

)) „The dark side of LLL“ – Zur Pflege kritischer Distanz und Reflexion¹

Workshop in der Reihe Dialog Lebenslanges Lernen

21. bis 23. September 2009

Seit Jahren drehen sich Diskussionen über lebenslanges Lernen um Strategien, Umsetzungen, Weiterentwicklungen und Finanzierungen. Erwachsenenbildung ist dabei ein wichtiger Aspekt und trägt zum lebenslangen Lernen wesentlich bei. Endlich findet sich die Erwachsenenbildung in die Debatten um Bildung und Lernen einbezogen. Weiterentwickelt und vorangetrieben werden Strategien für lebenslanges Lernen, deren Umsetzung und Konkretisierung. Auch im seit 2006 kontinuierlich geführten Dialog um lebenslanges Lernen in Strobl standen viele interessante Entwicklungen zur Diskussion: Kompetenzorientierung, Professionalisierung, Qualitätsentwicklung, Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen etc.

Bildung und Lernen erfordern aber auch immer wieder kritische Distanz, um den Blick für das Ganze nicht zu verlieren, um inhärente Menschen- und Gesellschaftsbilder zu reflektieren, um den eingeschlagenen Weg zu hinterfragen, um dahinterliegende Interessen zu prüfen. In diesem Workshop traten wir einen Schritt zurück und richteten kritische, reflexive Blicke auf lebenslanges Lernen. Im Zentrum standen viel Raum und Zeit für kritische Auseinandersetzungen und Diskussionen, wofür im Alltag in der Erwachsenenbildung selten Gelegenheit ist.

Im Workshop gab es Vorträge, in denen kritische Gedanken formuliert und ins Gespräch gebracht wurden. Der größere Teil war allerdings als Raum für Diskussionen, für kritische Auseinandersetzungen mit einzelnen Aspekten des lebenslangen Lernens konzipiert. Einige Splitter dieser Diskussionen, die teilweise in kleinen Gruppen und teilweise im Plenum stattfanden, werden hier anhand der Aufzeichnungen auf den Plakaten der Kleingruppen dokumentiert. Es war aber nicht Ziel, in irgendeiner Form „fertige“ Lösungen zu erstellen. Vielmehr stand die Auseinandersetzung vor Ort im Mittelpunkt und diese Bewegungen entziehen sich einer Dokumentation. Dementsprechend spiegeln die „Ergebnisse“ der Arbeitsgruppen lediglich einen kleinen Teil der tatsächlichen Diskussionen, werfen aber interessante Gedanken und Fragen auf.

¹ Dokumentation herausgegeben von Daniela Holzer und Christian Kloyber, St. Wolfgang, Graz 2009

AUS DEN ARBEITSGRUPPEN UND DISKUSSIONEN

Wo bleibt die Kritik?

Wo besteht Kritikbedarf am lebenslangen Lernen? Warum bleibt die Kritik auf der Strecke?

- Begriff „Lernen“, bzw. Begriff „Lebenslanges Lernen“: Wie kam der Begriff überhaupt in die Erwachsenenbildung, obwohl eigentlich vorwiegend negativ besetzt?
- Verschulung von Erwachsenenbildung und Uni bei gleichzeitigem Trend zur Entschulung der Schule. Seltsam oder?
- Lebenslanges Lernen als Disziplinierungsinstrument
- Worauf zielt lebenslanges Lernen ab? Was kommt danach? (eigentlich nicht beantwortbar, aber als Gedankenanstrengung)
- Erhöhung Konkurrenz und Wettbewerb
- Welcher Lernbegriff?
- Was wird mit LLL bezeichnet? Kursbesuch? Lernen im Alltag?
- Lernen müssen und Bewertung versus Lernen als Chance, Freiwilligkeit
- Hindert Zertifizierung, Standardisierung etc. nicht eigentlich am Lernen (Messen,...)? Zertifizierungswahn!
- Lernen wird ausschließend (aus sozialem Umfeld, Gruppe, z.B. entferne mich durch Lernen von Umgebung), Konkurrenzorientierung
- Lebenslanges Lernen = lebenslanges Geschäft, muss Lernen etwas kosten? Profit abwerfen?
- Lernen zur Anpassungsfähigkeit
- Wen erreichen Bildungsangebote?
- Lebenslanges Lernen als Beförderer von „schlechtem Gewissen“ (was ich alles nicht weiß)
- Lebenslanges Lernen als Illusionsveranstaltung, „leere Versprechungen“
- EQR/NQR – Zuordnungsrahmen → Entwertung bestimmter Lernergebnisse? (die nicht im Rahmen sind)
- Lernen: idealistisch, kritisch vs. Realistisch, utilitaristisch
- Vom hässlichen Entlein zum stolzen Schwan
- Wir (Erwachsenenbildung) wollen auch wichtig sein → Formalisierungen etc.
- Motivation, Wofür wird gelernt?
- Fremdbestimmung (Inhalt, Zeit, Lernen überhaupt)
- Kritik als Sägen am eigenen Ast, als Infragestellen des Selbstvertrauens der Erwachsenenbildung
- Lebst du noch, oder lernst du schon?
- Illusionen

Krise(n), Schreckensszenarien → Ruf nach Lernen!

Besteht auch nur die geringste Chance, dass sich durch lebenslanges Lernen an gesamtgesellschaftlicher Situation irgendetwas ändert?

- Suggestive Fragestellung → inwieweit darauf einlassen?
- Lernsettings fördern, sowohl für individuelle, als auch kollektive Fähigkeiten (?)
- Lernen: Interventionsinstrument für individuelle und kollektive Situationen (?)
- Es gibt Änderungen, aber in welche Richtung und gesteuert durch wen?
- Fruchtbare Diskussion, aber wenig festgehalten
- kritisches Lernen vs. Lernen für Beschäftigung
- Schule als ZulieferIn für Erwachsenenbildung
- Verwertbarkeit, Argumentation des Nutzens
- Problematik, dass Nachfrage nach nützlichen Angeboten größer ist
- Lernen ab Pension: Selbstzweck? Z.B. SeniorInnenstudium, Wer verändert die Welt? Menschen mit „Ämtern und Funktionen“?
- Potenziale der Senioren!
- „Lernen nur für mich“ → Bewertung von außen? Luxus?
- „Wirtschaftliche Vermarktung der SeniorInnen?“

Wer macht lebenslanges Lernen?

Wer macht/steuert lebenslanges Lernen und welche Rolle nehmen wir

ErwachsenenbildnerInnen dabei ein? Wie weit können wir nicht wollen, was wir sollen?

- Ressourcen, Budgets – Aber wer „macht“ diese?
- Gibt auch Nischen, z.B. kostenlose, „alternative“ Angebote, z.B. im Alltag
- Gibt es Lobby für allgemeine Erwachsenenbildung? Wird sie zugelassen, gehört?
- Macht ist diffus verteilt, gibt nicht konkrete Personen
- Geht auch um Existenzen von ErwachsenenbildnerInnen (Lohn-Erwerbsarbeit)
- Brauchen Teile der Erwachsenenbildung „Minderheitenschutz“?
- Zirkel: kritische Erwachsenenbildung bräuchte „mündige“ NachfragerInnen, die aber ja erst durch Erwachsenenbildung „gemacht“ werden?
- EU: Bildung ist nur ganz kleiner Aufgaben- und Budgetbereich
- Lobby notwendig
- Wer macht lebenslanges Lernen? WIR NICHT!
- Rolle: Nischen gestalten, Deckmantel „lebenslanges Lernen“ nutzen (Deckmantel darf nicht zu dick sein, um nicht darunter zu ersticken)

- Angebot – Nachfrage
- Fördertöpfe
- Marktorientierung – Bedarfsweckung
- EU, EU-Projekte
- Tradition / TrägerInnen / Leitbild
- Bürokratie / Anträge
- Politik
- An Bewährtes andocken
- Bildungsberatung

Wo bedarf es noch weiterer Kritik?

Zertifizierungswahn?

- Institutionen, Individuen, Kurse
- Kategorisierung von Wissen/Einrichtungen
- Standardisierung
- Mobilität
- Ritual der Zertifikatsverleihung
- Zertifikate erzeugen auch Illusionen, Kenntnisse zu haben, die vielleicht gar nicht da sind („Mogelpackung“)
- Früher war Anwendung von Wissen und Können wichtiger als Zertifikat
- NQR als Disziplinierungsinstrument für Erwachsenenbildung, diese wird in formale Struktur reindiszipliniert, soll sich einordnen
- Zunehmende Entwertungen

Wo die kritische Erwachsenenbildung erhalten? Wo sind Schnittstellen zu nutzenorientierter Erwachsenenbildung? Wo sind Räume, um kritische Distanz und Reflexion zu pflegen?

- Kollektive Kritik stiftet Sinn & macht glücklich
- Erwachsenenbildung im Feld (Dreieck) von Praxis, Politik und Wissenschaft
- AkteurInnen im Dreieck Erwachsene, Institutionen, ErwachsenenbildnerInnen
- Skepsis – umfassendes kritisches Befragen
- Paradoxien sichtbar machen
- „BildungspartisanInnen“ (Bezug nehmend auf Diskussion mit Fr. Gronemeyer, kritisches Denken und Handeln an vielen Orten einzubringen, sich dafür einzusetzen, tw. unter der Oberfläche, wenn es sein muss) vs. Hegemonie
- Braucht Kritik Utopie?

- Haben Institutionen Visionen?
- Faktoren für Kritik: Zeit, Raum, Umgang mit Ambivalenzen und Widersprüchen, Reflexivität, grenzüberschreitend, Communities, Kooperation

Mögliche Wege:

- Öffentlichkeit finden
- Nischen vernetzen
- Freiräume suchen & finden & nützen & schaffen
- Deckmantel LLL benutzen

Lebenslanges Lernen als Illusion? Illusion/ideologische Klammer, Erwachsenenbildung sei einheitliches Gebilde?

- Das Feld ist diffus
- Das Versprechen, „es“ wird besser
- Frustration durch Bildungsmaßnahmen
- Illusion, dass man alle „über einen Kamm scheren“ muss
- Illusion der nicht normativen Bildung

Und jetzt?

Zum Abschluss gab es einen offenen Raum für noch nicht Gesagtes, noch Offenes, Ideen...Einige Fragen wurden aufgeworfen, Gedanken formuliert.

- Idee, kritischer Betrachtung von Werbeslogans und Werbeplakaten bezüglich Weiterbildung → Mythen aufdecken, guter Ausgangspunkt für Kritik
- Offenes, nicht thematisierter Aspekt: Entlernen, Vergessen
- Konkrete Weiterarbeit? Weitertragen? Wie?
- Kritische Erwachsenenbildung gibt es, aber eher in Nischenposition, sind nicht allzu viel Personen
- Hier Raum für Kritik, aber dann kehren wir wieder in die Rolle des Mainstreams zurück, was als bedauerlich, aber tw. unvermeidbar gesehen wird → Ratlosigkeit, wie anders?
- Lobby für kritische Erwachsenenbildung? Suchen von Allianzen?
- Gelingt es wirklich, kritische Gedanken mitzunehmen? Wird man nicht gleich wieder aufgerieben?
- Wissenschaft und Praxis unterschiedliche Rollen. Können diese näher zusammengebracht werden? Welche neuen Formen wären denkbar?
- Versuchen, etwas in den Alltag mitzunehmen

- Dieser Workshop als Raum für Kritik wichtig, aber kein Bedarf nach konkretem Ziel, konkreten Umsetzungsstrategie etc.
- Dieser Workshop als Chance, kritische Aspekte auch in die anderen Workshops des Dialogs weiterzutragen, kritische Aspekte auch dort stärker einzubringen
- Vielleicht ist Kritik sogar noch zu früh? Ist der Druck der „dunklen Seite“ noch nicht so groß, dass Kritik um sich greifen wird?
- Vielleicht ist ja sogar das Konzept des lebenslangen Lernens auch bald mal wieder überholt, angesichts der sich rasch wandelnden Schwerpunkte in der EU-Bildungspolitik?
- NQR-Debatte wurde bislang eher unkritisch übernommen, nach dem Motto: „Das müssen wir jetzt halt machen“
- Qualitätsdebatte nicht bzw. zu wenig geführt
- Dieser Workshop als Möglichkeit, auch mal Distanz einzunehmen

VORTRÄGE UND KOMMENTARE

Daniela Holzer, Christian Kloyber

Dialog Lebenslanges Lernen am bifeb. Rückschau und Kritikbedarf

„Lebenslanges Lernen“ seit den 1960er Jahren: Verlust des kritischen und emanzipatorischen Potenzials

- UNESCO: Grundbildung für alle, Balance zwischen beruflicher, sozialer und persönlicher Entwicklung, Mündigkeit und sozialer Zusammenhalt, alle Lernformen
- Europarat: Lernen in jeder Lebensphase, alle Lernformen, Autonomie und Mündigkeit als Ziele, emanzipatorische Ausrichtung
- OECD: recurrent education, abwechselnde Phasen von Berufstätigkeit und Lernen, primär wirtschaftliche Interessen, Anpassung an Arbeitsmarkt
- 1990er: Wiederaufleben von „lebenslangem Lernen“, allerdings weitgehend arbeitsmarkt- und berufsorientiert, Verlust der emanzipatorischen Ideen
- Aktuell: von EU forcierte Konzeptionen und Strategien prägen österreichische Bildungspolitik, lebenslanges Lernen etabliert sich als „Überbegriff“
- Entwicklungen: primär Erwachsenenbildung → Lernen in allen Lebensphasen, Ausweitung auf alle Lernformen, trotz Ausweitung weiterhin starke Arbeitsmarktorientierung

Entwicklungen in Österreich – ein fokussierter Abriss

- Die Industriellenvereinigung wirft vor und geht voran (2004, Weißbuch LLL)
- ExpertInnenpapier unter der Redaktion der Donauuniversität Krems (2007), der Konsultationsprozess, „Wissen, Chancen, Kompetenzen“ (2008), und wie geht es weiter?
- Chance Bildung und „Arbeitsmarkt – Zukunft 2010“ (Bad Ischl 2007), eine Intervention der Sozialpartner im politischen Handlungsfeld vor der Krise, und nach der Krise?
- EU-Aktionsplan „Zum Lernen ist es nie zu spät“ (2006/2008), Aufruf und Steckenbleiben – wie weit ist Europa europäisch?
- „K2“ (Peter Schlögl) und der „EQR/ NQR“ (seit 2006) – vom Rahmen der Qualifikation im Rahmen der Kompetenz...
- 2008: Initiative einer österreichischen „Qualität der Erwachsenenbildung“ (Gruber/Schlögl/Netzer)

Dialog: Lebenslanges Lernen am bifeb. Hintergründe, Ziele und Ergebnisse

- Von der Tagung 2006 zum Dialog und Projekt eines L3LAB an einem Schnittpunkt des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (Aufbruch nach der Krise) und die Kooperation mit der Donau-Universität Krems
 - Gesellschaftliche Herausforderung an die Bildungspolitik
 - Beratung/ Lifelong Guidance/ Lebensphasenorientierung
 - Kompetenzorientierung und Professionalität
 - LLL-Policies – a European Perspective
- ... zu den folgenden Workshops 2007
 - Kompetenzorientierung
 - Beratung/ Lifelong Guidance
 - Herausforderungen an die Bildungspolitik
- ... und 2008
 - Anerkennung von Kompetenzen, Schlüssel für Erfolg und Wirksamkeit
 - Qualität in der Erwachsenenbildung – Erarbeitung eines österreichischen Rahmenmodells
 - Sozialkapital, seine Lernorte und Lernfelder

Beispiele für Kritik an aktuellen Konzepten und Entwicklungen

- Ludwig Pongratz: vom lebenslang lernen dürfen und lebenslang lernen können (1970er) über lebenslang lernen sollen (1990er) zu lebenslang lernen müssen (ab Mitte 1990er)
- Elke Gruber: Pädagogisierung aller Lebensbereiche und des Individuums (neoliberale Logik, Verwertungsstrategien, Humanressourcen)

Kritikbedarf

- Warum Kritik an lebenslangem Lernen?
- Kritik woran? An Gesellschaft, Politik, Ökonomie, Betriebe, Individuen...?
- Kritik an der Erwachsenenbildung?
- Kritik als vertiefte Auseinandersetzung statt oberflächlicher Rezeption?
- ...

Literatur

Gruber, Elke: Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. Wien 2007.

Pongratz, Ludwig: Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, 2. erweiterte Auflage 2008, S. 162-171

Pongratz, Ludwig: „Sammeln Sie Punkte?“ – Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/07, S. 5-18.

Erich Ribolits

Lebenslanges Lernen hilft – leider? – nicht!

(Zusammenfassung des Beitrags)

»Wissen ist Arbeitsplatz«, so lautet die hoffnungsvolle Gleichung, die derzeit auf großen in freundlichem Grün gehaltenen Plakaten des Wirtschaftsförderungsinstituts verkündet wird. Und ein Arbeitsplatz ist heutzutage für viele Menschen durchaus etwas begehrtes. Wie in nahezu allen Industrieländern, ist dieser nämlich auch hierzulande für eine anwachsende Zahl von Menschen keineswegs mehr gesichert, gerade im letzten Jahr ist die Arbeitslosigkeit – krisenbedingt, wie es heißt – wieder deutlich angewachsen.

Beim Kampf um die begehrten Arbeitsplätze haben selbstverständlich diejenigen die Nase vorne, die mit arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen punkten können. Jetzt, wo die Zahl der Gewinner immer kleiner und die der Verlierer immer größer wird, lässt sich die Aussicht auf einen Arbeitsplatz nur durch besondere Verwertbarkeit steigern. Und die ist selbstverständlich daran gebunden, ob jemand genau jenes Wissen und Können nachweisen kann, das am Arbeitsmarkt aktuell nachgefragt wird.

In derartigen Aussagen, wie sie auf dem zitierten Plakat aufscheinen, schwingt mehr oder weniger unterschwellig allerdings noch eine andere, durchaus fragwürdige Botschaft mit. Dass sich nämlich das Problem Arbeitslosigkeit insgesamt bekämpfen ließe, indem möglichst viele Menschen dazu gebracht werden, ihre Vermarktbarkeit durch Lernen zu steigern. Lebenslanges Lernen wird in der Regel ja nicht als Mittel propagiert, um Konkurrent/innen am Arbeitsmarkt ausstechen zu können, es wird mit dem Nimbus verbreitet, ein genereller Problemlöser für die krisenhafte Entwicklung der kapitalistischen Ökonomie zu sein.

Diese Botschaft entbehrt jedoch nicht bloß jeder Logik, sie ist im Sinne der Notwendigkeit, nachhaltige Strategien gegen die in der anwachsenden Arbeitslosigkeit kulminierende Problematik zu finden, sogar äußerst kontraproduktiv. Verursacht wird die seit Jahren sukzessive und aktuell deutlich steigende Arbeitslosigkeit keineswegs durch einen Mangel an adäquat qualifizierten Arbeitsplatzbewerbern. Im Kern liegt die Ursache darin, dass die nur auf Basis permanenten Wachstums funktionierende Ökonomie an ihre immanenten Grenzen stößt. Aufgrund des technologisch vorangetriebenen Produktivitätsfortschritts sinkt seit Jahren der Bedarf an *Arbeitskräften in allen profitablen Bereichen des wirtschaftlichen Geschehens*. Das bedeutet aber letztendlich ein Erlahmen der Triebkraft kapitalistischen Wirtschaftens, die im Generieren von Profit besteht, – was daraus folgt ist eine immer deutlicher sichtbare *Verwertungskrise*.

Lange Zeit war es gelungen, die sinkenden Profite in der Realwirtschaft zu kompensieren, indem man Anlegern suggerierte, ein anhaltendes Anwachsen ihrer Vermögenswerte sei durch Spekulationen auf zukünftige Gewinne möglich. Obwohl aufgrund wachsender Arbeitslosigkeit die Massenkaufkraft seit Jahren abgenommen hat, war es derart möglich, den Verbrauch der mit sinkendem Gewinn produzierten Waren auf Basis von für später erhofften und quasi vorweggenommenen Profite voranzutreiben. Das kann (konnte?) allerdings nur solange funktionieren, als die »Spieler« auf den Finanzmärkten daran glaub(t)en, dass in absehbarer Zeit ein Wirtschaftszweig heranwachsen wird, der die massenhafte Verwertung menschliche Arbeitskraft erfordert, somit tatsächlich Profit generiert und ein Lukrieren der vorweg konsumierten Gewinne ermöglicht.

Da sich diese Hoffnung jedoch zunehmend als unhaltbar herausstellt, erscheint vielen Anlegern die Flucht aus der Realwirtschaft in die Finanzmärkte nicht mehr sicher und sie parken ihr tatsächlich (noch) vorhandenes Geld in vermeintlich sicheren Werten, wie z.B. Immobilien. Die Krise der auf dem Generieren von Profit aufgebauten Wirtschaft gewinnt damit an Dynamik – zugleich wird allerdings auch zunehmend die Unmöglichkeit systemimmanenter Lösungen offensichtlich. Die Folge sind immer hektischer propagierte Durchhalteparolen, zu denen letztendlich auch die Behauptung von der problemlösenden Wirkung des lebenslangen Lernens aller Bürger zu zählen ist. Dagegen dass die profitgepeitschte Ökonomie an ihre Grenzen stößt, hilft das allgemeine Bemühen um den Erwerb verwertungsrelevanter Qualifikationen jedoch absolut nichts. Die beruhigende Botschaft, durch Lernen ließe sich Arbeitslosigkeit verringern, verhindert allerdings, dass die Dramatik der aktuellen Situation erkannt und systemüberwindende Lösungen angestrebt werden.

Stefan Vater

Respondenz zu Erich Ribolits“Lebenslanges Lernen hilft – leider? – nicht!“

Zu Beginn möchte ich anknüpfen an das Bild aus der Werbung von Erich Ribolits, die WKO wirbt für das WIFI mit der Gleichung: Wissen oder Lernen=Arbeitsplatz. Eine Gleichung, die wie wir gesehen haben nicht stimmt. Ergänzen könnte ich den von Sergio Bologna bei einer Tagung der Wiener Arbeiterkammer vorgetragenen Befund: Auf globaler Ebene werden vor allem unqualifizierte Arbeitskräfte nachgefragt, sagt die Statistik. (vgl. Bologna 2006). Gleichzeitig wird durch die Krise am Arbeitsmarkt und das Verschwinden der Arbeitsplätze auch zunehmend das Subjekt der Arbeit aufgelöst: der 40 Stunden arbeitende Mann.

Die Veränderung der Arbeit

Ein möglicher Ausgangspunkt der Analyse ist das Maschinenfragment von Marx (Marx 1983, 601), in dem, in einer Art Gedankenexperiment von einer technologisch und arbeitsorganisatorisch hochentwickelten Gesellschaft ausgegangen wird, die kapitalistisch organisiert ist und vollautomatisiert. Folgende Fragen werden aufgeworfen: Arbeit und präziser die lebendige Arbeit(skraft) und ihre Potenz erscheint hier nicht mehr als Kern des Wertschöpfungsprozesses, zumal sie nicht mehr in den Arbeitsprozess eingeschlossen ist. Die lebendige Arbeit fungiert dann als Wächterin und Regulatorin des Produktionsprozesses, meint Marx (Marx 1983, 601). Die ArbeiterIn tritt neben die Produktion und die Kompetenzanforderungen verändern sich.

Marx entwickelt weiter einen Begriff für die kollektive, vergegenständlichte Intellektualität (in der Operationalisierung/Vergegenständlichung von Wissen), die genau diese Formen von Arbeit ermöglicht, den General Intellect. Das Wissen um Produktion wird vergegenständlicht, es sedimentiert in Maschinen, Computern, Netzwerken. Jede Arbeitsfähigkeit, die angelernt werden kann, die in klar definierten Fähigkeiten besteht, läuft tendenziell Gefahr – sofern dies auch rentabel ist – durch „Maschinen“ ersetzt zu werden.

Was bedeutet dies für die Lernanforderungen und das Selbstverständnis der Arbeit, von der Wertschöpfung gar nicht zu sprechen.

LLL Strategien und deren Förderer

Die OECD – in der Traditionslinie neoliberaler, antistaatlicher Politik –, eine der wesentlichen FördererInnen von LLL, fordert in einem Gutachten an anderen Stellen offen eine Aushöhlung öffentlicher Leistungen durch Qualitätsreduktion, eine klassisch neoliberale Politik, die ihr Augenmerk vor allem auf das Humankapital richtet, aber auch Strategieempfehlungen für Sozialabbau finanziert:

“To reduce the fiscal deficit, very substantial cuts in public investment or the trimming of operating expenditure involve no political risk. If operating expenditure is trimmed, the quantity of service should not be reduced, even if the quality has to suffer. For example, operating credits for schools or universities may be reduced, but it would be dangerous to restrict the number of students. Families will react violently if children are refused admission, but not to a gradual reduction in the quality of the education given, and the school can progressively and for particular purposes obtain a contribution from the families, or eliminate a given activity. This should be done case by case, in one school but not in the neighbouring establishment, so that any general discontent of the population is avoided.” (vgl. Morrisson 1996, 28)

Lernen angesichts der Drohung

Jedenfalls heißt es „Zähne zusammenbeißen und Lebenslang zu Lernen“, um die Bedrohungen zu meistern, so schreibt Dohmen im Auftrag des deutschen Bildungsministeriums:

„Situative Anforderungen, anthropologische Voraussetzungen und bildungspolitische Grundpositionen, von denen dieses Gutachten ausgeht.

Wir stehen in einer dramatischen Umbruch- und Herausforderungssituation

- Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen Wasser, Boden, Luft, Klima, Nahrung und Überschreiten ökologischer Wachstumsgrenzen,
- globaler Effizienzwettbewerb und Wegrationalisierung von menschlicher Arbeit,
- Gefährdung des bisherigen Lohnniveaus und Lebensstandards,
- demographische Überalterung und Krise des Rentensystems,
- Schuldenkrise der öffentlichen Haushalte und Lähmung der politischen Gestaltungsmöglichkeiten,
- Grenzen der Finanzierbarkeit des sozialen Systems und des sozialen Friedens,
- wirtschaftliche und mentale Überforderung durch permanenten Zustrom von ‚Wohlstandsflüchtlingen‘,
- zunehmende Verdrängung gemeinwesenbezogener Werteorientierung durch ökonomischen Egoismus,
- wachsende Korruption, Gewalt, Kriminalität
- und Eindringen von Mafiastrukturen in Wirtschaft, Sport, Medien und Politik, vor allem aber eine
- stabilitätsgefährdende strukturelle Arbeitslosigkeit,

das alles ergibt eine brisante Zusammenballung von Herausforderungen, die offensichtlich mit traditionellen Mitteln und in den bestehenden regelungsbürokratischen, besitzstandsverfestigten gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr in den Griff zu kriegen sind.

Ergebnis: Ratlosigkeit, halbherzige Beschwichtigungs- und kosmetische Retouchierungsversuche, Innovationsunfähigkeit und Resignation in manchen Führungsetagen - aber auch zunehmende Grassroot-Ansätze zur Entwicklung neuer Ideen und Wege, unkonventioneller Alternativen innovativer Lösungsansätze und ‚revolutionärer‘ Reform-Perspektiven.

Die akute schwierige Umbruchsituation fordert zu einer umfassenden Mobilisierung aller Kompetenzen und kreativen Problemlösungspotentiale in der gesamten Bevölkerung heraus“ (Dohmen 1996, 1f.).

Ein Katastrophenszenario folgt auf das andere, düster ausgemalt. Die Bedrohungen reichen von der Naturkatastrophe, die ja rational durchdacht noch eine gewisse Berechtigung haben mag, bis hin zur mehr oder weniger an neokonservative Law-and-Order-Diskurse anschlie-

Bende Bedrohungen durch Mafiastrukturen, die in alle Lebensbereiche, sogar in den Sport einsickern (vgl. Vater 2009).

Die Produktion von Angst und schlechtem Gewissen ist eine zentrale Strategie neoliberaler Politik (vgl. Massumi 1993). Und angesichts einer Drohung setzt wohl eher hektisches Auswendiglernen ein, wobei Hektik, Stress, schlechtes Gewissen und gelungenes, nachhaltiges Lernen ungefähr so gut zusammenpassen wie Autofahren und Wohngebiete. Aristoteles fand das höchste Lernen in der Theorie (>theoria<) einer Reflexion in Muße.

Mein Wille geschehe

Und ich möchte auf ein weiteres Werbesujet verweisen:

Stöberinfo nr 643. polycolleg



„MEIN WILLE GESCHEHE

SELBSTBESTIMMT UND ERFOLGREICH IM BERUFSLEBEN.

Wie sie zum/r RegiseurIn Ihres Lebens werden“

Abgesehen davon, dass die vorgestellte 50ths Zauberfee ziemlich an eine Dienstbotin erinnert und die 50er besonders für Frauen ja nicht unbedingt die Zeit der Selbstbestimmung und Frauenpolitik gewesen sein mögen, ist auch der Begriff RegiseurIn interessant: Die RegiseurIn schreibt nicht das Skript, sie setzt es um.

Für wen lernen? Zu wessen Nutzen lernen?

Dazu ein sprachlich – in Bezug auf Begrifflichkeiten wie Proletariat und Bourgeoisie – etwas antiquiert klingendes Zitat:

„Sie [die ArbeiterInnenbewegung Anm. S.V.] meinte, das gleiche Wissen, das die Herrschaft der Bourgeoisie über das Proletariat befestigte, werde das Proletariat befähigen, von dieser Herrschaft sich zu befreien. In Wirklichkeit war ein Wissen, das ohne Zugang zur Praxis war und das Proletariat als Klasse über seine Lage nichts lehren konnte, ungefährlich für seine Unterdrückter. (Benjamin 1937, 352)

Und ein weiterer Bezug, ebenso vielleicht etwas weit hergeholt erscheinend. Unter Umständen ermöglicht aber gerade die Distanz eine Klarheit.

„Betrachten wir die oft zitierten Zeilen aus Macaulays berühmtem ‚Minute on Indian Education‘ (1835): ‚Wir müssen gegenwärtig unser Bestes tun, um eine Klasse von Menschen hervorzubringen, die zwischen uns und den Millionen, die wir regieren, übersetzen können; eine Klasse von Personen, die in Blut und Farbe indisch sind, aber englisch in ihrem Geschmack, ihren Meinungsäußerungen, ihrer Moral und ihrem Intellekt. Dieser Klasse können wir es überlassen, die Landesdialekte zu verfeinern, diese Dialekte mit wissenschaftlichen, der westlichen Nomenklatur entlehnten Begriffen anzureichern und sie nach und nach zu einem guten Instrument für die Vermittlung von Wissen an die breite Bevölkerung zu machen.“ (Spivak 2008b, 44f)

Und ergänzend, ebenso Macaulay (1835) nach Spivak (2008a):

„Ein einziges Regalbrett aus einer guten europäischen Bibliothek [ist] ebensoviel wert wie die gesamte einheimische Literatur Indiens und Arabiens.“ (Spivak 2008a, 57)

Im Gegensatz zu den obigen Zitaten entwickelt Spivak¹ in „Righting Wrongs“ (Spivak 2008a) vor dem Hintergrund ihrer Aktivität im Rahmen von Basisbildung in ländlichen Bereichen Indiens ein behutsames, dialogisches Bild von Lernen als Prozess des Webens und Ausbesserns, der geeignet ist das Schweigen der Subalternen zu verstehen.

Literatur

Benjamin, Walter (1937): Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker. In: Zeitschrift für Sozialforschung. Jg. 6, S. 346-381.

Bologna, Sergio (2006): Die Zerstörung der Mittelschichten. Thesen zur neuen Selbständigkeit, Graz.

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn.

¹ Zur postkolonialen Theoretikerin G. C. Spivak vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Gayatri_Chakravorty_Spivak

- Macaulay, Thomas Babington (1835): Minute on Indian Education, online unter: <http://www.english.ucsb.edu/faculty/rraley/research/english/macaulay.html> (Stand: 09/09).
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1983): Werke. Band 42 (MEW42), Berlin.
- Massumi, Brian (Hrsg.) (1993): The Politics of Everyday Fear. Minneapolis.
- Morrisson, Christian. (1996), The Political Feasibility of Adjustment. OECD Policy Brief 13. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/24/1919076.pdf> (Stand: 10/09)
- Spivak, Gayatri, Chakravorty (2008a): Righting Wrongs – Unrecht richten, Berlin.
- Spivak, Gayatri, Chakravorty (2008b): Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Berlin.
- Vater, Stefan (2007): Kein Platz wie zuhause. In: Erler, Ingolf (Hg.), Keine Chance für Lisa Simpson, Wien, S. 56-71.
- Vater, Stefan (2009): Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude? In: Vater, Stefan; Rosinger, Laura (Hg.) (erscheint im Herbst 2009): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre Salzburger Gespräche für LeiterInnen in der Erwachsenenbildung, Wien, S. 148-160.

Marianne Gronemeyer

Erwachsenenbildung im Dilemma

Bildung ist knapp oder wird unvernünftigerweise zu knapp gehalten. Darüber ist man sich schnell einig. Wenn von Bildungsknappheit geredet werden soll, scheint ein Ton angeschlagen zu sein, der zum Mitsingen einlädt. Es scheint, als werde das uralte Klagelied über den Bildungsnotstand angestimmt, jenes von der chronischen Unterversorgung des Bildungssektors, innerhalb dessen die Erwachsenenbildung noch einmal besonders stiefmütterlich behandelt wird. Der bloße Rekurs auf Bildungsknappheit läßt offenbar nur eine geradezu logische Konsequenz zu: nämlich geeignete Mittel einzufordern, damit der Bildungsknappheit abgeholfen werden kann. Das ist ja überhaupt die einschlägige Gegenmaßnahme gegen die Knappheit, daß man ihr mit erhöhter Produktion, mit Wachstum also begegnet. Logisch: Wenn irgendetwas nicht reichlich genug vorhanden ist, dann muß man eben ein ‚Mehr‘ sicherstellen. Ein Mehr an Bildung ist, so wie die Dinge heute liegen, eine Frage der Zuweisung von finanziellen Mitteln. Der Benachteiligung des Bildungssektors in der staatlichen Ausgabenpolitik muß widersprochen werden. Allenfalls muß dem vermehrten Finanzbedarf, den das Bildungswesen geltend macht, durch Umverteilung, also durch die Neuordnung politischer Prioritäten Rechnung getragen werden. Die Friedensbewegung der achtziger Jahre hat dafür die einschlägige und zustimmungsfähige Formel bereitgestellt: *‚Bildung statt Raketen‘*. Was wäre dagegen zu sagen? Allenfalls dies, daß gegen Völkermordgerät anderes eingewendet werden muß, als daß es zu viel kostet.

So weit so gut. Bei genauerer Betrachtung verliert jedoch das Notstandsargument seine Plausibilität. Von einem Gut zu sagen, es sei knapp, bedeutet nicht einfach die Feststellung seines geringen Vorkommens, also seiner Seltenheit. Knappheit bezeichnet vielmehr ein Verhältnis – besser gesagt: ein Missverhältnis – zwischen einem *Vorrat* an etwas und einem *Bedürfnis* nach etwas. Hier nun gerät die Erwachsenenbildung, die – mit ihrer Alimentierung unzufrieden – eine großzügigere Teilhabe am Gesamtkuchen einfordert, in Bedrängnis. Es wäre ja, um der Forderung nach besserer Ausstattung mit dem Hinweis auf die Knappheit der Bildung Nachdruck zu verleihen, der Nachweis zu führen, daß tatsächlich ein dürftiger Bildungsvorrat einem ungestümen und unabweisbaren Bildungsbegehren der Bevölkerung gegenübersteht. Nur dann bestünde nach der Definition Bildungsknappheit. Dem ist nicht so, wie jeder, der das mühselige Geschäft der Erwachsenenbildung kennt, weiß. Bildungsbegehrlichkeit muß in weiten Bereichen der Erwachsenenbildung schmerzlich vermißt werden. Tatsächlich wird die Zunft der Erwachsenenbildner von *ihren* sogenannten Adressaten schmählich im Stich gelassen bei der Forderung nach mehr Bildung.

Heißt das nun, daß Bildungsknappheit in der Erwachsenenbildung fehlangezeigt ist? Beileibe nicht. Wenn die Beobachtung stimmt, daß es ein Mißverhältnis zwischen einem kargen Bildungsvorrat und überschäumenden Bildungsbedürfnissen nicht gibt, dann kann sich die Erwachsenenbildung – wie es scheint mit Fug und Recht – auf ein anderes Mißverhältnis berufen: auf das Mißverhältnis zwischen *geringen Bildungsmöglichkeiten* und einem *objektiven*, sogar wachsenden *Bildungsbedarf*. Wenn auch die Bildungsbedürfnisse individueller Teilnehmer nicht die Expansion oder zumindest Bestandssicherung des Bildungssektors rechtfertigen, so ist – worin Einhelligkeit besteht – doch unübersehbar, daß ohne ein gewisses, zunehmend höheres quantitatives und qualitatives Bildungsniveau die Gesellschaft als ganze und ihre Mitglieder in ihr nicht bestehen könnten. Die Anforderungen, die die moderne Gesellschaft wegen ihrer Komplexität und rapiden Wandlung an die Individuen stellen muss, sind so geartet, dass keinesfalls die staatliche Daseinsfürsorge in Sachen Bildung sich auf das Jugendalter beschränken kann. Lebenslanges Lernen, das man inzwischen wegen der ungunstigen Assoziation der Lebenslänglichkeit mit der Verknastung ‚lebensbegleitendes Lernen‘ nennt, ist wie es scheint in modernen Gesellschaften ein dringliches Erfordernis. Bildung ist demnach knapp unabhängig davon, ob nun die potentiellen Teilnehmer nach ihr verlangen oder nicht.

Folgt man dem Knappheitsargument bis zu diesem Punkt, dann liegt das Operationsfeld, auf dem sich die Erwachsenenbildung zu bewegen hat, vor Augen. In gleicher Deutlichkeit offenbart sich jedoch das Dilemma, in dem sie steckt. In dem Maße, in dem sie sich des Knappheitsarguments bedient, beraubt sie sich ihrer Autonomie. Sie wird Auftragsarbeit und zwar in doppeltem Mandat:

Erstens: Sie wird tätig namens eines objektiven Bildungsbedarfs, den sie nicht selbst definiert. Das heißt, sie lässt sich ihre Ziele vorgeben von gesellschaftlichen Instanzen und von Problemdefinitionen, die sie in Dienst stellen.

Zweitens: Da nun einmal jedes Bildungsunternehmen die Mittäterschaft der zu Bildenden voraussetzt, zumindest ihre physische Anwesenheit, muß Erwachsenenbildung die Nachfrage nach dem, was sie im Angebot hat, erzeugen, das heißt, sie muß die *Bildungsbedürfnisse* herstellen. Tatsächlich ist ja ein Gutteil erwachsenenpädagogischer Grübeleien der Frage gewidmet, wie die Menschen dazu gebracht werden können, auch noch im Erwachsenenalter Bildung für so erstrebenswert zu halten, daß sie dafür ihr Budget an Zeit und Kraft und Geld ‚freiwillig‘ strapazieren; ein Bemühen, das seitens der Bildungseinrichtungen regelmäßig auf den Ausweg verfällt, die *Attraktivität des Lernangebots* zu erhöhen.

Um ihre Existenzrecht immer neu unter Beweis zu stellen und um auf der Prioritätenliste der Staatshaushalte nicht allzu weit abzurutschen, muß also die Erwachsenenbildung ihre ge-

sellschaftliche Nützlichkeit behaupten. Sie muß plausibel machen, daß sie tatsächlich den Zwecken förderlich sein kann, die jeweils für vordringlich gehalten werden. Das variiert insbesondere in Krisenzeiten, wie wir alle wissen, von Tag zu Tag und fordert den Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein hohes Maß an „Flexibilität“, man könnte auch sagen Opportunismus, ab, das ihren eigentlichen Anliegen nicht sehr zuträglich ist. Darüber hinaus muß sie in Aussicht stellen, daß sie tatsächlich in der Lage ist, ein zahlreiches Publikum zu rekrutieren, das bereit ist, zu lernen, was jeweils gelernt werden muß. Sie muß den in ihre Alltagsorgen verstrickten und nicht eben bildungsbeflissenen Gesellschaftsmitgliedern Bildung irgendwie schmackhaft machen, um das als notwendig Deklarierte Notwendig ein ihnen zum Bedürfnis werden zu lassen.

Damit führt sie ein ziemlich sachgezwängtes Dasein zwischen Bedarf und Bedürfnis, das die Frage nach ihrem Proprium, nach ihren Zielsetzungen kaum noch aufkommen läßt. Ihr aufklärerischer Impuls droht zwischen diesen Sach- und Erfolgswängen zerrieben zu werden, wofern sie nicht sogar *antiaufklärerisch* wird.

An vier Varianten will ich verdeutlichen, wie die Erwachsenenbildung um ihres Erfolges willen ihre Haut, will sagen: ihre Lehrfreiheit und ihre eigenen Zielsetzungen zu Markte tragen muß. Da sind einerseits die Zwänge, die davon ausgehen, daß die Erwachsenenbildung zur Geschmackssache eines erst noch zu konstituierenden Publikums, das umworben sein will, wird. Die (erstens) *hedonistische* und (zweitens) *karrieristische* Variante der Erwachsenenbildung sind Zugeständnisse an die erforderte Attraktivität des Lernangebotes, mit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen geködert werden sollen. Da sind auf der andern Seite die Pflichten, die der Erwachsenenbildung von der sogenannten objektiven Bedarfslage auferlegt werden von allen möglichen gesellschaftlichen Instanzen. In diesem Zusammenhang ist (drittens) zu reden von einer Asynchronizität zwischen dem Menschen und seiner Gerätemwelt: die *adaptive* Variante. Und schließlich will ich (viertens) die Aufmerksamkeit der *katastrophendidaktischen* Variante zuwenden.

Die hedonistische Variante der Erwachsenenbildung.

Die Feststellung, daß wir in einer unumkehrbaren Epoche des konsumorientierten Hedonismus leben, hat in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Pier Paolo Pasolini zum Diskurs über die Moderne beigesteuert. Dem Wesen des hedonistischen Konsumismus, dieses „angsterfüllten Dranges, sich zu nivellieren“¹, komme ich freilich erst auf die Spur, wenn ich ihn interpretiere als ein großangelegtes Akkumulationsprojekt, bei dem es darum geht, in einer als endlich begriffenen Lebensspanne so viel Erlebnis, Annehmlichkeit, Behaglichkeit,

¹ Pasolini, Pier Paolo: Freibeuterschriften, Berlin 1979, S. 47.

Amüsement, Aufregung, Spannung und Lebenssteigerung wie nur möglich aus dieser chronisch zu kurzen Frist zwischen Geburt und Tod herauszuschlagen.

Das Grundgefühl unserer Epoche ist panisch, beherrscht von der Angst, das Meiste, das Wichtigste und das Beste zu versäumen. In diesem von der Versäumnisangst getriebenen Run auf die Offerten der Welt soll die Erwachsenenbildung bestehen können, das heißt, sich als der Mühe wert erweisen. Und so wird dann Attraktivität zur Leitidee der Programmgestaltung. Wie wird Erwachsenenbildung attraktiv, wie gelingt es ihr, sich als Teil des konsumistischen Hochbetriebs zu etablieren und mit der Verheißung aufzuwarten, sie werde nennenswert zur Steigerung des Lebenskapitals beitragen? Wie kann sie die Überzeugung nähren, daß sie Weltmöglichkeit im Exklusivangebot hat? Es gibt sie, diese Art der Erwachsenenbildung, wenigstens dem Bemühen nach. Beim Kampf um Marktanteile weht jedoch ein scharfer Wind. Die Erwachsenenbildung befindet sich auf diesem Terrain in harter Konkurrenz mit Agenturen und Industrien, die für die Produktion und Bereitstellung von Weltofferten besser gerüstet sind: die Tourismus- und Freizeitindustrie, die Kultur- und Vergnügungsindustrie, die Esoterik- und Religionsersatzindustrie, die Medien- und Simulationsindustrie; schließlich noch die Szenerie, die sich um die Bereisung des eigenen Seelenlebens gebildet hat, befaßt mit der Aufdeckung des letzten dunklen Kontinents in uns selbst. An all dem zu nippen, zeigt sich die Erwachsenenbildung angesichts ihrer bedrängten Lage verführbar.

Ich schlage ein wirklich x-beliebiges Erwachsenenbildungsprogramm auf, um den trostlosen Werbefeldzug der Bildungs-Veranstalter zu demonstrieren: Der EDV-Bereich ist natürlich vertreten, aber auf dem Niveau eines ‚Schnupperkurses‘. Einmal abgesehen davon, daß es am Computer wirklich nichts zu schnuppern gibt, liefert sich die Themenstellung freiwillig der Lächerlichkeit aus, signalisiert Unernsthaftigkeit und Unverbindlichkeit. Warum so kläglich? Die dahinterstehende Idee, dem zögernden sogenannten Adressaten die Zugangsbedingungen zu ermäßigen, teilt sich geradezu aufdringlich mit. Wer sich da nicht infantilisiert fühlt, hat selber Schuld.

Dann kommen die Sprachen, ‚für Anfänger‘, versteht sich. Auch hier: Niemand möge glauben, daß Lernen Anstrengung erfordert; es soll leicht, locker und spielerisch zugehen, konsumentenfreundlich eben.

Ich blättere weiter: ‚Seidenmalen für Anfänger‘ und ‚Aquarellieren auf Seide für Anfänger‘. Ich sehe sie vor mir die scheußlichen Produkte, mit denen Familienmitglieder zur Weihnacht tyrannisiert werden. Die Welt um uns herum geht in Trümmer, und den Erwachsenenbildnern fällt nichts anderes ein, als sich an der Herstellung vollkommen überflüssiger Produkte zu beteiligen, und die Menschen, die sich ihrer Anleitung überlassen, zu überflüssigen Tätigkeiten zu verführen, womit sie ganz nebenbei, aber unmißverständlich selbst für überflüssig erklärt werden.

Weiter: ‚Marmorieren von Seidenkrawatten‘, ‚Bemalen von Christbaumkugeln‘, ‚Gestalten von Weihnachtskarten‘, der Hit für die dunklen Dezembertage. Das ist auch die Zeit für die ‚Herstellung von Porzellanpuppen‘ und das ‚Verzieren von Kerzen‘. Dann werden wir verlockt mit ‚experimenteller Stoffgestaltung‘. Da ist es, das kühne Wagnis, der Mut zum Experiment. Und dann wird für unser leibliches Wohl gesorgt: ‚Nudel-Teig-Reisgerichte‘ nebst ‚Servier- und Getränkekunde für die gepflegte Gastlichkeit‘.

Dann kommt die sportliche Ertüchtigung: ‚Gymnastik mit Musik‘ und ‚Entspannungsmassage während des Fastens für Gesunde‘. Dann können wir ‚Disco für Fortgeschrittene‘ lernen und ‚Afro-Dance‘ (der wird obendrein als ein Beitrag zur multikulturellen Verständigung annonciert, während er doch eine schamlose Kolonisierung der fremden Kultur ist).

Und schließlich fühlt sich die Erwachsenenbildung auch noch für meine gesunde Persönlichkeitsentfaltung zuständig und verantwortlich, indem sie sich wiederum in kolonialistischer Manier in der fernöstlichen Kultur häppchenweise bedient: Yoga, Tajchi und dergleichen. Ich darf mir durch ‚Selbsthypnose‘ selber helfen lernen und Einführung in die Kultur der Partnerbeziehung erbitten. Und am Schluß um der Barmherzigkeit willen (oder doch eher wegen der Fördermittel?) gibt es noch einige höchst betuliche Sonderangebote für Behinderte. Wie gesagt, ein ganz normales Bildungsprogramm.

Ich hoffe, man wird mir zustimmen, wenn ich für dessen ersatzlose Streichung plädiere und vorschlage, die freiwerdenden Mittel an geheimem Ort zu vergraben, damit nicht noch mehr Unfug damit angerichtet wird. Was sich heute alles Erwachsenenbildung nennt, ist zu Teilen ein strafwürdiger Beitrag zur Volksverdummung. Und man sollte Respekt vor den dergestalt Verlockten haben, wenn sie sich erschrocken fernhalten.

Es liegt auf der Hand, daß bei derartiger Ermäßigung der Eintrittsbedingungen Bildung zur Farce wird, zur Anbiederei an konsumistische Lebensgier, die ihrerseits natürlich überhaupt keine Farce ist, sondern in höchstem Maße besorgniserregend. Bildung wird zur warenförmigen Dienstleistung und ihre anstrengungsfreie Konsumierbarkeit zur Bedingung ihrer Akzeptanz. Je mehr Erfolge die Erwachsenenbildung auf diesem Rummelplatz zu verzeichnen hat, desto mehr ist sie ins Fahrwasser des hedonistischen Konsumismus geraten, und desto gewisser ist sie antiaufklärerisch, ein Spielball von Trends und Moden. Ihre zentrale Frage danach, **wie** sie ihre Adressaten erreichen könne, wird zur falschen Frage. Sie offenbart bereits die Korruptiertheit des Vorhabens. Bildung wird zum Vergnügungsappendix, und Erwachsenenbildung wird prostitutiv.

Die karrieristische Variante der Erwachsenenbildung

In Wahrheit geht es bei dieser Variante nicht nur um Karrieren, sondern um die Verheißung von – im Idealfall – Chancengleichheit. Erwachsenenbildung bietet sich als ein Königsweg zur Verbesserung der Berufschancen ihrer Teilnehmer an. Wofern sie nicht sozialen Aufstieg befördern kann, will sie doch wenigstens sozialen Abstieg aufhalten helfen. Das ist in der Tat attraktiv, und zudem ist sie in diesem Feld als Anbieterin nahezu konkurrenzlos, weil nur institutionalisierte und autorisierte Erwachsenenbildung zur Herstellung gültiger, d.h. bescheinigter Bildung in der Lage ist. Was Erwachsenenbildung in Aussicht stellt – und hier bediene ich mich der Unsprache, die auch bei ihr längst Einzug gehalten hat, um ihre Zielsetzungen authentisch wiederzugeben – ist: ‚Höherqualifizierung von Beschäftigten‘, ‚Anpassung des Arbeitsvermögens an wechselnde Arbeitsbedingungen‘ sowie die ‚Korrektur fehlgelaufener Grundausbildungen zur Erleichterung des Einstiegs in das Arbeitsleben‘. Von Qualifikationen ist die Rede, von Menschen nicht!

Ich will mich nicht lange bei der Feststellung aufhalten, daß das Programm der Chancengleichheit, das die institutionalisierte Bildung jedweder Provenienz auf ihre Fahnen geschrieben hat, in einer hierarchisch gegliederten Arbeitsgesellschaft ein leicht zu durchschauender Etikettenschwindel ist, was der Verheißung allerdings nicht viel von ihrem Charme nimmt. Dies Argument hat Fred Hirsch überzeugend geführt, wenn er feststellt: Was jedem einzelnen im Idealfall möglich zu sein scheint, nämlich sozialer Aufstieg durch Bildung, ist keinesfalls allen möglich. Denn: „If everybody stands on tiptoe no one sees better.“² Aber gerade darin ist natürlich eine der Profession förderliche Dynamik enthalten, die ein prinzipiell unersättliches Bedürfnis nach ‚Höherqualifikation‘ aufrechterhält: Wenn alle auf den Zehenspitzen stehen, muss ich mir eben einen Schemel beschaffen, und wenn sich die Schemelidee epidemisch ausbreitet, muß ich mich auf die Stufenleiter besinnen, von der aus ich gegebenenfalls auf das Dach des Hauses gelangen kann, und so weiter und so weiter und immer höher und höher hinaus. Und die Erwachsenenbildung als Steigbügelhalterin immer dabei. Aber natürlich entsteht nicht ein einziger zusätzlicher Arbeitsplatz durch dies atemlose Bemühen, sich den Erfordernissen des Arbeitsmarktes anzupassen.

Dies ist allerdings nicht einmal mein eigentlicher Einwand gegen die karrieristische Variante der Erwachsenenbildung; es ist ja der Einwand, den die Genasführten selber erheben müßten, was sie de facto nicht tun, weil sie längst ihren Mißerfolg beim Kampf um die Arbeitsplätze als Indiz für ihr eigenes Scheitern ansehen.

² Hirsch, Fred: *The Social Limits to Growth*, Cambridge/Mass. 1978, S. 6 und 5.

Ich bin viel mehr besorgt um den Schaden, den die Bildung selbst nimmt, wenn sie sich zu dieser Art Erfolgsaussicht verführen läßt. Erwachsenenbildung wird unter diesen Voraussetzungen zu einem reinen Mittel; das heißt zugleich, daß sie vollständig sinnlos wird. Etwas, das ein Mittel ist, zeichnet sich dadurch aus, daß es in sich selbst nicht sinnhaft *ist*. Es *hat* allenfalls Sinn als Mittel. Günther Anders stellt fest, daß wir mittlerweile in einem Mittel-Universum leben, in einer künstlichen Welt, „in der es keine Akte oder Gegenstände mehr gibt, die nicht Mittel wären, die nicht Mittel sein sollen, deren Zweck nicht darin bestünde, die Produktion oder Wartung weiterer Mittel zu gewährleisten, weiterer Mittel, deren Zweck wiederum darin besteht, weitere Mittel zu erzeugen oder erforderlich zu machen.“³ Das heißt, Erwachsenenbildung wäre nicht nur selbst zum Mittel degradiert, dazu nämlich dem Markt gut präparierte und flexible Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen, sondern sie wäre auch ihrerseits beteiligt an der Produktion von Mitteln, sie würdige also ihre Lerninhalte und die Lernenden zu Mitteln herab, damit letztere ihrerseits Produzenten von Mitteln werden können. In den frühen siebziger Jahren erklärte Jürgen Habermas Sinn zur knappen Ressource.⁴ – Wenn Sinn überhaupt zur Ressource ernannt wird, hat er schon seinen Sinn eingebüßt. – Im Mittel-Universum aber ist der Sinn nicht nur knapp, sondern buchstäblich aufgezehrt. Wenn nichts und niemand mehr um seiner selbst willen bedeutsam, respektabel, schätzenswert oder sinnstiftend ist, sondern alles nur Mittel für Zwecke außerhalb seiner selbst ist, dann findet sich der moderne Mensch buchstäblich in „sinnentleerter Obdachlosigkeit“ (R. Safranski) vor, die dann im therapeutischen Sektor Handlungsfelder und Einnahmequellen in der Bearbeitung von Sinnlosigkeits*gefühlen* eröffnet um den Preis der verhängnisvollen Umdeutung objektiver Sinnvernichtung in subjektive Gefühlslagen und individuelle Nervenschwäche.

Die Frage ist nicht nur, ob und in welchem Umfang zum Aufstiegsmittel gewordene Erwachsenenbildung am Sinnentzug beteiligt ist, die Frage ist vielmehr auch, ob eine sich als Mittel für Zwecke außerhalb ihrer selbst verstehende Erwachsenenbildung ihre Selbstreflexion auf ihr ‘Was’ und ‘Wohin’, also auf ihre Inhalte und Ziele richten kann oder ob sie diese Reflexion beschränkt auf das ‘Wie’, das heißt, auf ihre Geeignetheit als Mittel. Wiederum, eine Selbstbefassung, die die Frage nach Inhalt und Ziel preisgibt und sich auf die Perfektion der Funktionstüchtigkeit reduziert, ist antiaufklärerisch. Insbesondere, da im jetzigen Stadium das Projekt der Moderne und die Gestalt, die es in der naturwissenschaftlich-technischen Welt angenommen hat, sich als verhängnisvoller Irrweg erweist. Eine Erwachsenenbildung, die ihre Teilnehmer selbstvergessen in diesen Irrweg einfädelt und sie dazu verführt, das

³ Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen, Bd.2, S. 364 f.

⁴ Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973, S. 104.

Schlechte immer besser zu machen, handelt verantwortungslos, vom Standpunkt kommender Generationen aus sogar verbrecherisch.

Die adaptive Variante der Erwachsenenbildung

Das Thema dieser Variante der Erwachsenenbildung ist der technische Wandel, die schnelle Veraltung einmal erworbener 'Wissensbestände' und 'Handlungskompetenzen'. 'Höherqualifizierung' im Berufsleben heißt ja vor allem dies, daß die Menschen beständig nachgebessert werden müssen, um auf der Höhe ihrer Geräte zu bleiben. Die Nachbesserungsnotwendigkeit aber erfaßt mehr und mehr auch das Alltagshandeln. Noch leistet sich zum Beispiel die Altenbildung, sich weitgehend als Animierbetrieb für einen 'sinnerfüllten Lebensabend' zu verstehen, eine Art Ersatzangebot dafür, daß die alten Menschen als Träger von Erfahrungen und Tradition nichts gelten, weil ihre überalterten Erfahrungen, überholt wie sie sind, keinerlei Verwertung mehr finden können. Da sie also als Träger von Eigensinn im Gemeinwesen nicht gebraucht werden, muß ihnen, um sie zu integrieren, Sinn von außen zugeführt werden, ein Unterfangen, das nach der Logik des Gesagten unter dem Stern der Vergeblichkeit steht. Sinnzufuhr hat mit Eigensinn nichts gemeinsam und ist nur eine Spielart der konsumistischen Betriebsamkeit, die den Lebenssinn zur Ware oder zur administrativen Dienstleistung umdeutet.

Es zeichnet sich aber bereits ab, daß die Erwachsenenbildung sich künftig ,ernsteren' Aufgaben zuwenden wird, nämlich retardierte Bevölkerungsgruppen auf den jeweiligen Stand der Gleichzeitigkeit zu bringen, will sagen, an die jeweils neuesten technischen Erfordernisse anzupassen. Da wird dann Erwachsenenbildung zur unverzichtbaren Lebens- oder gar Überlebenshilfe. Schon mehrt sich die Zahl insbesondere der alten Leute, die dem modernen Bankwesen nicht gewachsen sind. Wer kann noch – selbst bei mittlerer Intelligenz – seine Gehaltsabrechnung durchschauen. Das automatisierte Transportwesen stellt schon heute für viele eine Überforderung dar, erst recht die Steuererklärung und die angemessene Gesundheitssorge. Die fortschreitende Computerisierung wird Erwachsenenbildung in großem Stil als praktische Anpassungshilfe in Anspruch nehmen lassen. Damit wird Erwachsenenbildung zur unverzichtbaren Voraussetzung dafür, dass der technische Wandel immer weiter beschleunigt werden kann.

Sie ist in diesem Fall nicht nur Mittel, sondern Vermittlungsagentur für notwendiges 'know how', ein weites und ausuferndes Betätigungsfeld. Hier hat nun der Lehrende endgültig nichts mehr mitzuteilen. Er handelt nicht aus einem Mitteilungsdrang, will nicht mehr seine Sicht, seine Fragen, seine Zweifel, seine Erfahrung und Gelehrtheit mit andern teilen, sondern tritt nur noch als Vermittler ihm äußerlich gebliebener Informationen auf. Das bedeutet die Aufgabe eines dialogischen Grundverständnisses der Erwachsenenbildung. Sie leistet so

einen Beitrag zur zunehmenden Intransparenz unserer Lebensverhältnisse und fördert die prinzipielle Unmündigkeit des Menschen gegenüber seiner Gerätewelt. Sie gibt Verhältnissen ihren Segen, die im Kern unhandhabbar und unzumutbar sind, in denen Menschen zu ihrer besseren Verwaltbarkeit aktiv beitragen sollen, durch eine Bemühung, die dann ‚Bildung‘ heißt.

Die katastrophendidaktische Variante der Erwachsenenbildung

Diese Variante der Erwachsenenbildung hat ihren Höhepunkt bereits überschritten. Sie war in den achtziger Jahren zu einiger Bedeutung aufgestiegen, ist aber heute mit Ausnahme der Arbeitslosenpädagogik, eher marginal geworden. Zu ihr gehört alles, was in den Bereich der Ökopädagogik, der Friedens- und Gesundheitspädagogik fällt, die Technikkritik, die Anliegen der Frauenbewegung usw. Es sind größtenteils die Themen, die der Erwachsenenpädagogik zugewachsen sind aus den sozialen Bewegungen. Und wenn in diesem Terrain von objektivem Handlungsbedarf die Rede ist, dann ist Einspruch gegen die Logik des naturwissenschaftlich-technisch-industriellen Fortschritts gemeint. Hier wird Erwachsenenbildung im Auftrag eines besorgten und protestierenden Publikums tätig. Sie bietet ihre Dienstleistungen den basisdemokratischen Bewegungen an. Es scheint, als besönne sie sich in dieser gesellschaftskritischen Position auf ihren aufklärerischen Impuls. Dennoch gerät sie auch auf diesem Operationsfeld ins Dilemma.

Eine neue spezielle Sparte von Pädagogik wird immer dann kreiert, wenn gesellschaftliche Missstände drückend werden und das als erträglich geltende Maß übersteigen. Die Bereitwilligkeit, mit der sich die Pädagogen zuständig fühlen für alle Katastrophen, Beinahekatastrophen, post- und präkatastrophischen Weltzustände, die als unbeabsichtigte Nebenfolgen großer Weltoptimierungsprojekte am Horizont heraufziehen, ist erstaunlich. Und man kann sich gut vorstellen, wie vergnügt sich die Machtprofiteure in der Politik und in den Chefetagen der Konzerne – die darüber befinden, wieviel Schädigung wir und unsere Mitwelt in Kauf nehmen müssen, damit es vorangeht mit der Welt – die Hände reiben, wenn sie die Pädagogenzunft damit beschäftigt sehen, die zusammengebrauten Katastrophen kurzerhand zu Erziehungsdefiziten umzudefinieren. Dabei stirbt der Wald wirklich nicht an einem Mangel an Umwelterziehung, sondern an Autoabgasen. Und der Friede wird nicht durch unzureichende Friedenserziehung gefährdet, sondern durch Waffen und Monstrositäten, die nicht einmal mehr Waffen genannt werden können. Das Klima kollabiert nicht, weil wir nicht genug Klimaerziehung genossen haben, sondern weil die industrielle Lebensweise alle Grenzen der Belastbarkeit sprengt. Die Neigung der Erwachsenenpädagogik, sich zuständig zu fühlen für alles Bedrohliche, ist fatal. Je verantwortungsbereiter die Pädagogik in dieser Hinsicht ist, desto unbehelligter bleiben die Verhältnisse. Es ist schon bemerkenswert, daß in den siebzi-

ger Jahren des vorigen Jahrhunderts von Robert Spaemann, einem des Aufruhrs nicht gerade verdächtigen katholischen Moralphilosophen angesichts des ökologischen Zusammenbruchs klar und unmißverständlich zugunsten eines Widerstandsrechts argumentiert wurde,⁵ während heute in entschieden zugespitzter Lage, die Forderungen der kritischen Minderheiten über ‚Ökopädagogik‘ nicht hinausgehen. Ich unterstelle nicht, daß diese Zähmung eine Wirkung der Erwachsenenbildung ist, aber die Erwachsenenbildung funktioniert trotzdem zugunsten dieser Vernebelung.

Erwachsenenbildung im Dilemma?

Das Dilemma, in dem die Erwachsenenbildung steckt, ist real und gewiss nicht mit ein paar programmatischen Sätzen aus der Welt zu schaffen. Aber einige Richtungsangaben für weiteres Nachdenken will ich doch wagen.

- Ivan Illich hat mit Blick auf die Universitäten, die ja einmal allen Ernstes als immer zu erneuernde (*universitas semper reformanda*) aufgefaßt wurden, vorgeschlagen, sie zu verkaufen, samt ihrem lebenden und toten Inventar an die Industrien und Ministerialbürokratien, die Profit aus ihnen ziehen. Er prognostiziert, der schäbige Rest, den niemand würde kaufen wollen, das wäre der Kern einer erneuerungsfähigen Universität.⁶ Ich glaube, das gilt auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung.
- Weiter: Es wäre das Zertifikat-Un-wesen zu überdenken, denn damit besiegelt die Erwachsenenbildung ihre Mittel-Eigenschaft.
- Gesellschaftskritik hätte heute Kritik der Beschleunigung zu sein. Aufklärerische Bildung gehört eher auf die Seite der Retardierung als auf die Seite der Beschleunigung. Vorurteile sind Hans Blumenberg zufolge der Überstürzung geschuldet.⁷ Urteile also brauchen Zeit. Effizienz ist bildungsfeindlich. Lernen von Pensen in kürzestmöglicher Zeit schränkt die Reichweite des Denkens enorm ein, eliminiert die Überraschung und lässt das Staunen, jene Triebkraft allen Philosophierens, verlernen.
- Retardierung das wäre auch: Skepsis, insistierendes Fragen und Weiterfragen und die Infragestellung aller wohlfeilen Gewißeheiten, in deren Namen Optimierungspflicht verkündet wird. Erwachsenenbildung, die sich kritisch nennt, müßte bereit sein, im Ungewissen zu siedeln und sich auf die Seite der Ohnmacht zu schlagen, anstatt Anteilseignerschaft an der Macht zu suchen und Entscheidungen und Tatkraft wie diese auf der Illusion von Gewißeheit aufzubauen.
- Ich würde ihr auch eine größere Strenge anempfehlen und den Ernst des notwendig unglücklichen Bewußtseins.

⁵ Vgl. dazu. Spaemann, Robert: Technische Eingriffe in die Natur als Problem einer politischen Ethik, in: Scheidewege, Heft 4 Jg.9, 1979

⁶ Vgl. dazu: Illich, Ivan: Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution. Festvortrag, gehalten in Bremen am 15. Oktober 1991.

⁷ Blumenberg, Hans: Lebenszeit und Weltzeit, Frankfurt a.M. 1986, S. 194 ff.

- Sie hätte sich, um aufgeklärt aufklärerisch zu wirken, derjenigen Themen anzunehmen, die gerade nicht modisch und mit dem Zeitgeist gleichauf sind, sondern von Verdrängung, ja vom Aussterben bedroht sind.
- Sich verweigern stünde ihr besser an, als sich anzudienen.
- Und vielleicht müßte sie ihren Finanzbedarf mäßigen, nicht um der Askese willen, sondern um ihrer Unabhängigkeit willen. Diogenes, der Philosoph in der Tonne, der in spektakulärer Armut lebte, lehrte: Auch ein Weiser könne Kuchen essen, vorausgesetzt, daß er dabei seine Freiheit nicht verliert.

Zusammenfassend wage ich zu sagen: Erwachsenenbildung könnte vielleicht – sicher ist es keinesfalls, ob sie in der Lage ist, ihrer Anteilhabe an entmündigender Expertenherrschaft abzuschwören – einen Beitrag dazu leisten, den Menschen Mut zu machen, schrittweise sich wieder zuständig zu fühlen für ihre eigenen Angelegenheiten, ein Stück Daseinsmächtigkeit zurückzugewinnen und sich Schritt um Schritt zu entkoppeln von der totalisierten Abhängigkeit von industriellen Waren und Dienstleistungen. Sie müsste dann ein Ort sein, an dem Menschen miteinander tätig sein können und ihre Angewiesenheit aufeinander als befreiend feiern könnten.

Sie müsste ein Ort sein, an dem Menschen sich bilden können in gemeinsamer Anstrengung, statt daß sie glauben, sie müssten gebildet werden. Kurzum Erwachsenenbildung, die ihren Namen verdient, müsste ihren Dienst für die Wiedergewinnung subsistenter Tätigkeiten zur Verfügung stellen und die Menschen daran erinnern, wie viel Kraft, Fähigkeit und Mut in ihnen zum Schweigen gebracht wurde.

Literatur

Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen, Bd.2.

Blumenberg, Hans: Lebenszeit und Weltzeit, Frankfurt a.M. 1986.

Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973.

Hirsch, Fred: The Social Limits to Growth, Cambridge/Mass. 1978.

Illich, Ivan: Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution.
Festvortrag, gehalten in Bremen am 15. Oktober 1991.

Pasolini, Pier Paolo: Freibeuterschriften, Berlin 1979.

Spaemann, Robert: Technische Eingriffe in die Natur als Problem einer politischen Ethik, in: Scheidewege, Heft 4 Jg.9, 1979.

Agnieszka Dzierzbicka

„Damit sie wollen, was sie sollen ...“ Zur Ambivalenz gouvernementaler Lernarrangements heute

(Zusammenfassung des Beitrags)

Der Titel der Tagung „The dark side of LLL“ – Zur Pflege kritischer Distanz und Reflexion“ lässt einen Bruch in der Bewertung und Wahrnehmung des viel strapazierten Begriffs, der Programmatik, des Imperativs, Lebenlanges Lernen vermuten, der m.E. produktiv und an der Zeit ist. Keine Frage, die EU-Paper, ihre Ausrichtung und vor allem Umsetzungsversuche sind ein ambivalentes Unternehmen im Alltagsgeschäft der Erwachsenenbildung und Forschung. Zugleich sind sie aber jener Bereich, an dem strategische Auseinandersetzungen und Richtungskämpfe innerhalb der Erwachsenenbildung stattfinden und ablesbar werden, wenn wir den Bildungsbegriff hier ernst nehmen, als einen, der die Auseinandersetzung mit sich, der Welt und vor allem der eigenen Involviertheit in diese berücksichtigt.

Mit einem Rückgriff auf die poststrukturelle und gouvernementale Perspektive möchte ich hiermit ein Plädoyer für die Reflexion und ‚eingreifendes Mitmischen‘ um die Besetzung des „Platzes des Königs“ (Vgl. Foucault 1995) bzw. der Menschenbilder, die aus der aktuellen Neuausrichtung des lebenslangen Lernens resultierend auf dem Spiel stehen, versuchen. Die poststrukturelle Perspektive ermöglicht dabei ein Blick auf die Kontingenz der Konstruktion „Lebenslanges Lernen“ und die Notwendigkeit, die eigene Involvierung in diesem Konstruktionsprozess zu bedenken. Die Berücksichtigung der gouvernementalen Perspektive ermöglicht für die Untersuchung aktueller Veränderungen innerhalb von Institutionen im Allgemeinen und dem Bildungssystem im Speziellen wiederum – neben dem bekannten Pro und Kontra – einen dritten Standort in den Debatten um Strukturreformen im Bildungswesen, wie sie etwa angesichts des Schlagworts „Selbstunternehmertum“ ausgefochten werden.

So lässt sich die „Einschulung der Gesellschaft“, also die Institutionalisierung des Bildungswesens, in einen Kontext des vertragstheoretischen Denkens und der am Markt ausgerichteten liberalen Gouvernementalität stellen. Die „Privatisierung der Gesellschaft“, also die Entlassung der Institutionen und Menschen in die Autonomie, kann im Kontext der Renaissance des vertragstheoretischen Denkens und der am Unternehmertum ausgerichteten neoliberalen Gouvernementalität betrachtet werden. Brachte die liberale Gouvernementalität aus einer pädagogischen Perspektive den per Vertrag gebundenen gebildeten Menschen der Wohlfahrtsgesellschaft hervor, so formiert die neoliberale Gouvernementalität den per Vereinbarung verpflichteten informierten Unternehmer seiner selbst. Und in beiden Fällen stellt sich die gleiche Frage nach dem Standpunkt und der daraus ableitbaren Kritik: „Wie nicht dermaßen regiert zu werden?“ (Foucault 1992). Beziehungsweise aus dem post-

strukturalistischen Blickwinkel stellt sich hier die Frage nach den Möglichkeiten, in den Struggle um die Zeichen und Gegenzeichen einzusteigen.

Der Vortrag unternimmt diesen Versuch aus der Perspektive der Lehrenden und Trainerin und rückt gleichzeitig diese Perspektive in den Fokus, denn im Kontext des lebenslangen Lernen wird immer wieder von den Lernenden gesprochen, aber selten von den Lehrenden, die aber ja maßgeblich am Programm „Lebenslanges lernen“ beteiligt sind. Es geht also um das spezifische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Und hier geht es insbesondere um die Frage: Wen denken wir als das Vis à vis, wenn wir lehren, sicherlich nicht das unternehmerische Selbst oder? Also die Frage, die sich hier stellt, ist angesichts der gesellschaftlichen Transformationen, der Verwertungslogik und gleichzeitigen Ermächtigungsansprüche nicht einfach.

Welchen Inhalt und wen als Adressaten denkt man, denken wir, wenn wir lehren? Wie begründen wir die Auswahl der Inhalte angesichts all der Möglichkeiten und gleichzeitigen Unmöglichkeit einer Kanonisierung und wer sind, wer sollen, die Lernenden sein, an die wir diese richten? Welche Zeiten sehnen wir herbei, wenn wir strukturelle Veränderungen anprangern und Humboldt zitieren? Mag sein, dass die Gründe variieren, dass sie zwischen überhöhten Anspruch und aufgebenden Pragmatismus von jeher angesiedelt werden können und konnten. Tatsache ist jedenfalls, dass sie unbewusst wirken und damit den Raum der Lehre strukturieren, und damit bestimmen. Wie verhält es sich also mit der Erwachsenenbildung nach den so grundsätzlichen Umwälzungen und Strukturreformen der letzten Jahrzehnte, vor allem im Verhältnis zu den anderen Institutionen? Welche Menschenbilder werden hier verhandelt? Und verhandelt wird definitiv und eifrig – denn in Zeiten der institutionalisierten Vereinbarungskultur stehen nicht nur Inhalte sondern auch Rollen- und Menschenbilder zur Disposition.


Literatur

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1995 [1966]): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Alfred Lang

Sitzt die Erwachsenenbildung in der (neoliberalen) Qualifizierungsfalle




Sitzt die EB in der (neoliberalen) Qualifizierungsfalle?

LLL Dialog: The Dark Side of LLL
BifEB
21. - 23. September 2009

Alfred Lang
Burgenländische Forschungsgesellschaft

BURGENLÄNDISCHE
FORSCHUNGSGESELLSCHAFT
Research Society Burgenland



The bright side ...

Durch das (von der EU geförderte) LLL hat es die EB zu einer bis dahin nicht gekannten Prominenz im österreichischen Bildungswesen gebracht.

The dark side ...

Der Preis für die öffentliche Aufmerksamkeit ist eine starke Ausrichtung der EB an der wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Wissen/Bildung und der Schaffung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen.

Der Schlüsselbegriff dazu: Qualifikation

BURGENLÄNDISCHE
FORSCHUNGSGESELLSCHAFT
Research Society Burgenland



Qualifikation als

- ökonomische Verwertbarkeit
- Anpassungsfähigkeit (Flexibilität)
- Mobilität (regional/europaweit/weltweit)

Steuerungsinstrument LLL-Strategie

- Zertifizierung
- Qualitätssicherung
- Systemangleichung
- Benchmarking
- Koordinationsgremien
- Leistungsvereinbarungen
- Individualförderung



Die Qualifizierungsfalle

Die Ausrichtung der EB auf Kontexte der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Qualifizierung) bedingt zugleich eine starke Orientierung am globalen und neoliberalen Wirtschaftsdenken.

Das Konzept hinter dem LLL: Die Lissabon Strategie

Sondertagung des Europäischen Rates am 23.-24. März 2000 in Lissabon

„Die Union hat sich heute ein **neues strategisches Ziel** für das kommende Jahrzehnt gesetzt: *das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.*“

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm

Auf der Frühjahrstagung des Europäischen Rates 2007 verständigten sich die Mitgliedstaaten auf vier Prioritäten:

Priorität 3: **In die Menschen investieren.**
Schlüsselbereiche u.a.: **Lebenslanges Lernen**

„Lebenslanges Lernen macht die Menschen anpassungsfähiger, qualifiziert sie für höherwertige Arbeitsplätze und ist somit ein wichtiger Baustein der Flexicurity (...)“

http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/lifelong-learning/index_de.htm

„Was die einzelnen Arbeitnehmer immer stärker benötigen, ist Beschäftigungssicherheit und nicht so sehr Arbeitsplatzsicherheit, da immer weniger Menschen das ganze Leben auf derselben Arbeitsstelle bleiben. **Die Unternehmen, und insbesondere die KMU, müssen in der Lage sein, ihre Belegschaft an Änderungen der Wirtschaftsbedingungen anzupassen. Es müsste ihnen möglich sein, Personal einzustellen, dessen Qualifikation dem Bedarf besser entspricht und das produktiver und anpassungsfähiger ist, was dann zu stärkerer Innovationstätigkeit und Wettbewerbsfähigkeit führt.**“

http://ec.europa.eu/growthandjobs/priority-actions/investing-in-people/index_de.htm

BURGENLÄNDISCHE
FORSCHUNGSGESELLSCHAFT
Research Society Burgenland

Höhere Qualifikation = bessere Chancen am Arbeitsmarkt?

Studie der Burgenländischen Forschungsgesellschaft im Auftrag der Bgld. Landesregierung: Integrationsbarrieren bgld. Frauen am Arbeitsmarkt (Eisenstadt 2009)

Erwerbsquote von Frauen im Bgld.:

- in Problemregionen unter 64%
- in Erfolgsregionen über 74%

Generell erhöht jede Form weiterführender formaler Bildung die statistische Chance, am Arbeitsmarkt aktiv zu sein.

- Während nur 60% aller Burgenländerinnen mit lediglich Pflichtschulabschluss berufstätig sind, sind es mehr als 90% aller Frauen mit tertiärem Abschluss.

Wichtigster Faktor der Frauenerwerbstätigkeit in den ländlichen Problemregionen ist aber nicht die Qualifikation sondern das Arbeitsplatzangebot!

- a) zu wenig Arbeitsplätze:
- In den Problemregionen gibt es für nicht einmal 50% einen Arbeitsplatz vor Ort
 - Überwiegend Teilzeitjobs => Relation Einkommen-Aufwand!
- b) mangelhafte Branchendiversifizierung:
- Einzelhandel und (Thermen-)Tourismus dominieren: „Mehr als Billa oder Schlecker gibt es in den Dörfern ja nicht“

Mittlere und höhere Qualifikation erhöhen zwar die Chancen am Arbeitsmarkt, jedoch um den Preis des Auspendelns und/oder Abwanderns!

Ausnahme tertiäre Bildung:

- 72,6% aller weiblichen Erwerbspersonen mit tertiärem Bildungsabschluss sind Lehrerinnen, davon 72% mit Abschluss einer (Pädagogischen) Akademie

BURGENLÄNDISCHE
FORSCHUNGSGESELLSCHAFT
Research Society Burgenland

Jobs der Zukunft: Fachkräfte gefragt Dienstag, 23. März 2009, ORF Burgenland

Der ORF Burgenland hat im Rahmen des Themenschwerpunkts "2020" mit dem Wirtschaftsforscher Peter Huber vom WIFO über die Jobs der Zukunft gesprochen.

Nachfrage nach Akademikern und Fachkräften
Höherqualifizierung scheint nicht nur ein Gebot der Stunde, die Nachfrage nach Akademikern und Fachkräften wird im nächsten Jahrzehnt weiter steigen, so Huber. Lehre mit Matura ist somit ein Modell mit Zukunft.

Die Herausforderung sei, die Durchlässigkeit des Systems nach oben zu erhöhen. Breite Ausbildungen mit vielseitiger Verwendbarkeit seien wichtig. Ausbildung muss gut sein
Resümee: je besser und umfassender die Ausbildung, desto höher sind die Chancen, anno 2020 eine Job zu haben.

"Wo die Jobs am stärksten zurückgehen werden, ist im Bereich der ungelerten Fähigkeiten - also für Leute, die nur Pflichtschule haben", sagte Huber.

<http://burgenland.orf.at/stories/350484/>

BURGENLÄNDISCHE
FORSCHUNGSGESELLSCHAFT
Research Society Burgenland

Wie Maturanten die Zukunft planen Dienstag, 24. März 2009, ORF Burgenland

Der Fall des Eisernen Vorhangs und die Ziel-1-geförderten Betriebsansiedlungen haben auch der Region Jennersdorf einen wirtschaftlichen Aufschwung gebracht.

Doch Jobs für hoch- oder höherqualifizierte junge Leute sind noch immer Mangelware. Am ehesten haben sie Chancen im Technologiezentrum, bei Lenzing in Heiligenkreuz und in den Thermen der Umgebung.

Die engere Heimat spielt daher in den beruflichen Plänen vieler Maturanten kaum eine Rolle.



"Es wird eher Graz sein oder Wien, oder irgendwo im Ausland", so Christian Strausz



"Es ist sehr schwer bei uns in der Region, mit einer akademischen Qualifikation einen Arbeitsplatz zu bekommen. In den Bereichen erneuerbare Energien und Tourismus sehe ich aber Chancen", sagte Lehrer Herwig Ritthammer.

http://burgenland.orf.at/stories/350504

Was bleibt auf der Strecke

- politische Bildung
- soziale Verantwortung
- Persönlichkeitsentwicklung
- Kreativität
- Freizeit

Nachholende neoliberale Entwicklung der österr. EB?

Angleichung der EB an die Schule?

Schwache politische Strukturen => besondere Anfälligkeit der österr. EB?

BURGENLÄNDISCHE
FORSCHUNGSGESELLSCHAFT
Research Society Burgenland



BURGENLÄNDISCHE FORSCHUNGSGESELLSCHAFT

*Research Society Burgenland
Burgenlandi Kutatótársaság
Burgenlandská Výskumná Spoločnosť*

Alfred LANG
alfred.lang@forschungsgesellschaft.at

**Domplatz 21, A-7000 Eisenstadt, Burgenland
AUSTRIA
Phone 0043 2682 66886, Fax 0043 2682 6688620**

office@forschungsgesellschaft.at
www.forschungsgesellschaft.at

BURGENLÄNDISCHE
FORSCHUNGSGESELLSCHAFT
Research Society Burgenland

Ingolf Erler

Respondenz zu Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Lang

Die beiden Beiträge von Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Lang wirken dahingehend zusammen, dass sie im Grunde zwei Perspektiven auf dieselbe Frage werfen: Was kann Erwachsenenbildung im Zeitalter des Imperativs „Lebenslangen Lernens“ sein und worin liegt ihre Autonomie. Beide Herangehensweisen, der poststrukturalistisch-theoretische von Dzierzbicka und der praktisch-kritische von Lang, beschreiben den Wandlungsprozess der begrifflichen Verfasstheit von Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund einer, meist mit der Europäischen Union verbundenen, ökonomistischen Umstrukturierung des Bildungssektors insgesamt. Dazu möchte ich nach einem kleinen Versuch der Erklärung dafür, weshalb „sie wollen, was sie sollen“, versuchen, das Feld der Erwachsenenbildung in den Kontext dieser Entwicklung einzubetten.

Individuum – Gesellschaft

Wie entsteht dieser, für viele massive Druck auf die Individuen, zu glauben, sich lebenslanglich qualifizieren zu müssen? Gleichwohl, mit dem Resultat, wie die Beteiligungsstatistik zeigt, dass sie sich letztlich dann real doch nicht soviel weiterqualifizieren, wie sie es selbst für erstrebenswert halten.

Drei große Prozesse sind es, die beispielhaft herangezogen werden können, um zu zeigen, warum wir „wollen, was [wir] sollen“ (Dzierzbicka): (i) Die Internalisierung der protestantischen Ethik, welche die Entwicklung einer in den Subjekten inkorporierten kapitalistischen Disposition ermöglicht hat, und – frei nach Calvin – zeigt, wer die Geretteten und wer die Verdammten sind; (ii) die Entwicklung der Idee des sozialen Aufstiegs durch Bildung im Zuge der Aufklärung und des Erfolgs des Bildungsbürgertums gegen die ständische Gesellschaftsordnung; und schließlich (iii) die Durchsetzung ökonomistischer Formeln und ihre Auswirkungen auf die Subjekte, im Sinne von Flexibilisierung und Selbstdisziplinierung.

Lernen als Qualifizierung soll den „persönlichen Vorsprung“ ermöglichen, sozial aufzusteigen. Lernen als Qualifizierung ist aber gleichzeitig eine Strategie gegen die Angst vor dem sozialen Abstieg. Die Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat den AufsteigerInnen gezeigt, dass sie letztlich als höher Qualifizierte zwar die schlechter Ausgebildeten am Arbeitsmarkt verdrängen, aber keineswegs aufsteigen. Ganz deutlich zeigt sich das bei Frauen, die mittlerweile sehr hohe Bildungsabschlüsse erreichen, diese aber kaum auf dem Arbeitsmarkt realisieren können. Vielmehr wirkte sich die Steigerung der Frauenerwerbstätigkeit fast ausschließlich im Bereich der Teilzeitarbeit aus, während sich die Zahl der Vollzeitarbeitsplätze

für Frauen in den vergangenen Jahrzehnten kaum verändert hat. Höhere Qualifizierung bedeutet also den Kampf um den Erhalt der sozialen Position der Eltern. Höhere Qualifizierung bedeutet gleichzeitig für eine immer größere Zahl an Menschen unbezahlte Praktika, prekäre Arbeitsbedingungen, Unsicherheiten. Die Lösung aus diesem Prozess wird dann, so wie es der internalisierte Imperativ fordert, in weiterer Qualifizierung gesehen.

Natürlich zeigt sich dieser Effekt nicht für alle gesellschaftlichen Gruppen gleich. So unterschied Pierre Bourdieu schon in den 1970er Jahren die drei großen Bildungsdispositionen in der Gesellschaft: (i) Die Etablierten, die sich bemühen, nach unten zu distinguieren; (ii) die bildungsbeflissene Mittelschicht, die mit aller Kraft nach oben möchte, sowie (iii) die Resignierten, die erst gar nicht am Wettkampf um Titel und Zertifikate teilnehmen (vgl. Bourdieu 2006).

Lehrende – Lernende

Ein gutes Beispiel für diese Auseinandersetzung zwischen Etablierten und Bildungsbeflissenen zeigte Agnieszka Dzierzbicka in ihrem wunderbaren Beispiel aus dem Universitätsalltag einer künstlerischen Hochschule. Sie beschrieb die Situation der Aufnahmeprüfungen, bei denen sich eine große Zahl an BewerberInnen um einige wenige Studienplätze an der Akademie bewirbt. Dabei bekommen sie fünf Minuten Zeit, um sich und ihr Talent zu beweisen, während eine Jury an Lehrenden in eben dieser kurzen Zeit erkennen muss, was künstlerische Begabung ist, und welche KandidatInnen eine solche mitbringen und welche nicht. Im Sinne von Dieter Bohlen möchten sich die Universitäten selbst auswählen, wer die zukünftigen Superstars sein sollen, die Würdigen unter den BewerberInnen. Dabei wird auf mehr oder weniger fragwürdige Methode zurückgegriffen. So werden künftige Chirurgen über Knobelspiele ausgewählt (Medizinuni) oder künftige Juristen an Hand ihrer Mathematiknoten zugelassen (Numerus Clausus). Nicht der Lernende und seine Kompetenzen stehen hier im Mittelpunkt, sondern ausschließlich die Institutionen und ihre symbolische Herrschaft. Gerne wird dabei vergessen, dass der Herr den Knecht benötigt, um Herr sein zu können, während der Knecht des Herren nicht bedarf.

Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen

Die Erwachsenenbildung als soziales Feld kennt aufgrund ihrer marginalisierten Rolle im Bildungssystem solchen Standesdünkel nicht. Alfred Lang zeigte sehr anschaulich, wie Erwachsenenbildung rund um den EU-Beitritt und der Förderung/ Forderung Lebenslangen Lernens plötzlich ins Zentrum des Geschehens rückte. Dabei konnte schnell vergessen werden, dass die europäische Gemeinschaft/ Union eine klare Strategie damit verband: die „Employability“, auch im Sinne von gemeinsamen Qualifikationsrahmen, Mobilitätssteigerung-

gen und Flexibilisierungen, ihrer EinwohnerInnen zu steigern. Die Erwachsenenbildung ist in dieser Entwicklung viel zu oft rein außengesteuert geblieben und konnte auf die neuen Anforderungen meist nur mit einer Mischung aus Affirmation und Verweigerung reagieren statt agieren. Dadurch stellt sich die Frage, wie gelingt es der Erwachsenenbildung, zu einem autonomen Feld zu werden, in dem autonome Positionen und Strategien entwickelt werden können. Oder vielmehr, wie können von außen herangetragene Ansprüche und Konzepte produktiv angeeignet werden, und wie können eigenständige Positionierungen im Bildungssystem entwickelt werden. Es wäre zu einfach, alle Konzepte der EU generell zu loben oder zu verdammen, vielmehr gilt es, einen „Blick auf die Kontingenz der Konstruktion ‚Lebenslanges Lernen‘“ (A. Dzierzbicka) zu werfen. „Kontingenz ist“, so sagt es Niklas Luhmann, „etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist.“ (Luhmann 1984, 152).

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2006): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

LITERATUR

Aus den Vorträgen

- Anders, Günther (1987): Die Antiquiertheit des Menschen, Bd.2. München.
- Benjamin, Walter (1937): Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker. In: Zeitschrift für Sozialforschung. Jg. 6, S. 346-381.
- Blumenberg, Hans (1986): Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt am Main.
- Bologna, Sergio (2006): Die Zerstörung der Mittelschichten. Thesen zur neuen Selbständigkeit. Graz.
- Bourdieu, Pierre (2006): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 17. Aufl. Frankfurt am Main.
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1995 [1966]): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruber, Elke (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at Ausgabe 0/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>.
- Habermas, Jürgen (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt.
- Hirsch, Fred (1978): The Social Limits to Growth. Cambridge/Mass.
- Illich, Ivan (1991): Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution. Festvortrag, gehalten in Bremen am 15. Oktober 1991.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Macaulay, Thomas Babington (1835): Minute on Indian Education, online unter: <http://www.english.ucsb.edu/faculty/rraley/research/english/macaulay.html> (Stand: 09/09).
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1983): Werke. Band 42 (MEW42). Berlin.
- Massumi, Brian (Hrsg.) (1993): The Politics of Everyday Fear. Minneapolis.
- Morrison, Christian. (1996), The Political Feasability of Adjustment. OECD Policy Brief 13. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/24/1919076.pdf> (Stand: 10/09)
- Pasolini, Pier Paolo (1979): Freibeuterschriften. Berlin.
- Pongratz, Ludwig (2008): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, 2. erweiterte Auflage 2008, S. 162-171.
- Pongratz, Ludwig (2008): „Sammeln Sie Punkte?“ – Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/07, S. 5-18 und Online: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.416> [Stand: 16.09.2009].

- Spaemann, Robert (1979): Technische Eingriffe in die Natur als Problem einer politischen Ethik. In: Scheidewege, Heft 4, Jg. 9, S. 476-479.
- Spivak, Gayatri, Chakravorty (2008a): Righting Wrongs – Unrecht richten. Berlin.
- Spivak, Gayatri, Chakravorty (2008b): Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Berlin.
- Vater, Stefan (2007): Kein Platz wie zuhause. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson. Wien, S. 56-71.
- Vater, Stefan (2009): Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude? In: Vater, Stefan; Rosinger, Laura (Hg.) (erscheint im Herbst 2009): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre Salzburger Gespräche für LeiterInnen in der Erwachsenenbildung, Wien, S. 148-160.

Weitere Literaturhinweise

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien, Mai 2008.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2007): Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? Online im Internet:
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818.
 Erscheinungsort: Wien. 34.509 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.
- Erler, Ingolf (Hg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien.
- Gronemeyer, Marianne (2006): Simple Wahrheiten und warum ihnen nicht zu trauen ist. 2006.
- Holzer, Daniela (2008): ... und wer will schließlich lebenslänglich? In: kursiv. Journal für politische Bildung. 2/2008, S. 48-53.
- Kloyber, Christian / Jütte, Wolfgang (o.J.): l3lab. lifelong.learning. blog. Online im Internet:
<http://l3lab.erwachsenenbildung.at/>
- Lang, Alfred (2005): Grenzen überschreiten. Empfehlungen zur Förderung der grenzübergreifenden Erwachsenenbildung in Europa. Eisenstadt.
- Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. Endfassung 20. Jänner 2007.
- Ribolits, Erich (2004): Pädagogisierung – Oder: „Wollt Ihr die totale Erziehung?“ In: Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. schulheft 112/2004, S. 9-16 und Online:
http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/download.php?file=P%E4dagogisierung_Schulheft.pdf [Stand: 16.09.2009].

Vater, Stefan (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 14851 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007.

TEILNEHMERINNEN

Leitung

Dr. Daniela Holzer, Universität Graz

ReferentInnen

Univ.Prof. Dr. Agnieszka Dzierzbicka, Akademie der bildenden Künste Wien

Mag. Ingolf Erler, Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung

Prof. Marianne Gronemeyer, Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin

Dr. Christian Kloyber, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang

Alfred Lang, Burgenländische Forschungsgesellschaft

Univ.Doz. Dr. Erich Ribolits, Universität Wien

Dr. Stefan Vater, Verband Österreichischer Volkshochschulen

TeilnehmerInnen

Edith Bacher

MinRätin Mag. Regina Barth, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. V/8

Mag. Christian Eichbauer, AK OÖ Abt. Bildung und Kultur

Univ.Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld

Dr. Otto Prantl, Amt der Kärntner Landesregierung

Maria Reichl, Begegnungszentrum für aktive Gewaltlosigkeit

Matthias Reichl, Begegnungszentrum für aktive Gewaltlosigkeit

Gudrun Schulze

Mag. Walter Schuster, Volkshochschule Brigittenau

Jörg Stöger, Freies Radio Salzkammergut

Dipl.Päd. Johanna Weismann

Dr. Margarete Wallmann, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang

Mag. Harald Wildfellner, Volkshochschule Linz