewalt antun. Dieses Fortbestehen der Widersprüche auszuhalten ist daher wesentliches Element.

Und noch ein dritter Aspekt sei hier hervorgehoben: Die Negation, das Negative werden in der negativen Dialektik besonders betont. Nicht nur deshalb, weil Kritik an der Benennung des Falschen, des Negativen ansetzen muss. Sondern insbesondere auch deshalb, weil erst in der Negation bzw. im Negativ das volle Ausmaß des Positiven sichtbar gemacht werden kann und entsprechend in die Kritik genommen werden kann. Das Negative hat dabei die doppelte Bedeutung: Einerseits das als negative Bewertung, als das von einer kritischen Perspektive aus Abzulehnende. Und andererseits als das Negativ im Sinne des anderen Gegenübers, des Negativs ähnlich wie bei einer Gussform für eine Skulptur oder des Negativs in der Photographie. Das Positive ist das Sichtbare, Offensichtliche, Gängige, Vorherrschende. Das Negativ ist die andere Seite, das oft Übersehene, das Abbild des Gegenübers. Manche Aspekte werden dabei aber nur über die Betrachtung des Negativs deutlich. Als Negativ spielt aber auch der Anteil eine Rolle, dass selbst gut Gemeintes sich in sein Gegenteil verkehren kann, wie dies z.B. Adorno und Horkheimer eindrücklich in der „Dialektik der Aufklärung“ nachgezeichnet haben (Horkheimer/Adorno 1969/1988).

Mit diesen Aspekten ist nun Basisbildung zu erkunden und komme ich zur ersten Frage:

1. In welche Widersprüche ist Basisbildung bzw. Literacy verwoben?

Ich greife lediglich ein paar Denkansätze heraus, die zur weiteren Diskussion anregen sollen:

1. Gerade weil es Basisbildungsangebote und eine Forcierung von Basisbildung gibt, werden illiterare Personen noch mehr beschämt.
Der Aspekt der Beschämung, den insbesondere Manfred Krenn so deutlich herausgearbeitet hat, spielt in der Basisbildung eine bedeutende Rolle. Angelegt wird die Norm, über grundlegende sogenannte „Kulturtechniken“ zu verfügen. Dieser Aspekt spielt global aber eine jeweils unterschiedliche Rolle. Während in manchen Ländern Lesen und Schreiben tatsächlich noch emanzipatorische Funktionen haben kann und daher auch nicht schambesetzt ist, ist in den industrialisierten Ländern, dieser Aspekt weggefallen. Vielmehr ist die grundlegende Erwartung an die Ware Arbeitskraft, dass diese Grundkenntnisse vorhanden sein müssen bzw. ist die gesamte Gesellschaft so organisiert, dass fehlende Basisbildung massive Ausgrenzungen und Benachteiligungen nach sich zieht. Fehlende Basisbildung wird von den in diesen Normen sozialisierten Menschen als beschämend wahrgenommen, als Makel, den es zu verbergen gilt. Und obwohl gesellschaftlich hervorgebracht, d.h. aufgrund von gesellschaftlicher Benachteiligung, mangelnder Unterstützung, fehlenden Möglichkeiten etc., wird fehlende Basisbildung von den Subjekten individuell wahrgenommen und ist mit individuellem Erleben eines Defizits und von Scham gekoppelt.

Eine Forcierung von Angeboten mag zwar für Teilnehmende die Scham relativieren. Aber: Dafür wird die Scham bei anderen noch erhöht. Denn nun gilt: Da gibt es doch die Angebote, die Möglichkeiten und wieder nutzt du sie nicht! Umso beschämender wird es, sich nicht um eine entsprechende Basisbildung individuell zu bemühen.

2. Gerade weil Basisbildung nachzuholen ermöglicht wird, wird der gesellschaftlichen Norm Vorschub geleistet, dass nur so gesellschaftliche Teilhabe möglich ist.
Gesellschaftliche Teilhabe gilt als eines *der* zentralen Argumente für Basisbildung. Allerdings läuft auch hier die Argumentation in den meisten Fällen über Umwege. Soziale Teilhabe wird nicht an sich verwirklicht, sondern bildungspolitische Dokumente, besonders deutlich in allen Argumenten um das lebenslange Lernen, nehmen dabei meist einen Umweg: Soziale Teilhabe erfolgt über den Arbeitsmarkt. Die Produktion und der Erhalt der Ware Arbeitskraft ist konstituierendes Grundelement kapitalistischer Gesellschaftsverhältnisse. Soziale Teilhabe ist also an Teilnahme am Arbeitsmarkt gebunden und Basisbildung spielt darin eine entsprechende Rolle. Von der Forschung werden die ökonomischen „Benefits“ errechnet: Mit einer Beseitigung von Basisbildungsdefiziten werden Produktivitätssteigerungen errechnet und individuelle Berufschancen versprochen (Aschemann 2015). Soziale Teilhabe sei dann eine Folge davon. Aber: Soziale Teilhabe nur über den Arbeitsmarkt reduziert das Anliegen zu einer Farce. Soziale Teilhabe wird also nicht gewährleistet, solange die Individuen nicht die Mindestanforderungen, z.B. arbeiten, erfüllen.

Was aber ist mit jenen, die herausfallen? Und – weitergedacht –: Ist das Versprechen nicht lediglich eine Illusion? Warum soziale Teilhabe nur, wenn bestimmte Anforderungen erfüllt werden? Warum sonst nicht? Die normative Erwartung zeigt sich in ihre vollen Zynismus und ihrer Brutalität. Wer dazugehören will, muss die Anforderungen erfüllen.

Tragen Basisbildungsangebote nicht gerade dazu bei, diese normative Erwartung weiterzutragen? Indem auch in diesen Argumentationen eine direkte Verknüpfung mit sozialer Teilhabe hergestellt wird, werden kritisch-emanzipatorische Bestrebungen ausgehebelt: Das Individuum passt sich den gesellschaftlichen Erfordernissen an, um teilhaben zu *dürfen*. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, dass ungerechterweise Basisbildungsbenachteiligte von der Teilhabe ausgeschlossen werden, werden nicht grundlegend in Frage gestellt. Ausschluss wird individualisiert und Teilhabe von Grundkompetenzen abhängig gemacht. Die vorherrschende Norm von Mindestanforderungen wird damit bestätigt und reproduziert. Basisbildung bleibt gefangen im Widerspruch von Ermöglichung und Reproduktion.

Nun zu einigen Aspekten der Negativität.

3. Das Positiv ist ein bürgerliches Bildungsverständnis und die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese werden als Norm gesetzt. Das Negativ dazu, also jene Teile, die nicht dieser Norm entsprechen, sind das Negativ. Negativ als andere Realitäten und Negativ als minderbewertet, defizitär besetzt.
Bereits das bürgerliche Bildungsverständnis ist äußerst widersprüchlich und dies spiegelt sich entsprechend auch in der Basisbildung wider. Im Bildungsverständnis werden Normen und Erwartungen formuliert, die sich in kritischer Betrachtung in einiger Hinsicht widersprechen. Beispielsweise wird ein bürgerlicher Bildungskanon definiert, der in vielerlei Hinsicht emanzipatorische Aspekte beinhaltet, bzw. aus der Geschichte heraus auch diese Funktion hatte, nämlich dass sich das Bürgertum vom Adel emanzipierte. Allerdings blieb dieser gesellschaftskritische und -transformatorische Anspruch auf der Strecke und der bürgerliche Kanon beinhaltet nun in erster Linie zum einen allgemeinbildende und zum anderen berufliche Bildung. Diese sind allerdings eng miteinander verkoppelt, beispielsweise weil allgemeine Bildung als Voraussetzung für beruflichen „Erfolg“ bzw. zur idealen Produktion der Ware Arbeitskraft gesehen werden. In dieser Verknüpfung kann und darf Allgemeinbildung nicht gegen die kapitalistischen Verhältnisse und die Rolle des Arbeitsmarktes gerichtet sein.

Dieses Verständnis spiegelt sich nun auch in der Basisbildung. Diese wird zwar auch für soziale Teilhabe argumentiert, allerdings – wie schon gesagt – über das Medium beruflicher Teilhabe. Und die ökonomischen Interessen treten insbesondere dort deutlich hervor, wo ökonomische Wirkungen gemessen werden sollen.

Ich weiß nicht, ob Ihr schon die Ausgabe der „Materialien zur Erwachsenenbildung“ zur Wirksamkeit von Basisbildung wahrgenommen habt. Ich hatte sie vor drei Tagen in meiner Post. Birgit Aschemann (2015) erkundet darin internationale Perspektiven auf die Wirksamkeit von Basisbildungsprogrammen. Grundtenor ist aus meiner Sicht: Die Wirksamkeit in Hinblick auf eine Kompetenzerweiterung in der Basisbildung ist unsicher. Einhellig sind aber die Erkenntnisse, dass Basisbildungsprogramme dazu beitragen, dass Personen ihre soziale Handlungsfähigkeit erweitern und sich gestärkt fühlen. In diesem Sinn ist die Zielsetzung „Selbstwirksamkeit und Autonomie“ der österreichischen Prinzipien treffgenau. Aber nicht nur in den Ausführungen von Aschemann, sondern auch in zahlreichen anderen Zusammenhängen steht allerdings der ökonomische Nutzen im Vordergrund. Es wird von Aschemann sogar explizit vorgeschlagen, Wege zu finden, die ökonomische Wirksamkeit effizienter zu berechnen.

Dieses Konglomerat bildet nun die normative Setzung, mit der strenge Beurteilungskriterien angelegt werden: Wer nicht in die Grundschemen passt wird als defizitär, als unzureichend, als nicht sozialkonform verurteilt. Asylwerbende sind nur was wert, wenn sie dem Arbeitsmarkt was bringen. Geringqualifizierte müssen zumindest über nutzbarkeitssteigernde Basisbildung verfügen. Von der Erwerbsarbeit Ausgeschlossene müssen sich zur Verfügung halten, leiden aber an der gesellschaftlichen Missachtung. Etc. etc. etc. Dummheit ist verpönt. Nichtverwertbarkeit geht gar nicht. Selbst wenn Ressourcenorientierung betont wird, also nicht an Defiziten anzusetzen, so wird dies doch nur halbherzig gelebt. Selbst wenn Ressourcen von Basisbildungsbenachteiligten sichtbar gemacht werden sollen, bleibt die Forderung nach Basisbildung aufrecht. Verweigerung ist nicht drin.

Diese Negativ-Bewertung kehrt nun die kritisch-theoretische Perspektive um, bzw. erweitert sie. Kritisch-theoretisch ist nun die Negation als bestimmte Negation daran anzusetzen, was an der Basisbildung negativ zu bewerten ist. Kritisch-theoretisch wird also nicht Basisbildung an sich negiert, sondern – die Widersprüchlichkeiten und Mehrdimensionalität anerkennend – ist genau zu bestimmen, was es abzulehnen gilt. Aus meiner Sicht z.B. dass die Forderung nach Basisbildung als Wert an sich aufrechterhalten wird. Oder dass die gesellschaftlichen Normen so gesetzt sind, dass Menschen damit beschämt und als minderwertig apostrophiert werden. Oder dass Basisbildung zu sehr auf Nützlichkeit und auf bestimmte Kompetenzen eingeschränkt wird. Etc.

Unauflösbarkeit der Widersprüche

Den Widersprüchen können wir nicht entfliehen. Und selbst noch so gut Gemeintes trägt in sich das negative Andere, das mitzureflektieren ist. Und wie in der Dialektik der Aufklärung von Horkheimer und Adorno (1969/1988) deutlich gemacht wurde und seither in einigen Diskussionen in den letzten Jahren immer wieder aufgegriffen wird (vgl. z.B. Boltanski/Chiapello 2003, kritisch: Dyk 2011): Positive Bemühungen drohen jederzeit in ihr Gegenteil zu kippen bzw. tragen das Negative in sich. In der Basisbildung z.B. dass die Beschämung durch Basisbildungsangebote evtl. sogar noch verschärft wird. Oder – und hierin besteht eine besonders große Gefahr: Ansätze werden vereinnahmt und damit ihrer Intention beraubt. So droht die Gefahr, dass geforderte Autonomie der Lernenden in Selbstgestaltungspflicht umschlägt. Oder ein allgemeines Problem in der Erwachsenenbildung: Möglichkeiten und Unterstützungen kippen in Pflicht und Zwang, diese anzunehmen, wodurch eventuelle Defizite umso mehr individualisiert werden.

Diese ganze Widersprüchlichkeit und Gefahr der Vereinnahmung bedeutet aber nicht, angesichts der Unabänderlichkeit die Hände in den Schoß zu legen. Aber es erfordert, sich im Tun ständig dieser Widersprüche und negativen Seiten bewusst zu sein, ständig zu reflektieren und das Tun und die Vorhaben immer wieder auf solche Aspekte hin zu überprüfen. Und das ist leider anstrengend, erfordert es doch, immer neue Wege zu suchen, sich nicht auf Gutgemeintem auszuruhen und ständig wachsam zu sein, vor neuen negativen Effekten.

Die Widersprüche lassen sich also nicht auflösen, sollen auch nicht aufgelöst werden. Denn – wie schon ausgeführt – dies würde implizieren, dass sich hegemoniale Ansätze durchsetzen, womit ich bei der zweiten Frage angelangt bin:

2. Welche Herrschaftsverhältnisse sind in Literacy-Konzepte und -Angebote eingeschrieben?

Einige Aspekte sind bereits angeklungen und tauchen hier lediglich unter anderer Perspektive erneut auf. Deshalb möchte ich diesen Punkt kurz halten und lediglich einige Sichtweisen erneuern.

Zu beginnen ist wiederum mit einem bereits genannten Widerspruch: Basisbildung kann ermächtigen und sogar dazu dienen, Herrschaft in Frage zu stellen. Aber in Basisbildung kann auch Herrschaft eingeschrieben sein. Welcher der beiden Aspekte stärkere Bedeutung erhält, hängt nicht zuletzt davon ab, wer beteiligt ist und in welcher gesellschaftlichen Konstellation Basisbildung betrieben wird. Ein Beispiel für eine herrschaftskritische Funktion: Ein Lese- und Schreibmonopol bei Wenigen und in bestimmten Klassen bei gleichzeitiger bedeutungsvoller Aufladung von Schrift gibt den wenigen „Schriftgelehrten“ die Deutungshoheit, die durch breite Alphabetisierung gebrochen werden kann. So geschehen im Zuge des Buchdrucks und der Übersetzung der Bibel, die dem Klerus die Deutungshoheit entzog. Oder aktuell, wenn sich Frauen in manchen globalen Räumen von der Abhängigkeit von Männern emanzipieren können, indem sie selbst schriftmächtig werden.

Die Bedeutung von Basisbildung für oder gegen Herrschaft ist also von historischen, räumlichen und gesellschaftlichen Kontexten geprägt und davon, mit welchen Interessen Bildung eingefordert wird.

Basisbildungsarbeit von Freire (1977, 1981) hatte eine deutliche Funktion zu ermächtigen und war auch mit diesen Zielen und entsprechenden Konzepten angetreten. Bei der Basisbildung in Österreich und in ausgeprägten kapitalistischen Gesellschaften steht allerdings die Optimierung der Ware Arbeitskraft im Vordergrund, auch wenn als Nebeneffekt soziale Teilhabe und Selbstwirksamkeitserfahrungen eröffnet werden. Allerdings wiederum in der widersprüchlichen Belegung, dass gerade damit wiederum auch mithervorgerufen wird, dass soziale Teilhabe individualisiert ist, wie gesagt vor allem über den Arbeitsmarkt erfolgt und Selbstwirksamkeit in aktuellen Produktionsbedingungen äußerst nützlich, ja sogar gefordert ist, indem die Menschen selbstaktiv unternehmerisch denken und handeln sollen.

Die aktuell in Europa, in Österreich in die Basisbildung eingeschriebenen Herrschaftsmomente zeigen sich nun ansatzweise direkt in den Argumentationen: verwertbare Arbeitskräfte, nützliche Mitglieder der Gesellschaft (als wären sie das sonst nicht). Aber auch in offensichtlichen Normsetzungen: z.B. Basisbildung als Forderung, Abweichung als Defizit oder die Kompetenzkanons.

Die meisten Herrschaftsaspekte sind aber gerade die verborgenen, die erst ideologiekritisch hervorzuholen sind, indem scheinbar Selbstverständliches auf Herrschaftsinteressen hin abgeklopft wird. Und hier streife ich jetzt wirklich nur kurz durch ein paar thesenartige Aspekte:

- Warum soll Basisbildung die *Basis* sein? Warum nicht solidarische gesellschaftliche Verhältnisse, warum nicht Arbeit für alle? Weil das eine die Herrschaft stützt und ihr nützt, das andere sie gefährdet.
- Warum ist überhaupt von Basis*bildung* die Rede? Die dann aber nur ganz bestimmte „Bildung“ beinhaltet, also eben z.B. die sogenannten „Kulturtechniken“. Warum nicht kritisches Denken, Herrschaftskritik, Reflexion, politisches Engagement, solidarisches Handeln? Die Antwort ist wieder dieselbe wie vorher.
- Warum ist fehlende Basisbildung schambesetzt und defizitbehaftet? Warum nicht Leistungsdenken und Konkurrenz? Weil so Individualisierung und Leistungsstreben erzeugt wird, die die Grundlage kapitalistischer Verhältnisse bilden. Dies sind gouvernementale Steuerungselemente (vgl. z.B. Foucault 1978/2004, 1979/2004, Pongratz 2010), die so funktionieren, dass die Normerfüllung so weit verinnerlicht ist, dass sie bei Nichterfüllung sogar Scham hervorbringt.
- Oder: Das Herrschaftsinteresse arbeitet mit Versprechungen, die dann nicht gehalten werden. Denn selbst bei durchwegs optimierten, basisgebildeten Menschen wären Ausschlussmechanismen vorprogrammiert, weil kapitalistische Gesellschaften auf Ausschluss, Verdrängung und Konkurrenz beruhen. Der Ausschluss findet dann auf einer anderen Ebene statt oder aufgrund anderer Kriterien. Die Herrschaftsinteressen prägen die gesamten gesellschaftlichen Verhältnisse also insofern, als dass selbst soziale Teilhabe an individuelle Leistungskriterien gebunden werden und nicht per se gegeben ist.

All dies sind nur einige der Aspekte, wie Herrschaft in Basisbildung eingeschrieben ist und wäre um viele Punkte erweiterbar, angefangen von der Frage von Machtverhältnissen innerhalb von Bildungsangeboten bis hin zu einer Gesellschaft, die in so hohem Maß auf Schrift basiert.

Ich komme nun bereits zu meiner dritten und letzten Frage:

3. Was wäre, wenn die Dinge genau anders rum gedacht würden?

In diesem letzten Punkt möchte ich vor allem einige spekulative Denkversuche wagen und manche bereits angesprochenen Aspekte insofern nochmals in ihrer Herrschaftsförmigkeit und in ihrer kapitalistischen Logik sichtbar zu machen, indem ich in Umkehrungen denke. Neben anderen denkexperimentellen Methoden der kritischen Theorie (z.B. hypothetischer Vorbehalt, zunächst z.B.

Negatives und Herrschaftsinteressen anzunehmen, Holzer 2015) sind Umkehrungen ein Weg, interessante Details sichtbar zu machen.

1. Was wäre, wenn statt Teilhabe über Basisbildung Basisbildung über Teilhabe gedacht würde?
Eine der zentralen Argumentationen für Basisbildung ist – wie nun schon oft genannt – soziale Teilhabe. In diesen Aspekt spielen aus meiner Sicht aber auch die Aspekte von Selbstwirksamkeitserfahrung und Autonomieerfahrungen hinein. In dem von Aschemann erstellten Überblick über internationale Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Basisbildung wird zusammengefasst: Die Kompetenzerweiterung ist unsicher und wenn, dann eher langfristig. Ebenso sind die Ergebnisse von beruflichen Chancen eher unsicher. Hingegen einhellig sind Forschungen der Ansicht, dass Teilnehmende in Basisbildungskursen Selbstwirksamkeit erfahren, sich sicherer werden und gerade aus dieser Erfahrung heraus auch ihren Alltag anders gestalten, u.a. auch stärker schriftorientiert.

In der Arbeit von Manfred Krenn wird hingegen deutlich, dass Teilhabe, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Anerkennung nicht notwendig mit Basisbildung gekoppelt sein müssen, sondern Teilhabe sehr wohl möglich ist, inkl. beruflichem Erfolg. Beschämung und Defizitempfindungen hingegen werden gerade über Anerkennung in anderen Feldern, sei es Sport, Handwerk oder Ehrenamt kompensiert. Er spricht hier von gezielten Bewältigungsstrategien. Er zeigt aber auch, dass gerade Teilhabemöglichkeit zu mehr Teilhabe führt, z.B. wenn berufliche Chancen trotz Basisbildungsbenachteiligungen eröffnet werden.

In diesem Sinn müsste die Umkehrung lauten: Teilhabe ermöglichen, Anerkennung verschaffen, Selbstwirksamkeitsräume schaffen kann zu Basisbildungsbereitschaft führen. Also genau umgekehrt, als bislang zumeist argumentiert. Das hieße konsequent weitergedacht, dass nicht Basisbildungsangebote nötig wären, sondern gesellschaftliche Möglichkeiten. Bzw. im Bildungsbereich: Dass andere Bildungsangebote, wenn für die Menschen ohne Scheu und Angst vor Beschämung nutzbar, eventuell sogar stärkere Basisbildungseffekte hätten als Basisbildungsangebote?

In ähnlicher Weise gilt dies selbstverständlich auch für beruflichen Erfolg: berufliche Teilhabe motiviert vermutlich eher zu Basisbildungsaktivitäten als umgekehrt. Bzw. ist berufliche Teilhabe – wiederum Krenn – nicht notwendig an Basisbildung gebunden, weshalb sie sich sogar als überflüssig erweisen könnte.

2. Was wäre, wenn Bildung, in welchem Ausmaß auch immer, kein Kriterium für menschlichen Wert und für berufliche Möglichkeiten wäre?
Soeben wurden wieder einmal in den Medien Studien hervorgehoben, in denen die Jahreseinkommen und Arbeitslosigkeit nach Bildungsabschlüssen verglichen wurden (vgl. der Standard/Oswald 2016). Gut gestellt sind Akademiker_innen, am unteren Ende sind Personen mit Pflichtschulabschluss. Nicht zuletzt mit solchen Studien wird die Illusion genährt, dass Bildung über beruflichen Erfolg bestimmt und damit in unserer Gesellschaft auch über den Wert des Menschen. Wie immer – es ist schon oft wiederholt und dennoch nochmal – werden in diesen Korrelationsrechnungen vom einen auf das andere geschlossen. (Ich sehe an dieser Stelle davon ab, auf den Effekt hinzuweisen, dass bei durchgehend höherer Ausbildung sich die Effekte nur verschieben würden, Arbeitslosigkeit aber nicht insgesamt aufgehoben oder erheblich reduziert wird.) Im Zusammenhang von Bildung und beruflichem „Erfolg“ könnte die Korrelation aber ähnlich wie bei der Teilhabe in die andere Richtung gedacht werden, also dass beruflicher Erfolg sich auf Bildung auswirkt? Das geht zwar in der zeitlichen Abfolge nicht immer, weil Ausbildungen zumeist vor der Berufstätigkeit absolviert werden. Aber sowohl in Sachen Nachholen von Schulabschlüssen als auch bei der Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich ein großer Einfluss der beruflichen Tätigkeit auf die Bildungsaktivität und hätte somit vermutlich auch Auswirkung auf Basisbildung. (Ob und welche Bildungsbeteiligung tatsächlich sinnvoll ist oder besser Widerstand dagegen angebracht ist, ist nochmals eine andere Diskussion, auf die ich hier nur verweise, vgl. Holzer 2015).

Noch relevanter ist allerdings die Frage des menschlichen Wertes. In unserer Gesellschaft ist dieser Wert in hohem Maß an Einkommen, an Bildung, an Leistung geknüpft. Der Tauschwert der Ware Arbeitskraft ist bedeutsamer als der „Gebrauchswert“ menschlichen Seins, in der Marx’schen Diktion ausgedrückt. Entsprechend werden Unterschiede gemacht und andere, z.B. Basisbildungsbenachteiligte sind von massiven Abwertungen betroffen, die sich in entsprechender Scham manifestieren. Was, wenn wir das umgekehrt denken? Wenn menschlicher Wert an sich angenommen würde? Oder an Kriterien wie solidarische Haltung oder Gemeinschaftssinn geknüpft würde? Ausgelöscht wäre die Scham über fehlende Basisbildung. Ausgelöscht wäre der Zwang, über bestimmte Grundkompetenzen zu verfügen. Ausgelöscht wäre ein Humankapitalkonzept, das Investitionen mit Ertrag gegenrechnet.

3. Was wäre, wenn gesellschaftliche Verhältnisse so gestaltet wären, dass es Illiteracy nicht geben würde?
Wieder auf meine bescheidenen Kenntnisse der Ursachen für fehlende Basisbildung gestützt, kann ich auch hier erst spekulieren. Krenn arbeitet als Ursachen vielfältige Aspekte heraus, u.a. familiäre Bedingungen, schulische Bedingungen und Krisenerlebnisse (Krenn 2013). Selbst wenn der Anspruch beibehalten wird, bestimmte Basisbildung als Norm zu setzen (welche Basis und welche Bildung auch immer), wäre eine Gesellschaft, in der diese Ursachen grundlegend und konsequent beseitigt würden, völlig anders gestaltet. Kinder wären nicht in dem Ausmaß von ihren familiären Bedingungen abhängig, weil kollektive Lebens- und Erziehungsformen die Abhängigkeit von den Eltern beseitigen würde. Das Schulsystem (oder ein entsprechendes Äquivalent von Bildungserwerb) wäre auf tatsächliche individuelle Förderung und auf den tatsächlichen Erwerb von Bildung, Wissen und Fähigkeiten gerichtet, anstatt auf Konkurrenz und Bewertung von Anfang an, auf Abwertung durch Lehrer_innen und Mitlernende, auf standardisierte Lernwege. Die solidarischen Systeme wären soweit ausgebildet, dass selbst bei erlebten Krisen und Traumas ausreichend Unterstützungs- und Begleitsysteme vorhanden wären, um negative Folgen bestmöglich abzufedern. Sie merken schon, ich bewege mich soeben in Utopien. Die ich für möglich und real halte.

Die Frage war, was wäre dann mit der Basisbildung? Es bräuchte keine expliziten Angebote und dies würde vielen Erwachsenenbildner_innen den Job kosten, aber ein solcher wäre in einer solchen Konstellation auch nicht von Belang, weil Lebensgrundlage nicht notwendigerweise an Erwerbsarbeit geknüpft wäre. Ein aktueller ernster Hintergrund ist aber: Inwiefern sichert sich die Erwachsenenbildung Einfluss, Geld und Jobs, indem sie an Angebotsbedarfen festhält und diese forciert, obwohl andere Ursachenbekämpfungen sinnvoller wären? Und wieder in die utopische Spekulation zurückkehrend: Begriffe und die mit ihnen benannte Sache existieren nur solange, solange sie gesellschaftliche Relevanz haben, es dieses „Ding“ gibt, das zu benennen ist, z.B. Basisbildung und Basisbildungsbenachteiligung. Eine Welt, die so gestaltet ist, dass es Illiterarität nicht gibt, kann daher zweierlei heißen: Alle sind basisgebildet oder aber: Illiterarität existiert als zu benennender Sachverhalt nicht, weil die Unterscheidung von Literarität und Illiterarität irrelevant ist, weil dieser Unterschied keinerlei Bedeutung hat. Dies führt nun direkt zur letzten Frage:

4. Was wäre, wenn die Gesellschaft so organisiert wäre, dass es völlig gleichgültig ist, ob jemand Basisbildungskenntnisse hat oder nicht?
Diese Frage betrifft vor allem den Aspekt, wie mit Andersartigkeit umgegangen wird und dies berührt nicht nur die Basisbildung und die Menschen ohne solche Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern ebenso „Diversität“ in allen Dimensionen. Wen schließt unsere Gesellschaft systematisch aus? Wo werden Menschen behindert? Aufgrund ihrer Migrationsbiographie, ihrer körperlichen, psychischen oder emotionalen Verfassung, ihrer Lebensweise, aufgrund von geschlechtlichen Normen angefangen von der Zweigeschlechtlichkeit bis hin zu sexuellen Vorlieben. Und eben auch aufgrund ihrer Bildung.

Ich nehme jetzt nur die Basisbildung in den Blick. Weshalb kann die Gesellschaft nicht „barrierefrei“ auch in Richtung Basisbildung gestaltet sein? Beispielsweise, indem Ausgleichsmechanismen selbstverständlicher Bestandteil des Zusammenlebens sind?

Arbeitsteilung und Spezialisierung wären – noch innerhalb der kapitalistischen Produktionsverhältnisse gedacht – ein Ansatzpunkt dafür, denn ich hole mir schließlich auch eine Klempnerin oder kompetente Freund_innen für ein Wasserproblem und programmiere mir den PC nicht selbst. Warum dann nicht auch selbstverständlich Unterstützung bei anderen holen, wenn Schrift gebraucht wird, wenn Berechnungen anstehen. Ob als bezahlte Dienstleistung oder als freundschaftliche Dienste? (Letzteres liegt mir in meinen gesellschaftlichen Vorstellungen näher als die Warenform der Dienstleistung).

Es gibt aber auch noch andere Lösungswege, ob nun innerhalb oder außerhalb kapitalistischer Produktionsweise: Warum nicht technische Entwicklungen nutzen, die fehlende Basisbildung ersetzen könnten? Ich halte es für keinen Zufall, dass in unserer hochtechnisierten Welt, wo sogar ganze Autos automatisiert hergestellt werden können, es immer noch nicht gelungen ist, eine Lösung für das Kloputzen zu entwickeln. Das wäre mit Sicherheit möglich. Aber es ist vermutlich nicht profitabel genug, das machen eh die Frauen oder die Geringstqualifizierten oder jene, die man sonst nirgends haben will. Ähnliches gilt für Basisbildung. Es gäbe, davon bin ich überzeugt, eine große Anzahl von technischen Ausgleichsmöglichkeiten. Diese könnten aber nur entwickelt und genutzt werden, wenn die Problematik nicht tabuisiert und schambesetzt wäre. Ich denke nur an Vorleseprogramme für sehbeeinträchtigte Menschen. Solche Ansätze ließen sich ausbauen.

Warum aber nicht auch ganz andere gesellschaftliche Verhältnisse denken? Beispielsweise solche, in denen umfassende Barrierefreiheit vorhanden ist? Eine Gesellschaft, wo fehlende Basisbildung, fehlende Sprachkenntnisse oder diverse andere Ausformungen von Lebensrealitäten nicht Mangel sind, sondern eine Spielart? Wir müssen unser gesellschaftliches Leben nicht ausschließlich sprachlich organisieren. Wir müssen auch nicht die Kund_innenarbeit an Terminals verlangen. Denkbar wäre ein solidarisches Zusammenleben, in der fehlende Basisbildung genausowenig makelbehaftet wäre wie anderes Nicht-Können. In der fehlende Basisbildung gesellschaftlich und solidarisch in einer Selbstverständlichkeit ausgeglichen würde. Damit auch: Keine Scham, kein individuelles Versagen, sondern eine Spielart des Lebens.

Ob nun arbeitsteilige, technische oder solidarische Lösung. In jedem Fall wäre es notwendig fehlende Basisbildung vom Makel zu befreien, denn erst dann könnte es technisch, menschlich und gesellschaftlich möglich werden, Ausgleichs-, Ersatz- und Unterstützungssysteme selbstverständlich zu machen.

Zum Abschluss

Ich komme nun zum Abschluss. Ich konnte lediglich einige Teilaspekte aufgreifen und beleuchten, denke aber, dass mit kritischen Denksystemen noch viel mehr Untiefen und dunkle Ecken in der Basisbildung aufzufinden wären. Dies erfordert aber als erstes, den Gedanken zuzulassen, dass Basisbildung nicht per se etwas Gutes ist. Dieser Workshop und dass Ihr hier seid, ist ja ein Zeichen für genau solche Aufmerksamkeit. Es ist aber erforderlich, von dieser Wahrnehmung aus konsequent kritisch weiterzudenken: Gesellschaftliche Verhältnisse mit ihren Normen und Erwartungen, ihren Leistungs- und Konkurrenzkriterien und insbesondere ihrer kapitalistischen Produktionsorientierung sind grundlegend in Frage zu stellen. Es erfordert aber auch, jederzeit wachsam zu sein, welche negativen Effekte an welchen Ecken lauern. Und sie lauern mit Sicherheit. Dies ist systemimmanent angelegt. Manche der dunklen Seiten lassen sich aber erst sichtbar machen, wenn diese systemimmanenten Kriterien in den Blick genommen werden. Denn wie bei vermutlich allen anderen Problemstellungen auch: Nicht die Basisbildung ist das Problem, sondern die gesellschaftlichen Ursachen und Folgen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966/2003): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Aschemann, Birgit (2015): Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung? Eine internationale Forschungsübersicht. hg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen in der Reihe „Materialien zur Erwachsenenbildung“ 1/2015. Wien.

Der Standard/Oswald, Günther (2016): Schlechte Ausbildung kostet 4.000 Euro und einige Lebensjahre. In: der Standard Online vom 6. April 2016, http://derstandard.at/2000034216821/Schlechte-Ausbildung-kostet-4000-Euro-und-einige-Lebensjahre [Stand: 11.04.2016].

Dyk, Silke van (2011): Wird Abweichung zur Norm, Dissidenz zur Systemressource? Dagegensein im flexiblen Kapitalismus. In: arranca! Nr. 44, Online: http://arranca.org/ausgabe/44/wird-abweichung-zur-norm-dissidenz-zur-systemressource [letzter Zugriff: 02.11.2015].

Boltanski, Luc / Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.

Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. hg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien.

Foucault, Michel (1978/2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1979/2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978–1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freire, Paolo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paolo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Holzer, Daniela (2007): Über die Klugheit „dumm“ zu bleiben. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_09_holzer.pdf

Holzer, Daniela (2015): Weiterbildungswiderstand. Fragmente einer kritischen Theorie der Verweigerung. Habilitationsschrift. Graz. In Druck.

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (1969/1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. Engl. Erstausgabe 1944.

Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument. Heft 54, S. 389–430.

Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. hg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in der Reihe „Materialien zur Erwachsenenbildung“ 1/2013. Wien.

Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS.

COMMIT
COMMUNITY / MEDIEN / INSTITUT
FÜR WEITERBILDUNG, FORSCHUNG UND BERATUNG

Helmut Peissl / Meike Lauggas

„Ich lerne mit jeder Sendung!“
Bildungsleistungen und Beiträge zum lebensbegleitenden Lernen des nichtkommerziellen Rundfunks in Österreich

gefördert aus Mitteln des BMUKK bzw. BMBF, Abteilung II/5 – Erwachsenenbildung (2013-2014)

Freie Medien als Bildungseinrichtungen?

1. Aufbau der Studie
2. Ergebnisse in 6 Themenfeldern
3. Lernförderliche Bedingungen

Methodischer Zugang

Literaturrecherche

Analyse der Fremd- und Selbstbeschreibungen von Lern- und Bildungseffekten bei Sendungsgestalter_innen auf Basis von:

- Erhebung des nicht-formalen Aus- und Weiterbildungsangebots 2013 bei 17 Sendern (11 Antworten)
- 6 Expert_innen-Interviews (transkribiert)
- 2 good-practice-Interviews (transkribiert)
- 1 Forschungsworkshop mit Weiterbildungs-Zuständigen (rückgesprochenes, ergänztes, schriftliches Protokoll)
- 1 Fokusgruppen-Interview mit Sendungsgestalter_innen (transkribiert)
- 1 Online-Umfrage mit Sendungsgestalter_innen (Auswertung: Carla Stenitzer)

explorativer, nicht-repräsentativer Ansatz, qualitative Inhaltsanalysen, Diskursanalyse

Begriffsklärung

formale Bildung: in klassischen Bildungsinstitutionen (Schule, Uni, Lehre), zielgerichtet mit Zertifikat, hierarchisch, Lehrpläne

nicht-formale Bildung: in nicht-klassischen Bildungsinstitutionen (Hobbykurse...), zielgerichtet, unterschiedlich formalisiert, selbstgesteuert

informelle Bildung: Selbstbildung, nicht zielgerichtet (learning by doing), nicht unbedingt bewusst, sog. „soft skills“/soziales Lernen

Lernen – Bildung – Ausbildung

Kompetenzen – Kenntnis von Tätigkeiten

COMMIT

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

Ziele und Forschungsfragen, Community Medien und Bildungserwerb im internationalen Kontext
Bildung, Lernen und Schlüssel-/Kompetenzen

II. Bildungsprogramme des nichtkommerziellen Rundfunks

Angebotserhebung für 2013, Themen, Projekte und Kooperationen, Praktika und Lehrstellen
Barrieren und Hürden, Wünsche und Erwartungen

III. Lernen im nichtkommerziellen Rundfunk

IV. Anerkennungsformen der Bildungsrelevanz

V. Zusammenfassung und Anregungen

Lernen und Bildung

III. Lernen im nichtkommerziellen Rundfunk

1. Umgang mit Technik
2. Sprechen und Sprache
3. Teilhabe und Auseinandersetzung
4. Kontaktaufnahme
5. Umgang mit medialen Öffentlichkeiten
6. Mut und Spontaneität

IV. Anerkennungsformen der Bildungsrelevanz

1. Zertifizierungen und Akkreditierung von Ausbildungsprogrammen
2. Portfolios zur Kompetenzerfassung
3. Bildungsrelevanz von (ausgezeichneten) Sendungen
4. Einordnung in die acht Schlüsselkompetenzen

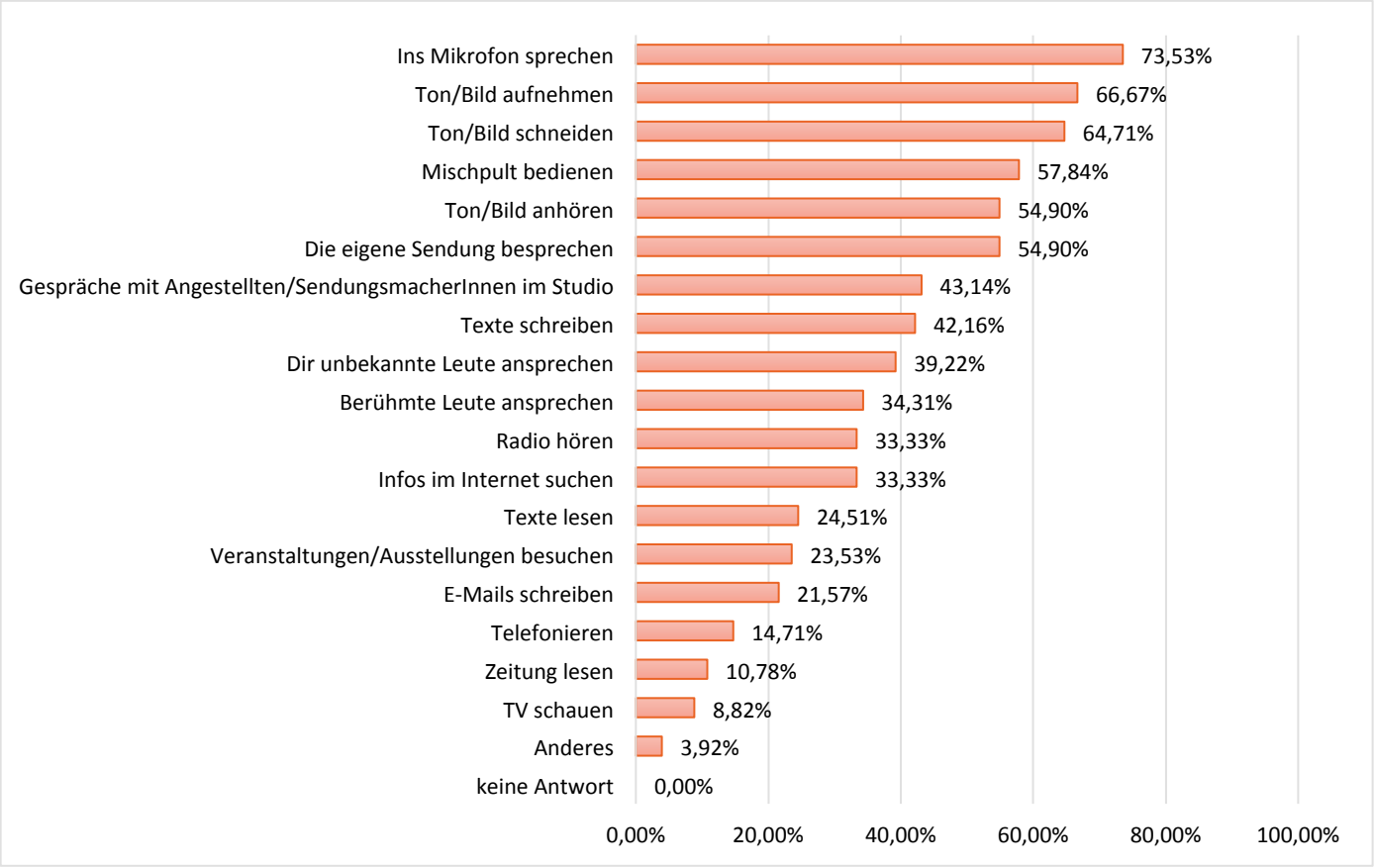
Lernen und Bildung

III. Lernen im nichtkommerziellen Rundfunk

1. Umgang mit Technik
2. Sprechen und Sprache
3. Teilhabe und Auseinandersetzung
4. Kontaktaufnahme
5. Umgang mit medialen Öffentlichkeiten
6. Mut und Spontaneität

1. Umgang mit Technik

Technik bedienen: am leichtesten benennbare (formale) Lernkategorie, Ziel und Nutzen direkt erkennbar



Definitionen von Technik:
1) Geräte bedienen
2) Sendungsformate, -Aufbau

98,04 % nutzen Computer
77,45 % hat für die Sendungsgestaltung **Neues bei der Bedienung des Computers** bzw. von Programmen gelernt

unausgesprochen: fast alle machen die Technik für ihre Sendung immer selbst

1. Umgang mit Technik

Zugangsweg zur eigenen Sendung ist relativ aushandelbar (mit/ohne Basisworkshop, live vs vorproduzieren)

Technik anfängliche Haupthürde –> wird schnell zu relativ unwichtigem Thema, geht oft einher mit sehr einsatzorientiertem (limitiertem) Grundverständnis der Technik

–> Beginn des Empowerments durch erste **Demystifizierungserfahrung** anhand der Technikbedienung

... das war eigentlich ganz banal, und ich hab dann eben diese Grundschulung gemacht, und .. ja! .. 14 Tage später war ich on air! Also, das ging ganz schnell.

freie Eingabe durch 82,3 %, was gelernt wurde:

Die Angst vor dem Nichtbeherrschen der Studiotechnik zu überwinden – learning by doing.

Jede/r kann Radio machen und sich ausdrücken

2. Sprechen und Sprache

Mikrofon:

- mit 73 % **häufigste neue Tätigkeit** seit Sendungsgestaltung
- Hinein-Sprechen, Stimme, **Person wird verstärkt und hörbar**
- **Machtposition**, veränderte Wahrnehmung in der Öffentlichkeit (als Journalist_in) – anderes Bewegen als Akteur_in

Sprechen wird als Kompetenz und besonders oft als wichtige Lernerfahrung benannt:

- Spielraum zwischen **richtigem** (laut Sprechtraining) und **freiem, authentischem Sprechen** (Dialekt, Muttersprache, Akzent, nicht von außen normiert, sondern eigenem Anspruch genügend)
- Kommunizieren generell: gewaltfreie Sprache, moderieren, interviewen, vorlesen, kurz und prägnant, bewusst und deutlich sprechen (= vermitteln)
- mit ZuhörerInnen sprechen, sich als Person vergegenwärtigen: *„du bist dahinter, das hören die“*
- *„Was sage ich jetzt?“* –> es ist nicht egal

2. Sprechen und Sprache

Sprachenvielfalt

Übersetzen in andere Sprachen = sprachliche Kompetenz und Auseinandersetzung mit (eigener) Sprache

Gleichzeitigkeit von Technikbedienung – inhaltlichen Entscheidungen – (live) sprechen

freie Eingabe durch 82,3 %, was gelernt wurde:

Frei und live im Studio zu moderieren. Das verschafft mir mehr Selbstbewusstsein und macht riesig Spaß.

Ich habe die „Angst“ vorm Mikro abgebaut.

Offen in ein Mikrophon sprechen und somit meine Unsicherheit vor vielen Leuten zu sprechen überwunden.

Ich bin sowieso einer, der weniger redet, und das Sprechen .. das haut jetzt hin ... es ist immer besser geworden.

Das Denken und die Motive anderer Menschen besser zu verstehen.

Zuzuhören, frauenpolitisch aktiv zu sein und und und

COMMIT 3. Teilhabe u. Auseinandersetzung

Sendungsgestaltung als Selbstmotivierung für Veranstaltungsbesuche, dient zugleich dem Verfolgen eigener Interessen und auch neuer Themen: 64 % besuchen Veranstaltungen/Ausstellungen, davon 23% erst seit ihrer Sende-Arbeit

Texte **lesen** = 24 % erst seit Sendungsproduktion *Ich lese jetzt Dinge, die ich vorher nie gelesen hätte.*

Texte **schreiben**: von 42 % erst seit Sendungsproduktion (**häufigste neue Tätigkeit** nach technischen)

Emails schreiben = 21 % erst seit Sendungsproduktion

ich schreibe .. mir im Prinzip, was ich sende. Das heißt, ich hab daheim so einen dicken Ordner von den Sendungen!

Massive Steigerung von Lese- und Schreibausmaß, obwohl beides für Rundfunksendungen nicht nötig.

4. Kontaktaufnahme

1. mit Senderverantwortlichen im Studio
2. mit Kolleg_innen, mit denen produziert wird
3. mit Menschen, die interviewt oder ins Studio eingeladen werden
4. eigene Zugangsgeschichte zum Sender
5. Bewerben der eigenen Sendung
6. Anwerben von Menschen für den Sender

Rolle von Netzwerken und **persönlichen Kontakten ist der zentrale Türöffner** in Studios, das „Ansteckende“ an der Begeisterung fürs Sendungsproduzieren ist zwar schwer benenn- oder erklärbar – verbindet aber als gemeinsame Erfahrung.

4. Kontaktaufnahme

Jetzt pack ich halt mein .. mein .. Radiogerät ein und frag, neben dem, dass wir so und so reden, hast du Zeit, dass wir ein Interview machen?

Oder ich gehe auch auf Leute zu, die ich vorher nie auf die Idee gekommen wäre. Um Gottes Willen – ein Universitätsprofessor einfach so nebenbei zu fragen: Gebt mir bitteschön ein Interview zu dem und dem Thema! Und dann, ganz erstaunt, dass er ja sagt!

Ich hab ja sehr, sehr lange in Paris gelebt und wenn ich dort bin, nehme ich mein kleines Aufnahmegerät mit und .. schau, dass ich Interviews mache, das irgendwie in die Sendung einbring .. und so.

we take learners to transnational meetings

=> Zweite **Demystifizierung**: von Autoritäten = mir fremde oder berühmte, angesehene ... Personen

5. Umgang mit medialen Öffentlichkeiten

häufige Thematisierung und (wertende) Differenzierung zwischen **„Mainstream“ und Gegenöffentlichkeit** – gleichzeitig werden häufig Qualitätsstandards bzw. Sendungsformate der „Mainstream“-Medien kopiert, weil Menschen nur oder vorerst im nicht-kommerziellen Rundfunk Zugang zur Medienproduktion kriegen.

Verändertes **Bild von Sendungsgestalter_innen** nach außen:

- werden insgesamt sicht- bzw. hörbar
- werden Ansprechpersonen in jeweiligen Communities
- werden relevant(er) für (z. B. interviewte) Akteur_innen

Radio-/TV-Sendung-Machen als **Handeln im echten Leben** (nicht in Schulungsräumen, probemäßig) = steigert die Bedeutung und „Ernsthaftigkeit“ in beide Richtungen, sprich auch für die Gestalter_innen selbst.

5. Umgang mit medialen Öffentlichkeiten

Und bei der Musik ist mir auch wichtig, dass ich keine Mainstream-Sachen bring

Und Großteils spiele ich Lieder .. die so gut wie nie in kommerziellen .. Radiosendern gespielt wird. Also .. das ist total .. Die Lieder, die ich spiele, haben ein gewisses Club-Feeling, also, das ist überhaupt nicht für die breite Masse gedacht, und .. und macht mir unheimlich viel Spaß.

Ich mache dafür im Sommer die erste Weihnachtssendung des Jahres mit dem ... dem Kabarettisten .. also so konterkariert ist natürlich auch eine lustige Sache! Das kann man hier ganz gut: Dinge, wie gesagt, einbringen, die man in einem offiziellen Radio nicht machen könnte.

4. Mut und Spontaneität

Kompetenzorientierte Vorgangsweise zeigt sich in der Wahl der Produktionsform je nach persönlicher Vorliebe: live ausstrahlen oder vorproduzieren

Freiheit zum **Fehlermachen**, gefahrloses Ausprobieren

ungeplantes und auch **unvorbereitetes Tun** = für viele Leute **spaßbesetzte** Erlebnisse

Ich geh oft ... drei Stunden vorher weiß ich nicht wirklich, was ich mach, was nicht heißt, dass es mich nicht interessiert oder ich mich nicht engagiere, aber ich mag einfach dieses Spontane.

also es fließt immer mehr ein, dass ich mir Gedanken mache, wie kommts aus dem Radio wieder raus. Das lernt man auf alle Fälle. Ich habe einfach mehr aufgepasst und mit der Zeit .. ich glaub, die nächsten fünf waren immer noch sehr .. Limit, aber .. und es passieren mir jetzt auch noch .. Fehler.

Lernförderliche Bedingungen

Individuell und in je unterschiedlichem Ausmaß ist besonders förderlich:

1. ohne lange Vorläufe oder Ausbildung mit dem Senden unmittelbar anfangen können bzw. learning-by-doing
2. selbstständig und interessensgeleitet frei wählen können, ob und was gelernt wird
3. inhaltliche und formale Freiheit bei der Gestaltung von Sendungen, sprich: keine Produktivitäts- oder Leistungserwartungen erfüllen müssen, Freiheit für Fehler und Experimente
4. persönliche Kontakte im Sender
5. örtliche Nähe des Senders
6. Anbindung der Sendungsinhalte an den eigenen Lebensraum
7. Zertifikate / Portfolios nur für bestimmte Personengruppen (Anerkennung auch von informellem Lernen)

Nichtkommerzieller Rundfunk als Bildungseinrichtung?

1. Ort für weitgehend selbstgesteuertes Lernen
2. non-formales und informelles Lernen erfolgen variierbar intensiv
3. klare Anwendungsorientierung, die dennoch weit überschritten wird
4. Zugangsbedingungen enthalten viele Elemente wie in Leitlinien zur Basisbildung oder Integration „Bildungsferner“ empfohlen (R. Zürcher)
5. Gleichzeitigkeit von spielerischem und realem Tun ist sehr förderlich, Verhältnis kann selbst bestimmt werden
6. Kooperationen mit Bildungseinrichtungen, Ort für Praktika, Lehrstellen
7. Aus- / Bildungscharakter der Tätigkeit häufig erst im Rückblick wahrnehmbar (Berufsbiographien)
8. Ambivalenz in der Anerkennung als Bildungseinrichtung / bei Zertifikaten: für Sendungsgestalter_innen zwischen Selbstvergegenwärtigung und erneut (abschreckender) Bildungseinrichtung, für Sender Bürokratisierung, Verkomplexisierung, weitere Finanzierungs-Abhängigkeiten

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!

COMMIT
COMMUNITY / MEDIEN / INSTITUT
FÜR WEITERBILDUNG, FORSCHUNG UND BERATUNG

Helmut Peissl

Kritische Medienkompetenz -
9. Schlüsselkompetenz und/oder transversale Kompetenz?!

COMMIT

- Medienwandel und „Medial turn“
- Critical Media Literacy oder kritische Medienkompetenz - was ist das?
- Beispiele aus der Praxis
- Herausforderungen und Fragen an die Erwachsenenbildung

Medienwandel und „Medial turn“

Medienwandel und „Medial turn“

- Kommerzialisierung
- Globalisierung
- Individualisierung
- Digitalisierung / Konvergenz
- Mediatisierung
  - Zeitliche Entgrenzung – z.B. lineare Medien → en demand-Angebote
  - örtliche Entgrenzung – technisch vermittelte Kommunikation ist fast überall verfügbar
  - Soziale Entgrenzung – soziale Beziehungen werden zunehmend durch technisch vermittelte Kommunikation gepflegt – Mediennutzung für Arbeit oder Freizeit verschwimmt

Medienwandel und „Medial turn“

Nutzung kommerzieller Plattformen durch Migrant_innen in den Niederlanden: diskriminierende Aspekten, die sich schon durch ihre Ausrichtung auf Mainstream-User als Kund_innen ergeben. Zu Algorithmen und Formatvorgaben von Facebook, Google:
"These hegemonic, mainstream positions and norms may restrict subaltern users in their ability to become active agents in their own representations." (Leurs, Koen (2015): Digital Passages: Migrant Youth 2.0. Diaspora, Gender and Youth Cultural Intersections)

Critical Media Literacy

Baake (1999) - Was ist Medienkompetenz

- Medienkritik
- Medienkunde
- Mediennutzung
- Mediengestaltung

„Handlungsorientierte Medienpädagogik“

Critical Media Literacy

Douglas Kellner and Jeff Share (2007)

"… critical media literacy aims to expand the notion of literacy to include different forms of media culture, information and communication technologies and new media, as well as deepen the potential of literacy education to critically analyze relationships between media and audiences, information and power."

Critical Media Literacy

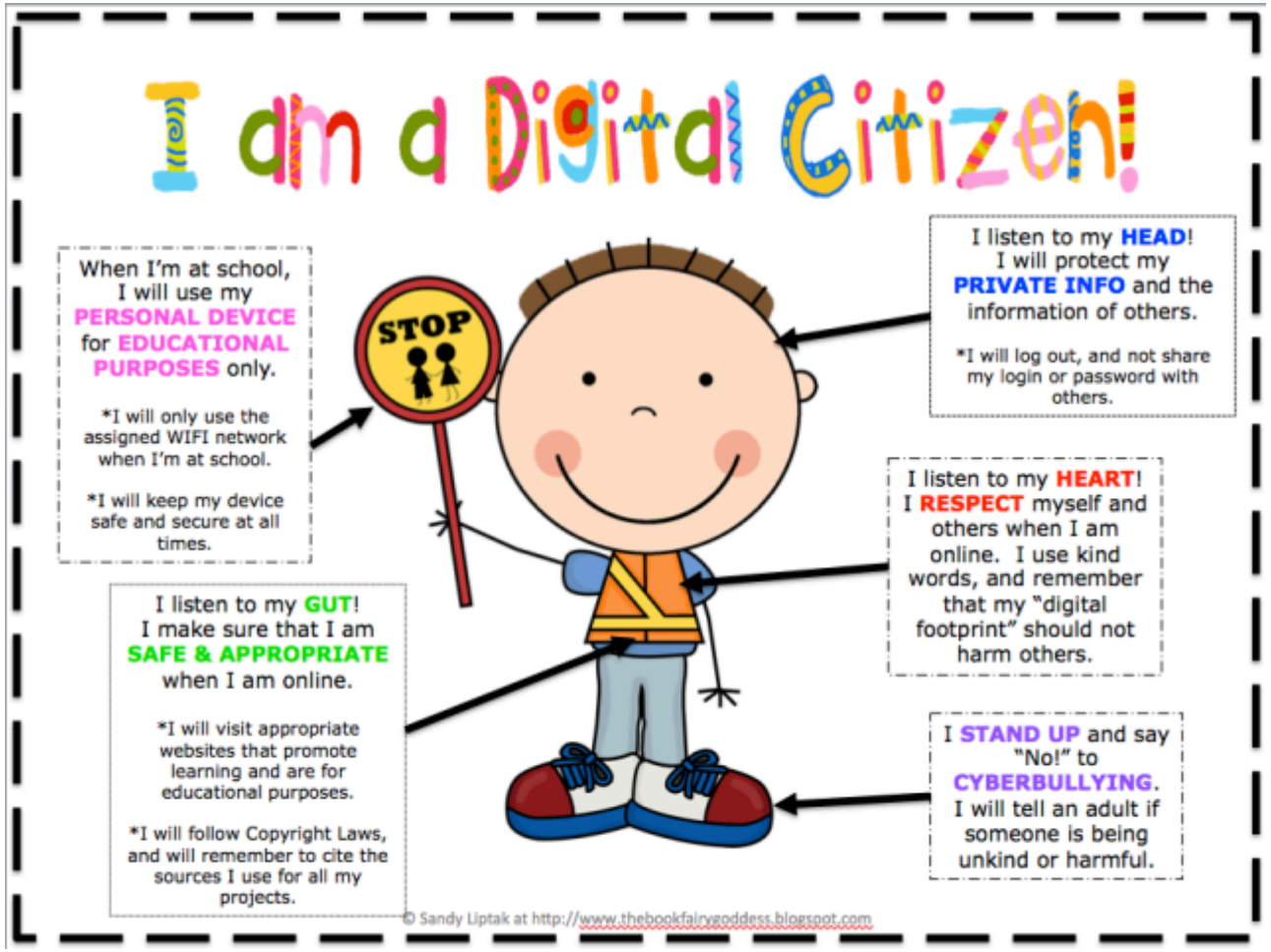
The blanding of media literacy. David Buckingham (2015)

Kritik an der Einschränkung von Media Literacy auf technische Kompetenzen und Anwendungswissen im Sinn von Beschäftigungsfähigkeit, industriellen u. kommerziellen Interessen und e-Government.

http://davidbuckingham.net/2015/05/21/the-blandi ng-of-media-literacy/

EAVI-Video: A Journey to Media Literacy

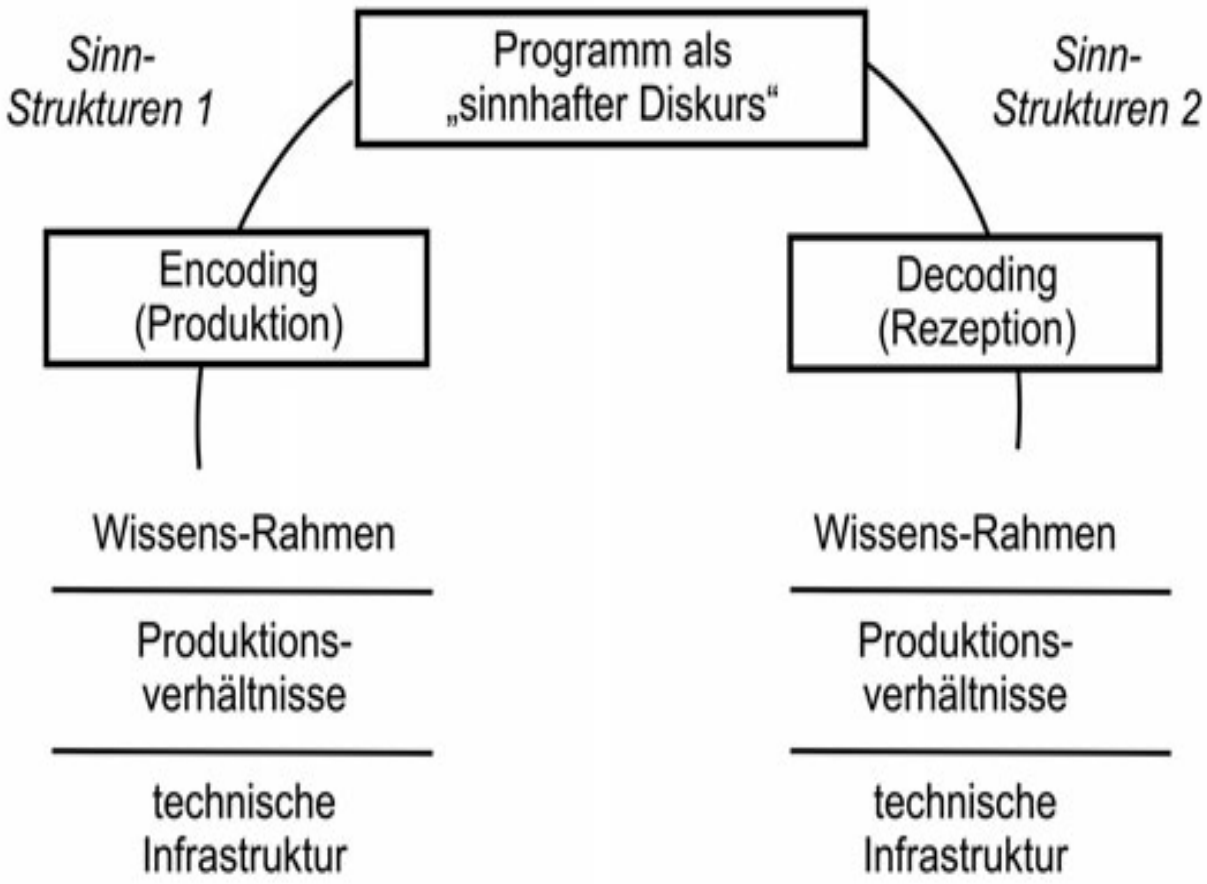
https://www.youtube.com/watch?v=CmY_H5DjSEM&nohtml5=False



Critical Media Literacy

Encoding/Decoding-Modell

nach s. Hall (Krotz 2009: 216)



Critical Media Literacy

Im Netz ist alles gratis …

Big Data – Privatheit und Datensouveränität ….

Beispiele aus der Praxis

http://mediamanual.at/

http://ByAnyMedia.org

Digitale Version eines Projekts der Annenberg School for Communication & Journalism (South Carolina)

http://www.projectlooksharp.org - DIY-Guide zur Erstellung von Unterrichtsplänen

http://MediaLit.org - Übungen zu den 5 Schlüsselfragen & Konzepten

Media Analysis – Trainingskonzept zu Critical Media Literacy von CRAOL (IE)

http://smart.radiotraining.eu/ - Trainingsmethoden zum Radiomachen mit spezielle Zielgruppen in 5 Sprachen

Herausforderungen

Ergebnisse aus WS im Dezember im VÖV in Wien:

- TrainerInnen müssen sich auf die Lebenswelt der TeilnehmerInnen einlassen.
- Nur über die Reflexion in Prozessen und Gesprächen können neue Erfahrungen und Kompetenzen erlangt werden.
- Medienkompetenz wird oftmals auf Bedienwissen reduziert. Wichtiger als das ist die Analyse und Reflexion der eigenen Medienrezeption und Mediengestaltung der Lernenden.
- Kritische Medienkompetenz kommt in der Basisbildung zu kurz, da man hier meist auf der operativen Ebene bleibt.
- Der Vermittlung kritischer Medienkompetenz wird ein hoher Stellenwert zugesprochen, aber es bräuchte viel mehr begleitende Weiterbildungsangebote für TrainerInnen um breiter und nachhaltiger kritische Medienkompetenz vermitteln zu können.

Herausforderungen

Der Anteil von Medien an der Welt / Wirklichkeitserfahrung nimmt stetig zu – eine neue Dimension von Wirklichkeit ist mit dem Aufkommen von hoch entwickelten Technologien entstanden. Wenn nun die reflektierende Begegnung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten ein grundlegender Bestandteil von Pädagogik ist, dann ergibt sich daraus der Schluss, dass Medienpädagogik die gesamte Pädagogik wesentlich stärker durchdringen soll. Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein.

Aus: Grundsatzerlass Medienerziehung (BMBF 2014)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html

Herausforderungen

Kritische Medienkompetenz als

- Schlüsselkompetenz für Lehrende
- transversale Kompetenz für alle

Verankerung kritischer Medienkompetenz in der EB

Lehrende und Lernende wechseln häufiger ihre Rollen als in anderen Feldern

Der Medienwandel und die Diskussion zu Media Literacy lassen viel Platz für Kreativität und unkonventionelle Idee …

COMMIT

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit

Helmut Peissl

hp@commit.at

Dark Side of Literacy

Workshop, 6. – 8. April 2016

Die Dark Side of Literacy will die Gelegenheit geben, neben allen euphorisierenden Perspektiven auf Basisbildung, die durch die „Initiative Erwachsenenbildung“ (zurecht) ausgelöst wurden, die Komplexität des Themas und vor allem die Schattenseiten der gegenwärtigen Diskurse, aus einer internationalen Perspektive sichtbar und diskutierbar zu machen.

Alphabetisierung und damit Basisbildung ist gleichzeitig ein Prozess des Empowerment und der Anpassung. Lesen und Schreiben zu können, sich mit IKT und Mathematik im täglichen Leben behaupten zu können ist ein wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens. Menschen Sprache und Schrift zu verordnen bedeutet jedoch, sie quasi in den Mainstream der Gesellschaft einzugliedern. Das vorherrschende Dogma der Wissensgesellschaft anerkennt keine „Unwissenden“.

Das Bild von Menschen mit einem (angenommenen) Basisbildungsbedarf ist eines von minderwertigen Personen. Sie werden oft pathologisiert, besonders dann, wenn das Schulsystem an ihnen gescheitert ist, oder kriminalisiert, wie das Konzept der „Mitwisserschaft“, das in Deutschland derzeit die Debatte dominiert, zeigt. Sie werden in jedem Fall als minderwertig dargestellt. Menschen, die keine Schrift besitzen (und gemeint ist hier die Lateinische!!) sind zum Scheitern verurteilt, sind Aussenseiter_innen.

Dies gilt vor allem für den Arbeitsmarkt. Das Gebot der „Employability“, also der Beschäftigungsfähigkeit, geht einher mit einem (nicht einlösbaren) Versprechen von Jobchancen, hat mensch nur genügend Bildung aufzuweisen. Das Gebot sollten wir zumindest in einem Denkexperiment als „Exploitability“ lesen: der Wert der Menschen für den Einsatz am Arbeitsmarkt, und die vermeintliche Erhöhung ihrer verkaufbaren Arbeitskraft durch Bildung.

Referentinnen & Referenten Uwe Bittlingmayer, Daniela Holzer, Helmut Peissel, Meike Lauggas

Zielgruppe die Veranstaltung ist für alle Interessierten offen

Heiner Müller beschreibt den gewaltsamen Prozess der Alphabetisierung und ihre politische Funktion an den mittlerweile historischen Beispielen Afghanistans und Bulgariens:

„Es geht um das Verhältnis von Schrift und Blut, Alphabet und Terror. Im Afghanistan-Krieg drückte sich der Widerstand gegen die Alphabetisierung, gegen das Aufzwingen eines fremden Alphabets noch darin aus, daß die Mudschahedin die toten Verräter amputierten und kastrierten, die eine Schrift, das eigne Alphabet den Körpern einschrie-ben. Auch die Nationalitätenkonflikte in der zerfallenden Sowjetunion sind ein verspäteter Widerstand gegen die stalinistische Alphabetisier-ung, ein Rückgriff auf das eigne Alphabet, nicht nur ein Problem sozialem Gefälle. Die Sprache ist die Wurzel. Der bulgarische Versuch der türkischen Minderheit bulgarische Namen aufzuzwingen. Mit den Namen nimmt man ihnen ihre Toten, den Lebenszusammenhang mit ihren Toten -, war wie der Jugoslawienkrieg beweist, nicht die letzte Dummheit im Umgang mit der Differenz.“

Heiner Müller: Krieg ohne Schlachten. Leben in zwei Diktaturen. KIWI FfM 2010: 255f