

# The dark side of adult education, Vol. 15

## Gekappte Verbindungen?

Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Kämpfe

Wissenschaftlicher Workshop

2.-4. Dezember 2024

Volkshochschule Favoriten, Wiener Volkshochschulen, Wien

Veranstalterin: Kritische Erwachsenenbildung, Wien

<http://www.kritische-eb.at>

In Kooperation mit den Wiener Volkshochschulen



The dark side of adult education, Vol. 15  
Gekappte Verbindungen? Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Kämpfe  
Wissenschaftlicher Workshop  
2.-4. Dezember 2024  
Volkshochschule Favoriten, Wiener Volkshochschulen, Wien

Dokumentation  
Graz 2024

Herausgegeben von  
Kritische Erwachsenenbildung, Wien  
Daniela Holzer, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz  
Simone Müller, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vol. 15 - Einleitung</b>	<b>4</b>
<i>Anna Preiser</i>	5
<b>Rohstoffe fürs Klima - Zwischen Nachhaltigkeitsdiskurs, sozial-ökologischen Konflikten und der Reproduktion der imperialen Lebensweise</b>	<b>5</b>
<i>Gisela Notz</i>	14
<b>Das Recht (der Frauen) auf Bildung und Beruf</b>	<b>14</b>
<i>Sabine Aschauer-Smolik &amp; Christian Nowak</i>	25
<b>Arbeiter:innenbewegung, Arbeitskämpfe und die Erwachsenenbildung</b>	<b>25</b>
<i>Rubia Salgado</i>	31
<b>Educação Popular und Poetry-Based Approaches in der (Basis)Bildung als Kontrapunkt zur Ökonomisierung von Bildung und von Affekten im neoliberalen Kapitalismus</b>	<b>31</b>
<i>Gergana Mineva</i>	45
<b>Notizen zum Workshop - poetische Betrachtungen</b>	<b>45</b>
<i>Simone Müller &amp; Daniela Holzer</i>	47
<b>Warum Erwachsenenbildung nicht (mehr) radikal ist</b>	<b>47</b>
<i>Tamara Ehs, Robert Foltin &amp; Pia Lichtblau</i>	48
<b>Multiple gesellschaftliche/soziale Kämpfe und Problemlagen und deren Verbindung mit der Erwachsenenbildung</b>	<b>48</b>

## Vol. 15 – Einleitung

Erwachsenenbildung war historisch immer wieder eng mit gesellschaftlichen Kämpfen und gesellschaftspolitischen Bewegungen verwoben. In Europa und im deutschsprachigen Raum waren beispielsweise die Frauenbewegung, die Arbeiter:innenbewegung oder Gewerkschaftskämpfe häufig Ausgangspunkte für die Entstehung von Erwachsenenbildungsinitiativen und -angeboten. International waren beispielsweise in Mittel- und Südamerika die Kämpfe von indigenen Gruppen um Rechte, um Landnutzung und um gesellschaftliche Anerkennung eng mit Bildungsanliegen verbunden.

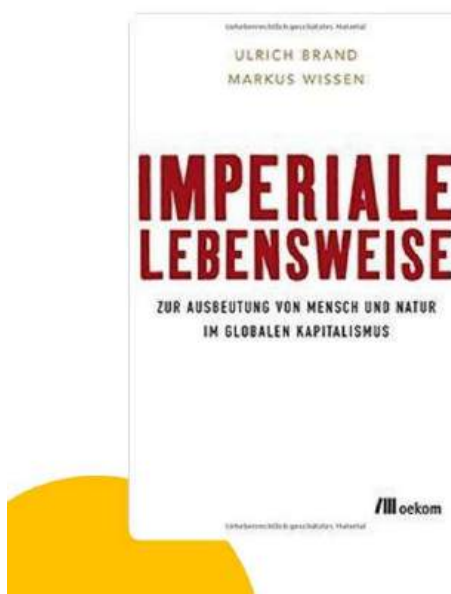
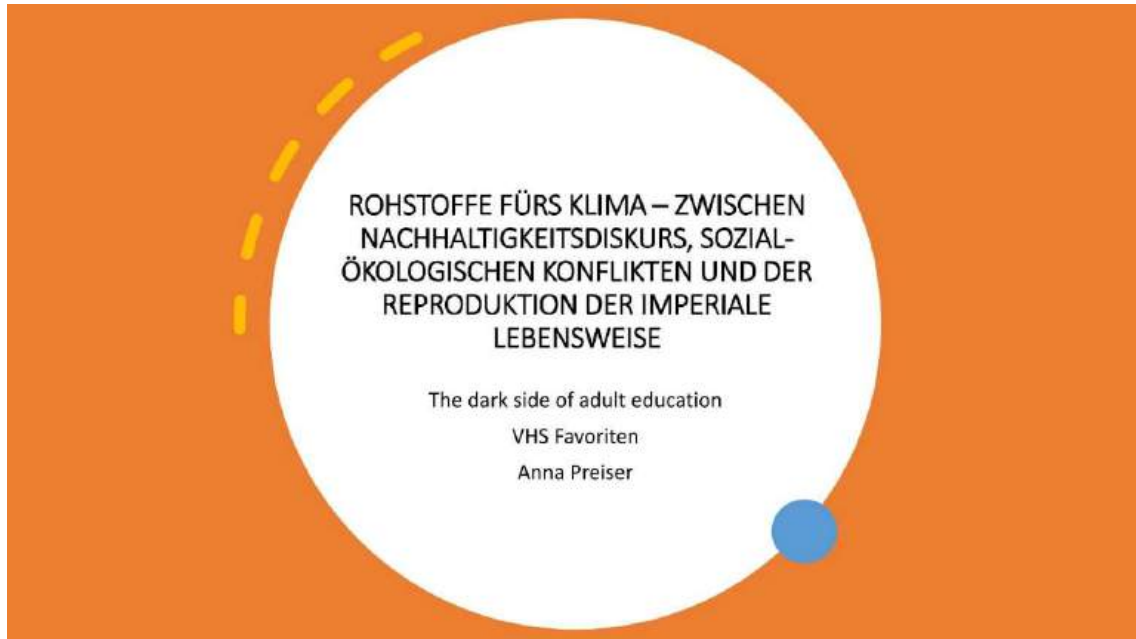
Im Zuge einer zunehmenden Etablierung und Institutionalisierung von Erwachsenenbildung änderten sich einige Rahmenbedingungen. Diese Veränderungen führten auch zu neuen Strukturen, Abläufen, insbesondere aber zu neuen Abhängigkeitsverhältnissen in Bezug auf Finanzierung und damit auch neue Verstrickungen in politische Machtverhältnisse. Auch wenn in manchen Teilen der Erwachsenenbildung weiterhin demokratie- und gesellschaftspolitische Themen verhandelt werden, so drängt sich doch der Eindruck auf, dass weite Teile insbesondere der institutionalisierten Erwachsenenbildung inzwischen fast vollständig ihre Verbindung zu (neuen) gesellschaftlichen Bewegungen und Kämpfen gekappt haben und damit zu wesentlichen Gruppierungen und Themenfeldern demokratischer Verhältnisse.

In der „dark side Vol. 15“ widmeten wir uns daher der Frage, warum die historisch enge Verbindung der Erwachsenenbildung mit gesellschaftlichen Kämpfen derzeit weitgehend gekappt zu sein scheint. Ziel war zu erkunden, welche Auswirkungen dies sowohl für die Erwachsenenbildung als auch die gesellschaftlichen Bewegungen hat und welche Ansatzpunkte neuer Verbindungen denkbar wären. Damit verbundene Fragen sind: Welche Rolle spielen spezifische Finanzierungs- und Organisationslogiken, beispielsweise die zunehmende Projektförmigkeit von Förderungen, dabei, dass Bezüge zu sozialen Bewegungen und gesellschaftlichen Kämpfen schwieriger geworden sind? Auch, wenn gesellschaftspolitische Themen in der Erwachsenenbildung als Lernanlass aufgegriffen werden, werden sie dabei nicht vielleicht in eine „verträgliche“ und damit ihrer politischen Kraft enthobener Art und Weise transformiert? Was könnten gesellschaftliche Bewegungen von der Erwachsenenbildung wollen und umgekehrt?

Beleuchtet wurden diese und weitere Fragen entlang von regionalen, nationalen und internationalen Perspektiven. In drei Vorträgen wurden jeweils eine ausgewählte Perspektive bzw. ein aktuelles gesellschaftspolitisches Handlungsfeld entfaltet. Daran anknüpfend wurde in vertiefenden Diskussionen die Beziehung zur Erwachsenenbildung ausgelotet. Diesen Auseinandersetzungen war jeweils ein Halbtage gewidmet. An einem Nachmittag wurden in drei parallelen Arbeitsgruppen einzelne Themen weiter vertieft und konkretisiert.

Anna Preiser

**Rohstoffe fürs Klima – Zwischen Nachhaltigkeitsdiskurs, sozial-ökologischen  
Konflikten und der Reproduktion der imperialen Lebensweise**  
(Vortragsfolien)



## Ablauf

- Ausgangsbeobachtungen
- Die Imperiale (Re-)Produktions- und Lebensweise
- Fallstricke einer ökologischen Modernisierung
- Sozio-ökologische Konflikte und Kupferabbau in Peru
- Solidarische Lebensweise



**UN CLIMATE  
 CHANGE  
 CONFERENCE  
 UK 2021**

IN PARTNERSHIP WITH ITALY

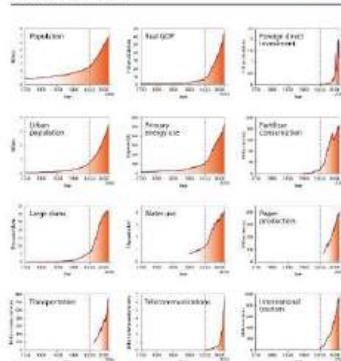


## Nachhaltigkeit als wichtiges Thema

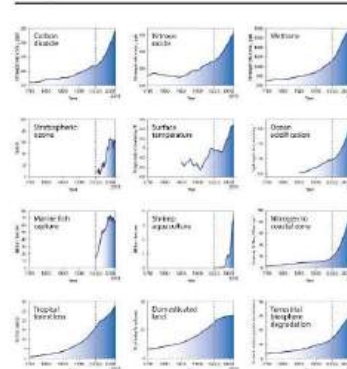
- Aufmerksamkeit für Umwelt-Themen in Politik und breiter Öffentlichkeit
  - 1970er: Ressourcennutzung vs. Tragfähigkeit des Planeten
  - 1987: Brundtland-Report: nicht-nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster → Umweltprobleme
  - Seit 1995: jährliche Klimakonferenzen
  - 2015: Sustainable Development Goals
  - Seit 2018: Fridays for Future
  - Green Deal
  - Umweltbewusstes Konsumieren
- → aber: Ressourcenverbrauch steigen

## The Great Acceleration (Steffen et al. 2015)

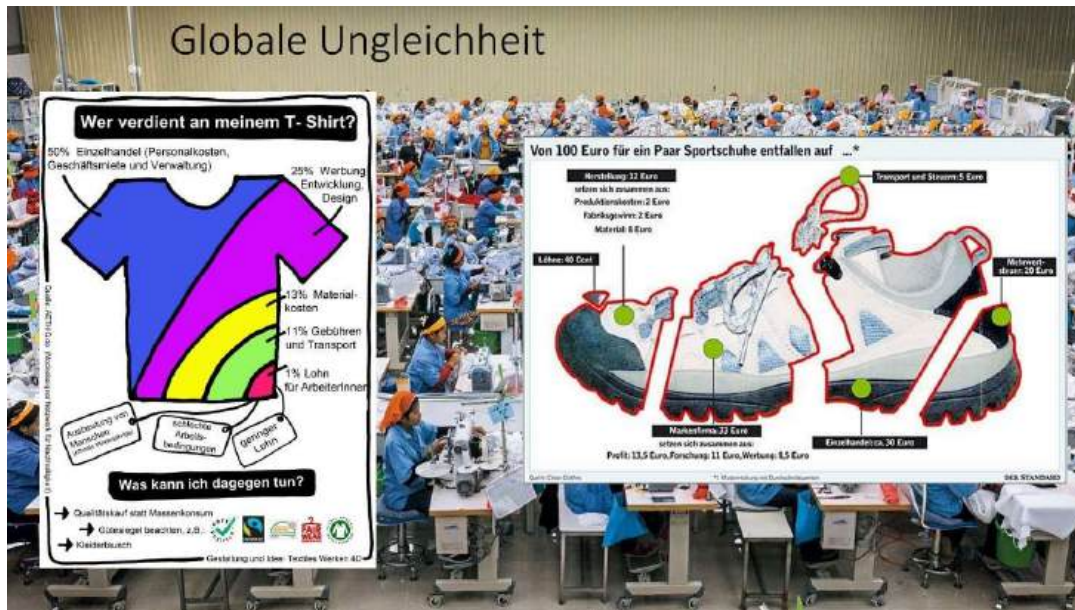
Socio-economic trends



Earth system trends







## Imperiale Produktions- und Lebensweise

- Alltag basiert auf weltweitem Zugriff auf und Ausbeutung von Natur und Arbeitsvermögen
- Auslagerung der sozialen und ökologischen Kosten
- Imperial: auf Äußeres angewiesen; tendenziell zerstörerischer Zugriff
- „Externalisierungsgesellschaft“ (Stephan Lessenich)  
vs.
- „Internalisierungsgesellschaft“ (Landherr/Graf)
- politisch, rechtlich, ideologisch und mitunter offen gewaltförmig abgesichert



## Imperiale Lebensweise

- Widerspruch:
  - Imperiale Lebensweise bringt Krisenphänomene mit hervor
  - sichert gesellschaftliche Verhältnisse ab
  - ermöglicht Teilhabe am Wohlstand
  - erweitert Handlungsmöglichkeiten
- Verallgemeinerung nach dem 2.WK
- Ab 2000: Vertiefung (Digitalisierung) + Ausbreitung (Aufstieg Schwellenländer)
- → Verbesserung materieller Lebensbedingungen vieler



## Imperiale Lebensweise

- Tiefe Verankerung im Alltag
- Zwang: auf Infrastruktur angewiesen + gesellschaftliche Teilhabe
- Wunsch: Alltagsverstand, gesellschaftliches Leitbild, Vorstellung eines guten Lebens
- Sozialen und ökologischen Kosten tendenziell unsichtbar
- Wissen darum mit kolonialen Narrativen geframet (Kleinschmidt 2023)
- Lebensweise bleibt umkämpft

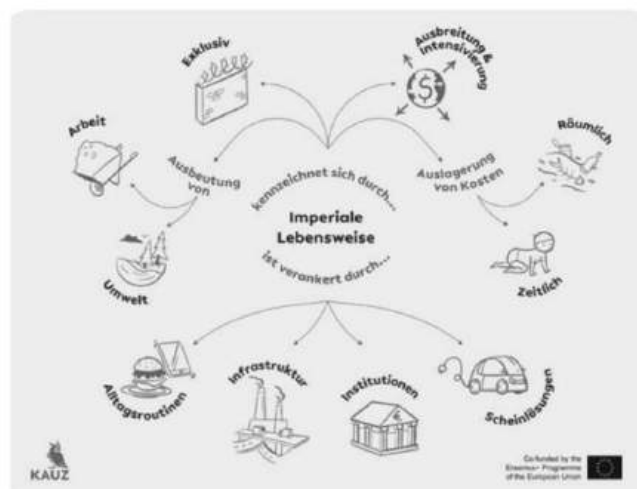


## Gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse

- Konsumnormen von mächtigen Interessen geprägt
- Notwendige Rahmenbedingungen werden geschaffen
- Imperiale Lebensweise in wirtschaftliche, politische, kulturelle Strukturen eingebettet, ermöglichen sie, gibt Bahnen vor
- Dahinterliegende Machtverhältnisse (Nord-Süd-, Klassen, Geschlechter-, rassistische Verhältnisse)

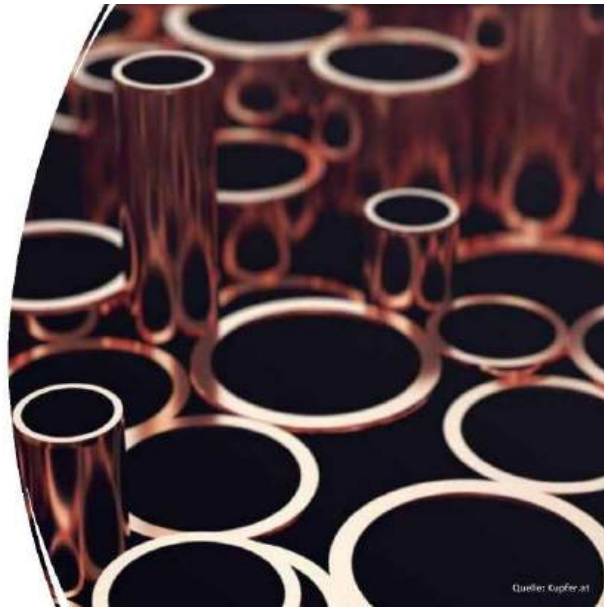


## Imperiale Lebensweise in a nutshell





## Wofür benötigen wir Kupfer?



Quelle: Kupfer.at

## Fallstricke einer ökologischen Modernisierung

- **Europäischer Grüner Deal**
  - Politisierung der Klimakrise + Strategien zur Bearbeitung
  - Klimaneutralität bis 2050 durch alternative Energiequellen: Win-Win-Situation: Investitionen in erneuerbare Energien fördern das Wachstum
- **Kritik**
  - Tausen Problem der Imperialen Lebensweise nicht an
  - Basiert auf Wirtschaftswachstum und Annahme der Möglichkeit der absoluten Entkopplung von Wachstum und Ressourcenutzung
  - → aber: absolute Entkopplung nicht möglich
  - Fokus: Reduktion fossiler Rohstoffe + CO2 Emissionen
  - Aber: Energieerzeugung braucht Rohstoffe → Anstieg des Bedarfs and Kupfer, Lithium, Kobalt, Nickel
  - → Zunahme der Ausbeutung von Metallen + Reproduktion der imperialen Lebensweise



<http://commission.europa.eu/>

# Anstieg der Metallnachfrage

New clean energy demand will transform several global metals markets

### Fact

All based on metals:  
Batteries, Electric  
Cars, Solar Panels,  
Wind Turbines,  
Hydrogen

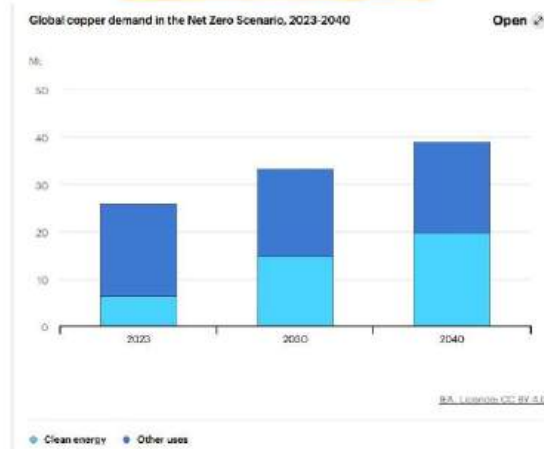
### Question

How will global demand  
for metals shift?

% metal required in 2050 for clean energy technologies  
vs. 2020 overall use (SDS ambitious climate scenario)

<b>Li</b> Lithium	2109%	<b>Si</b> Silicon	42%	Aluminium Copper Zinc Silicon
<b>Dy</b> Dysprosium	433%	<b>Ta</b> Tantalum	32%	
<b>Co</b> Cobalt	402%	<b>Cu</b> Copper	91%	
<b>Ti</b> Titanen	277%	<b>Al</b> Aluminium	42%	Lithium Nickel Cobalt
<b>Sc</b> Scandium	204%	<b>Ti</b> Ti	38%	
<b>Ni</b> Nickel	188%	<b>Ga</b> Gallium	24%	Dysprosium Neodymium Praseodymium
<b>Pr</b> Praseodymium	110%	<b>Nd</b> Neodymium	22%	
<b>Ga</b> Gallium	77%	<b>Pb</b> Lead	42%	
<b>Nd</b> Neodymium	66%	<b>Bi</b> Bismut	17%	
<b>Pt</b> Platin	64%	<b>Zn</b> Zinc	14%	
<b>W</b> Wolfram	63%	<b>Rd</b> Rhenium	10%	

# Anstieg der Kupfernachfrage



# Kupferbedarf



Quelle: Kupferall

Der Kupfergehalt eines durchschnittlichen PKW wird in den nächsten Jahren von **20 kg** auf **40 kg** steigen



## Grüner Bergbau?

- Grüner Bergbau
  - Zentraler Bedeutung von Metallen für grüne Wirtschaft
  - Nachhaltiger, sozial verträglicher, technologisch moderner Bergbau (Nurmi, 2017)
- Aber
  - Reproduktion der Strukturen der Rohstoffausbeutung



Quelle: Preiser 2017, Cerro de Pasco

### Pro:

- Motor der Wirtschaft
- Rohstoffboom ab 2000ern
- Reduktion der Armut, Wachsen der Mittelschicht
- Verbesserung der Umweltpolitik

### Contra:

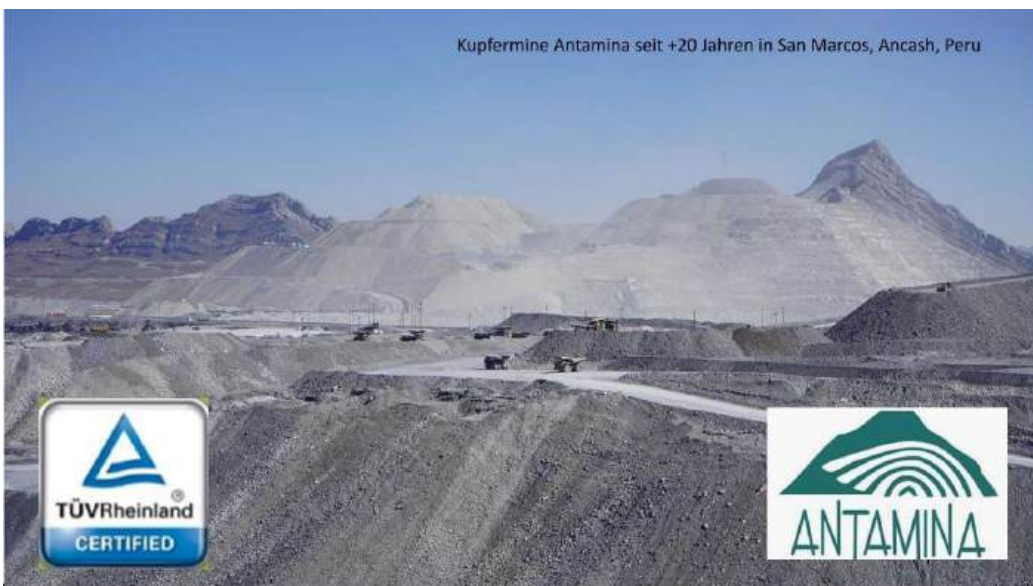
- sozial-ökologische Konsequenzen
- hohe Zahl an Konflikten

## Bergbau in Peru



Quelle: Preiser 2010, Ancash

Kupfermine Antamina seit +20 Jahren in San Marcos, Ancash, Peru







Tambotal, Arequipa, Peru – Proteste gegen geplantes Bergbauprojekt Tia Maria





## Paradox

- **Europa**
- Ziel: Abbau der Rohstoffe (aus Lateinamerika) stellt nachhaltige Wirtschaft sicher
- **Lateinamerika**
- Ziel: Abbau der Rohstoffe trägt zum Wirtschaftswachstum bei
- aber: Extraktivismus – Rohstoffabbau schwerwiegendes ökologisches Problem (Gudynas 2018)
- → kann verbesserte Umweltpolitik Auswirkungen begrenzen?



## Solidarische Lebensweise

- Infragestellen des herrschenden Wohlstandsmodells
- Zurückdrängung kapitalistischer Expansion, Landnahme, Externalisierung, zunehmender Gewaltförmigkeit
- Schaffung von Diskussions- und Erfahrungsräumen von Alternativen
- Solidarische Lebensweise:
  - anderes, nicht profitgetriebenes Wohlstandsmodell
  - solidarische Herstellung von Gütern und Dienstleistungen
  - Ermöglichung eines guten Lebens für alle
- Inklusion von alternativem Wissen in gesellschaftlichen Bereichen (wie Ernährung, Mobilität, Wohnen, Kommunikation)
- Bottom-up + top-down
- Neue Leitideen: zB. Fokus auf Ethik der Sorge



Mag. Anna Preiser, BSc, Institut für Internationale Politik, Universität Wien

### Diskussionssplitter

- Suche nach praktischen Beispielen für eine solidarische Lebensweise im Alltag
- kollektives Handeln muss nicht immer positiv sein → Kollektivität muss mit Zielen verbunden sein
- Frage der Öffentlichkeit: Wie können wir eine linke Öffentlichkeit schaffen?
- Erfolgreiche Bildungsansätze sind mit Erfahrung zu koppeln
- Kritikbegriff ist zu schärfen und zu vermitteln
- Räume für Ermächtigung schaffen
- Haltung/Überzeugung und Inhalte sind zu verbinden

Gisela Notz

## **Das Recht (der Frauen) auf Bildung und Beruf**

*(gekürztes Vortragsmanuskript)*

### **Einleitung**

Als ich dieses Referat vorbereiten wollte, tobte bereits der Krieg (nicht nur) zwischen Russland und der Ukraine. Leugner des Klimawandels bekommen mehr und mehr Zuspruch und es droht ein Kippen der Kultur in die Barbarei, in einen neuen Faschismus. Ich kann nicht begreifen, dass es nah den schrecklichen beiden Weltkriegen, bei denen alle – außer wenigen Machthabenden und großen (Rüstungs-)Industrien – viel verloren haben, materiell und immateriell, immer noch und immer wieder Menschen gibt, die glauben, man könne Konflikte lösen, indem man Bomben auf ein Land und seine Bewohner\*innen wirft. Haben sie nichts aus der Geschichte gelernt. Wo bleiben die Frauenbewegung und wo die Friedensbewegung? Krieg ist auch der größte Faktor bei der Schädigung der Umwelt.

In diesem Beitrag beginne ich mit einem Rückblick, anschließend stelle ich einige Ansätze und Konzepte, die aus den sozialen Bewegungen und gesellschaftlichen Kämpfen der 1970er Jahre entstanden sind und heute noch wichtig sind dar. Mit dem Ausblick will ich danach fragen, welche (Un-)Qualifikationen wir für die Zukunft stützen und unterstützen müssen, damit „Nie wieder Krieg – nie wieder Faschismus“ nicht zur Worthülse verkommt, und die Menschen nicht mehr bedingungslos Befehlen folgen.

### **1. Zunächst ein kurzer Rückblick**

Für die alten und die neuen Frauenbewegungen, egal ob bürgerlich oder proletarisch, war das Recht auf Bildung und das Recht auf Erwerb konstitutiv. Selbstverständlich in gleichem Maße wie das für Männer der Fall ist, war es in unserer Gesellschaft nie. Und es galt auch nie für alle Frauen unabhängig von der Klassenherkunft und vom sozialen Status gleichermaßen. Es musste sich im zähen Ringen gegen die hartnäckige Einstellung von der natur- und gottgebotenen Stellung der Frau und des Mannes in Familie und Beruf durchsetzen. Privilegien wurden vererbt. Ausnahmen bestätigten lediglich die Regel. Ohne Arbeiter\*innenbewegung und die Gründung von Arbeiterbildungsvereinen wäre der Zugang des Industrieproletariats zur Bildung unmöglich gewesen.

Mit der Gründung der BRD 1949 – auf die ich mich im Weiteren beziehe – sollte das Bildungswesen von Grund auf reformiert werden. Die nazistischen und militärischen Lehrinhalte sollten entfernt und eine „erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen“ möglich werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, hätten auch die Lehrenden und die Hochschuladministration erneuert werden müssen. Das blieb jedoch weitestgehend aus.

Bis in die späten sechziger Jahre hinein wuchsen Mädchen mit dem Leitspruch auf: „Bildung lohnt nicht, die heiratet ja doch.“ Oder allgemeiner: „Mädchen brauchen nichts zu lernen, sie heiraten ja doch“. Das musste auch ich mir noch anhören. Bundeskanzler Adenauers familistische Politik machte auch vor Arbeiterfamilien nicht Halt und vor den Lehrerinnen schon gar nicht. „Das Arbeiterkind mit ‚Köpfchen‘ kommt ins Büro“, schrieb Ralf Dahrendorf 1965. Da kam auch ich hin. Die meisten Arbeitermädchen kamen aber als Laufmädchen in die Fabrik oder wurden Verkäuferinnen, jedenfalls in meiner Herkunftsstadt.

Durch die historische Verspätung des Zugangs der Frauen zum durch Männer geprägten Bildungssystem – Frauen durften erst ab 1908 Universitäten von innen sehen und waren auch aus vielen Berufen ausgeschlossen – war es für sie ein Prozess der Anpassung an eine Welt, die im Widerspruch zu ihrer geschlechtsspezifischen und klassenspezifischen Sozialisation stand. Die Barrieren, die Arbeiterkinder von der höheren Bildung fernhielten, waren in den 1950er-Jahren immer noch hoch. Sie lagen sowohl im bürgerlichen Bildungssystem, das alles Proletarische abwertete, als auch bei den unteren Schichten selbst, die oft aus klassenbewussten Motiven die bürgerliche Bildung ablehnen, weil sie wussten, sie gehören nicht dazu. Allerdings wurden Arbeitersöhne von ihren Eltern leichter unterstützt als Arbeitertöchter. Viele Frauen arbeiteten in Gesundheits- und Pflegeberufen oder als Verkäuferinnen und Stenotypistinnen, jedenfalls in Berufen, die ihnen schlechte Verdienstmöglichkeiten und wenig Aufstiegschancen boten und die sie ohnehin wieder verlassen sollten, wenn sie eine Familie gründeten.

Erst durch die kapitalismuskritische, antiautoritäre, sozialistische und revolutionäre 1968er-Bewegung und die aus ihr erwachsene Studenten-, Frauen-, Schüler- und Lehrlingsbewegung, bekam die Diskussion um die Demokratisierung von Ausbildung und Bildung und damit auch Erwachsenenbildung neuen Auftrieb. Damit entstand eine historisch einmalige Konstellation, in einem größeren Umfang kritische Wissenschaft und Bildung nicht nur an den Hochschulen, sondern auch in Schule, Aus- und Weiterbildung institutionell zu verankern. Die Proteste der Studierenden in der BRD beeinflussten eine umfassende Bildungskritik, die Veränderungen im Bereich der gesamten Erziehung von der häuslichen, zur Kindergartenerziehung, zur Schule, Lehrlingsausbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung zur Folge hatte. Ein umfassender Reformplan wurde 1970 vorgelegt.<sup>1</sup> Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ fanden neue Forschungen über Begabung und Lernen, die zeigten, wie bisher vernachlässigte Begabungsreserven erschlossen werden konnten und die herkömmlichen Formen von Förderung und Auslese infragestellten, ihren Niederschlag. Die Leitmotive der Bildungsreform sollten Chancengleichheit und das Recht auf Bildung für alle sein. Die Gesamtschule mit der gymnasialen Oberstufe sollte zur vorherrschenden Schulform werden und eine Grundbildung als Voraussetzung für die Studierfähigkeit vermitteln. „Selbstbestimmt, selbsttätig und eigenverantwortlich“ waren die Stichworte für neue Orientierungen und

---

<sup>1</sup> Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg 1970.

Methoden. Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit schienen sich über die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Bildungsreformbewegung einig zu sein.

Geschlechtsspezifische Aspekte spielten trotz des Einflusses der „neuen Frauenbewegungen“ nur am Rande eine Rolle. Bildung sollte für alle zugänglich werden und war zur Schlüsselqualifikation der modernen Welt geworden. „Aufstieg durch Bildung“ wurde zur Hoffnung für die breiten Unter- und vor allem Mittelschichten.

Mitte der 1970er-Jahre ließ der Reformeifer schon wieder nach. Die Reformen von Hochschulen, wie auch von beruflicher Bildung sind auf halbem Wege stecken geblieben. Die ursprünglichen Reformansätze der 1960er-Jahre wichen kurzfristigen Notmaßnahmen und Sofortprogrammen zur Bekämpfung der sich ausbreitenden Jugendarbeitslosigkeit. Konservative Kritiker warfen den Reformern vor, die Bildungsexpansion auf Kosten der Leistungen voranzutreiben. Sie sprachen bald von einer „Bildungsinflation“ und vom „Discounterdiplom“. 1975 wurde der Bildungsrat aufgelöst. Oskar Negt – den die meisten hier kennen dürften – machte später die nicht zu Ende geführte, abgebrochene Bildungsreform für die Misere des gegenwärtigen Bildungs- und Ausbildungssystems verantwortlich.<sup>2</sup>

Die Bildungspolitik der 1990er-Jahre wurde von Leitbegriffen wie Effizienz, Leistungssteigerung, Wettbewerb und Managementstrategien getragen. Trotz (oder weil) anhaltender Männerdominanz im Wissenschaftsbetrieb spielte die Frage nach der Chancengleichheit von Frauen eine marginale Rolle.<sup>3</sup> Bedauerlicherweise garantiert eine erfolgreich absolvierte Ausbildung noch lange keinen Arbeitsplatz im angestrebten Beruf. Vor allem dann nicht, wenn es sich um eine Auszubildende handelt. Immer noch und immer wieder sind es vor allem Frauen, die trotz guter Berufsausbildung eingeschränkte Berufschancen haben, nach absolvierter Lehre oder Studium keine adäquate Berufstätigkeit ausüben können oder bei Umstrukturierung und Rationalisierung als erste wieder herabgestuft oder entlassen werden. Daran ändert auch ihre ständig gestiegene „Weiterbildungsbereitschaft“ verbunden mit der Teilnahme an betrieblichen, außerbetrieblichen und gewerkschaftlichen Veranstaltungen wenig.

In der gesamten Diskussion wurde wenig danach gefragt, welche Qualifikationen durch welche Lernprozesse vermittelt werden könnten und vor allem sollten, noch weniger, wie Studium und Berufsausbildung verändert und verbessert werden könnten. Die Verhinderung der Qualifikationsentwicklung wurde von einigen Bildungstheoretikern als bewusste Strategie des Kapitals zur Profitmaximierung einerseits und zur Konfliktminimierung andererseits verstanden. Wie, fragte man sich, konnte sich bei der Allmacht des

---

<sup>2</sup> Oskar Negt: Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Oskar Negt (Hg.): Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen 1994, S. 276–290; hier: S. 277.

<sup>3</sup> Claudia Batisweiler: Zum Geschlechterverhältnis im Hochschul-„Unternehmen“. Mehr Wissenschaftlerinnen durch neue Steuerungsmodelle? In: Forum Wissenschaft, 4/1999, S. 29–32; hier: S. 29.



Kapitals überhaupt eine emanzipatorische Bildungsreformpolitik, die kritisch-politische Qualifikationen vermitteln soll, entwickeln?

Knappe Mittel und damit verbundene Konkurrenz beförderten die Konzentration auf den wissenschaftlichen Mainstream zu Lasten der Herausbildung von kritischem Denken. Als dann nach der Jahrtausendwende der Professorenberufungswelle von Anfang der 1970er-Jahre eine entsprechende Pensionierungswelle folgte, nutzen die neuen Hochschulleitungen dies aus, um kritische Wissenschaft zu entsorgen, auch in Berlin. Die Lehrinhalte und Forschungsschwerpunkte der 68er-Professuren wurden gestrichen und umgewidmet. 1968 war bald zum historischen Thema geworden; begraben unter Pflastersteinen.

## **2. Beispiele für den Versuch kritische Kompetenzen zu fördern**

### **2.1 Persönlichkeitsförderndes Lernen**

Ermuntert durch kritische Hochschullehrer habe ich meine Diplomarbeit, gemeinsam mit Dörthe, Fischbach über Lernprozesse in der beruflichen Bildung geschrieben.<sup>4</sup> Es ging uns damals, als wir sie in den 1970er-Jahren in einem kollektiven Lernprozess schrieben, genau darum, diese wie ihr sie nennt, dunkle Seite der Bildung stark zu machen. Für uns war es die wichtigste Seite der Bildung, deshalb wollten wir sie ans Licht holen. Wir waren Teil eines Studienkollektivs, das mit fünf Personen (vier Frauen und ein Mann, alle studierten über den sog. zweiten Bildungsweg) gemeinsam das Studium konzipierte und dann drei Diplomarbeiten kollektiv diskutierte.

Wir beschäftigten uns mit der Anwendung der psychologischen Handlungstheorie auf Berufsbildungsmodelle. Wir untersuchten die Auswirkungen der automatisierten Produktionstechnik auf die Qualifikationsanforderungen und entwickelten Überlegungen zu einem handlungstheoretisch begründeten Aneignungskonzept. Dabei bezogen wir uns v. a. auf sowjetische Psychologen wie Rubinstein, Wygotski, Leontjew u.a. Wir entwickelten einen Ansatz, wie die Berufsausbildung verändert und verbessert werden kann, um eine bessere Qualifizierung im Interesse der Jugendlichen zu erreichen. Wir sahen unsere Arbeit als Beitrag zur Durchsetzung ganzheitlichen und persönlichkeitsfördernden Lernens in der beruflichen Bildung. Wogegen wir uns wehrten, war, dass wir mit einem zunehmend an ökonomischen Kriterien orientierten Bildungssystem konfrontiert waren, das auf die Vermittlung von marktlegitimierter Aus- und Weiterbildung konzentriert war und auch heute noch ist. Wir kritisierten die Abhängigkeit des Bildungs- vom Beschäftigungssystem und die Tatsache, dass es das Ziel von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen war und ist, zum reibungslosen Funktionieren im kapitalistisch-patriarchalen System aus- und weiterzubilden. Das von uns so genannte persönlichkeitsfördernde Lernen sollte Gestaltungsräume für ökonomisch nicht unmittelbar verwertbare Qualifikationen enthalten, die zur Autonomie befähigen, zur Aufhebung

---

<sup>4</sup> Dörthe Fischbach / Gisela Notz: Lernprozesse in der beruflichen Bildung. Anwendungen der Psychologischen Handlungstheorie auf Berufsgrundbildungsmodelle. Weinheim und Basel 1981, S. 18 f.

oder zumindest Infragestellung der sozialen und geschlechterspezifischen Ungleichheit, zur Verweigerung gegenüber autoritären Führungsansprüchen und zur Ablehnung von Macht gegenüber Menschen ebenso. Und schließlich auch zu persönlichkeitsförderlichen Arbeitsplätzen, denn an anderen wollten die so Ausgebildeten sicher nicht arbeiten.

In einem folgenden Forschungsprojekt wollten wir das theoretische Modell mit Fachleuten aus der Praxis, Gewerkschaftsvertreter\*innen und mit den Jugendlichen selbst erproben bzw. weiterentwickeln. Daraus ist nichts geworden, obwohl wir schon einen Berufsbildungsexperten und eine Ausbildungsstätte in Niedersachsen gewonnen hatten. Warum? Weil die Forschungsmittel, die auch schon beinahe bewilligt waren, in Sofortmaßnahmen gesteckt wurden, um die zunehmende Jugendarbeitslosigkeit zu bewältigen.

## **2.2 Innovatorische Qualifikationen**

Wegen einer Anstellung im Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung verlegte ich 1979 meinen Wohnsitz in die Umgebung von Bonn, um von Herbst 1979 bis Frühjahr 1984 im Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung in einem Projekt des Programms „Humanisierung der Arbeit“ zu forschen. Der industriesoziologische Ansatz des Instituts ging davon aus, dass abhängig Beschäftigte ein Interesse an der selbstbestimmten Einflussnahme auf bestehende Arbeitsbedingungen und deren Veränderungen haben. Zudem würden alle Beschäftigten, gleich welcher fachlichen Qualifikation und unabhängig von ihrem Ausbildungsstand über ein Potential von Qualifikationen verfügen, die sie dazu befähigen, ihre Arbeitsbedingungen nach ihren Interessen zu gestalten. Wir nannten sie innovatorische Qualifikationen. Wir gingen davon aus, dass es keine unqualifizierten Arbeiter gibt, sondern es oft unqualifizierte Arbeitsbedingungen sind, die die Entfaltung fachlicher und innovatorischer Qualifikationen behindern oder unmöglich machen. Werner Fricke, der „Erfinder“ erklärte das 2009 so: „Solange Qualifikationen als Potential im Menschen ruhen und nicht im Handeln eingesetzt werden, sind sie nicht erkennbar. Über welche Qualifikationen der einzelne tatsächlich verfügt, lässt sich nicht ohne Aktivierung seiner Möglichkeiten, das heißt erst bei Anwendung seiner Qualifikationen im Prozess des Handelns (Arbeitens) erkennen. Erst in ihrer Anwendung im Handeln zeigen sie sich als Fähigkeit, in bestimmter Weise mit der Wirklichkeit umzugehen, sie zu verändern. Wenn wir von Potential (Möglichkeiten) sprechen, bedeutet das auch, dass der Handelnde seine Qualifikationen aktivieren, einsetzen und steuern kann.“<sup>5</sup> Für mich heißt das auch, dass diese Qualifikationen gelernt aber auch verlernt werden können, ebenso wie fachliche Qualifikationen und dass sie genauso wichtig sind. In den Westeuropäischen Ländern Deutschland, Italien, Norwegen und Schweden suchten wir in einem größeren Zusammenhang nach diesen

---

<sup>5</sup> Werner Fricke: Innovatorische Qualifikationen. Ihre Entfaltung und Anwendung im Prozess des Lernens und Handelns in Arbeitssituationen. In: Bolder, Axel, Dobischat, Rolf (Hg.): *Eigen-Sinn und Widerstand*. Wiesbaden 2009, S. 179–206.

Qualifikationen.<sup>6</sup> Wir stellten fest, dass Bildung und Qualifizierungsprozesse mit selbstbestimmtem und teilnehmerorientiertem Lernen der Beschäftigten in allen Ländern geeignet waren, innovatorische Qualifikationen zu aktivieren und Mitbestimmungsprozesse in Gang zu setzen. Die Instrumente einer betriebsnahen Bildungsarbeit waren in den Ländern unterschiedlich: Beispiele waren Studienzirkel in Schweden, das 150-Stunden-Programm in Italien und in Norwegen die „do it yourself-work-shops“, in deren Rahmen die Arbeiter\*innen begannen, ihre Arbeitsbedingungen zu hinterfragen und eigene Interessen zu formulieren sowie Kenntnisse über die Veränderbarkeit ihrer Arbeitsorganisation nach ihren Bedürfnissen zu sammeln. Sie fanden im Rahmen des skandinavischen Programmes zur Industriellen Demokratie statt. In der BRD gab und gibt es Beispiele in der gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die ebenfalls in diese Richtung gehen. Leider konnten wir in keinem der untersuchten Länder Ansatzpunkte für die Vermittlung innovatorischer Qualifikationen in der beruflichen Bildung finden.

Interessant war für mich – und ist es auch für die Erwachsenenbildung – eine überbetriebliche und außerbetriebliche Form der Beteiligung in Norwegen durch die Etablierung von Such- und Gemeindeforenzen innerhalb des Programms der Industriellen Demokratie. Sie waren zum Zeitpunkt unserer Untersuchung noch nicht sehr erprobt. Wir fanden aber bereits Gemeindeforenzen, in denen erwerbstätige und nicht erwerbstätige Personen aus verschiedenen Bevölkerungsgruppen an der Gestaltung ihrer Arbeits- und Lebensbedingungen beteiligt waren und in einem kollektiven Lernprozess ihr innovativen Qualifikationen einsetzen konnten. Deutlich wurde, dass Ganzheitliche Arbeitsvollzüge (die Planung, Ausführung und Kontrolle beinhalten) innovatorische Arbeitsvollzüge unterstützen und aktivieren; Arbeitsplätze mit partialisierten (zerstückelten, monotonen) Tätigkeiten und Formen der rigiden Kontrolle und Überwachung behindern innovatorische Qualifikationen, schließen sie aber nicht aus.

## **2.3 Kritische soziale Kompetenzen**

### **2.3.1 Ehrenamtlich Arbeitende**

Das Vorhandensein innovatorischer Qualifikationen zum kritischen Denken konnte ich in meinem 1984 bis 1986 direkt anschließenden Forschungsprojekt erkunden und an der Weiterentwicklung arbeiten. Es ging nun nicht mehr um Erwerbsarbeitsverhältnisse in Industrie und Verwaltung. Über zwei Jahre arbeitete ich an einem Forschungsprojekt „Zur Gestaltung ehrenamtlicher sozialer Arbeit“. Das Projekt war zunächst „geschlechtsneutral“ formuliert. Im Verlauf der Forschungsarbeit, die ich ebenfalls in der Friedrich-Ebert-Stiftung durchführte, setzte sich jedoch die Erkenntnis durch, dass es sich hierbei um ein „Frauenprojekt“ handelte. Schließlich wurden ungefähr 80 % der unbezahlten Arbeit im sozialen, gesundheits- und Erziehungsbereich durch Frauen ausgeführt. Die damalige Diskussion um eine „Zukunft der Arbeit“ schloss unbezahlt geleistete Arbeit nur ansatzweise mit ein. Mein Anliegen war es, die unbezahlte soziale

---

<sup>6</sup> Else Fricke, Gisela Notz, Wilgart Schuchardt: Arbeitnehmerbeteiligung in Westeuropa. Erfahrungen aus Italien, Norwegen und Schweden. Frankfurt/Main 1986.

Arbeit im Gesamtzusammenhang menschlicher Arbeit zu sehen. Ich nannte sie Haus- und Sorgearbeit, der Begriff Care-Arbeit war noch nicht erfunden. Die Bezeichnung innovatorische Qualifikationen habe ich nicht übernommen.

Nach den Erfahrungen aus dem vorher bearbeiteten Projekt ging ich von der Annahme aus, dass ehrenamtlich im sozialen Bereich Arbeitende in der Lage sind, ihre Arbeit zu analysieren, darüber zu reflektieren, Defizite zu bestimmen und Vorschläge zu deren Verbesserung zu entwerfen, also kritische Qualifikationen zu entwickeln. Vielleicht, so die Annahme, waren die Voraussetzungen für die Ehrenamtlichen sogar besser als für die bezahlten Kräfte, weil sie kein bezahltes Arbeitsverhältnis und keinen Arbeitsvertrag hatten. Im Projektzusammenhang wurden durch die in die Forschung Einbezogenen Vorschläge zur Gestaltung ihrer Arbeitsbedingungen für die verschiedenen Felder ehrenamtlicher Arbeit und auch Vorschläge für die Weiterbildung entwickelt. Zu den gewünschten Weiterbildungsinstitutionen gehörte auch die Öffnung der Hochschulen und Universitäten für das Thema, vor allem um die professionellen Sozial- und Gesundheitsarbeiter\*innen auf die Zusammenarbeit mit den Ehrenamtlichen vorzubereiten. Denn das problematische Verhältnis zwischen haupt- und ehrenamtlichen Kräften ist ein Dauerbrenner in allen Institutionen, in denen Ehrenamtliche tätig sind. Auf erforderliche fachliche und soziale Qualifikationen für verschiedene Bereiche der unbezahlten Sorgearbeiten wurde bei den meisten Verbänden und in kaum einem Konzept von Wissenschaftler\*innen oder Politiker\*innen eingegangen. Scheinbar können unbezahlte Arbeiten von allen ausgeführt werden. Angesichts der Zunahme der sozialen und gesundheitlichen Probleme durch die weitere Digitalisierung und damit verbundenen Prekariisierung des Arbeitsmarktes, der Zunahme der ökonomischen, sozialen und auch geschlechterspezifischen Ungleichheiten kann ehrenamtliche Arbeit kein Beitrag zur Lösung von aktuellen und vorhersehbaren Problemen sein. Das wurde auch bei den Arbeitskämpfen der Krankenhausbewegung der letzten Jahre deutlich. Dennoch ist anzunehmen, dass die Lücken im sozialen Netz und auch im Kultur- und Gesundheitsbereich verstärkt durch unbezahlte Arbeit gestopft werden sollen. Das war in der Geschichte immer wieder der Fall. In Berlin wehren sich Betroffene in diesen Tagen demonstrativ gegen die Kürzungen oder den Kahlschlag, vor allem im Kulturbereich, wo etwa 12 % des bisherigen Budgets gestrichen werden sollen. Aber auch die Sozialverbände in der BRD schlagen Alarm. Weitere Kürzungen seien „demokratiegefährdend“, so die Argumentation. Betroffen sind vor allem Frauenprojekte und Zentren für alte, kranke oder einsame Menschen. Das Thema Ehrenamt – vor allem von Frauen – beschäftigt mich bis heute.

### **2.3.2 Vereinbarkeit von Kind und Beruf**

Mit meinen nächsten Projekten beschäftigte ich mich weiter damit, dass Arbeit nicht nur im Betrieb und in der Verwaltung, sondern auch an anderen gesellschaftlich organisierten oder „privaten“ Orten stattfindet. In meinem Buch „Du bist als Frau um einiges mehr



gebunden als der Mann“<sup>7</sup> habe ich Verlauf und Ergebnisse einer der ersten Studien zur später viel untersuchten „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ zusammengefasst. Sie ist 1991 erschienen, zu einer Zeit, als schon wieder versucht wurde, Frauen das „Recht auf Erwerb“ streitig zu machen. Schließlich war die Erwerbsarbeitslosigkeit nach der „Wende“ groß und viele waren der Meinung, dass man sie lösen könnte, wenn man den Frauen ihren Platz am Herd schmackhaft machen könnte. Ich führe es auf die kritischen Kompetenzen zurück, die Frauen befähigten, das in den 1950er-Jahren übliche West-Hausfrauen-Modell nicht zu übernehmen, jedenfalls nicht freiwillig, sondern an ihrer ungebrochenen Erwerbsneigung festzuhalten.

Offenbar wirkte das renitente Verhalten ansteckend, denn die in meine Studie einbezogenen jungen Frauen aus der „Alt-BRD“ wollten auch eine qualifizierte, selbstbestimmte und existenzsichernde Arbeit ausführen, auch wenn sie „Familie“ in ihren Lebensplan einbezogen haben. Aus dem DFG-Projekt entstand das Buch: „Du bist als Frau um einiges mehr gebunden als der Mann.“ Aus diesem Titel wird bereits deutlich, dass Frauen Ende der 1980er-Jahre immer noch wesentlich eher im Beruf zurücksteckten als Männer, jedenfalls wenn sie „Familie“ in ihren Lebensplan einbezogen haben. Die unabhängig voneinander befragten Frauen und Männer entwickelten ein ganzes Spektrum von Vorschlägen, wie das Leben mit Kindern in Zukunft gestaltet werden könnte aber auch, dass es ohne Rechtfertigung möglich sein kann, sich gegen Kinder zu entscheiden. Den Befragten ging es meist nicht um irgendeine Arbeit, sondern die Arbeit sollte ermöglichen, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten und weiterzuentwickeln und durch diese Arbeit sollte weder die physische und psychische Gesundheit verletzt, noch die Mit- und Umwelt weiter geschädigt werden: „Eigene Gesundheit, kein Krieg und keine Umweltkatastrophen“, waren schon damals oft genannte Wunschvorstellungen. Auch die isolierte Kleinfamilie als Lebensform wurde problematisiert: „Die Kinder entwickeln sich besser in einer größeren Gemeinschaft, mit Menschen, die sich die Arbeit teilen“. Am Ende der Studie wurde aus den Vorstellungen der Befragten eine reale Utopie entwickelt, die mit der Forderung nach der Schaffung von Spiel-, Denk- und Handlungsräumen in allen gesellschaftlichen Bereichen endet, um die Forderungen und Vorstellungen für emanzipatorische Lebens- und Arbeitsformen weiterentwickeln zu können.

### **2.3.3 Zurück in den Beruf**

Denk- und Handlungsräume konnten im Rahmen der Evaluierung einer Qualifizierungsmaßnahme zum Wiedereinstieg von Frauen in Büroberufe geschaffen werden.<sup>8</sup> Aus den Arbeitsbiografien der Frauen, die weil sie eine Familie gegründet haben – oder auch aus anderen Gründen – aus dem Beruf ausgestiegen waren und nun wieder zurückkehren wollten, wird deutlich, wie schwer es ist, nach längeren Unterbrechungen

---

<sup>7</sup> Gisela Notz: *Du bist als Frau um Einiges mehr gebunden, als der Mann*. Bonn 1991.

<sup>8</sup> Gisela Notz (Hg.): *Zurück in den Beruf Qualifizierung und Wiedereinstieg von Frauen in die Büroarbeit*. Köln 1992.

wieder Fuß zu fassen. Aus der erarbeiteten Studie wird aber auch die große soziale und geschlechterspezifische Ungleichheit deutlich. Außer den befragten Frauen wurden Expert\*innen, Kursleiterinnen und Geschäftsführung in die Evaluation einbezogen sowie Unterrichtsbeobachtungen und die Beurteilung von Lernprogrammen vorgenommen. Das große Problem nach der Wiedervereinigung war die hohe Erwerbslosigkeit in der vereinten BRD, die dazu führte, dass entsprechende Arbeitsplätze nach den Interessen der Frauen nicht zur Verfügung standen. So konnten die Interessen der Frauen an eine interessante und abwechslungsreiche sinnvolle Arbeit, durch die sie ökonomisch unabhängig von anderen Menschen leben können und in die sie ihre Qualifikationen und Kompetenzen einbringen können, nicht oder nur schwer erfüllt werden. Deshalb war es ihnen wichtig, dass sie im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme auch über Einschätzungen der aktuellen Situation auf dem Arbeitsmarkt und in der Sozialpolitik bekamen. Kritischen Kompetenzen maßen sie einen hohen Stellenwert bei. Deshalb war es auch das gemeinsame Anliegen von Lehrenden und Lernenden Anstöße zu geben, wie an „Maßnahmen“ gearbeitet werden kann, die eine bruchlose Gestaltung der Erwerbsarbeitsverläufe von Personen mit Sorgearbeitsverpflichtung zulassen.

### **3. Ausblick**

Die Kritik an der Orientierung des Bildungssystems am Beschäftigungssystem, wie sie während der 1970er-Jahre geäußert worden ist, ist heute verstummt. Wir sind mit einem zunehmend an ökonomischen Kriterien orientierten Bildungssystem konfrontiert, das auf die Vermittlung von marktlegitimierter Aus- und Weiterbildung konzentriert ist. Es ist das Ziel von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen, „allgemein verfügbare Menschen“ (Oskar Negt) zum reibungslosen Funktionieren im kapitalistisch-patriarchalen System zu befähigen. Bildung, Aus- und Weiterbildung bietet damit kaum Gestaltungsfreiräume für ökonomisch nicht unmittelbar verwertbare Qualifikationen.

Bildung, die zur Autonomie befähigt, zur Bildung einer Gegen-Hegemonie, zur Verweigerung gegenüber autoritären Führungsansprüchen und zur Ablehnung von Unterdrückung und patriarchalen Strukturen und Macht gegenüber Menschen scheint heute mega-out zu sein. Sie ist aber wichtiger denn je. Aus den erwähnten Forschungsprojekten kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass sich Überlegungen zur Veränderung von Bildung und Qualifizierung nicht am Bestehenden, sondern am Wünschenswerten orientieren sollten.

Kritischer Erwachsenenbildung kommt nicht nur die Aufgabe zu, den Zugang zu formalen Qualifikationen zu unterstützen, sondern es braucht auch kollektive Lernmöglichkeiten zur Unterstützung der Entwicklung von kritisch-sozialen Kompetenzen, die Menschen in die Lage versetzen, die betriebliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Wirklichkeit kritisch zu hinterfragen und „soziale Verantwortung“ (Wolfgang Lempert) für sich und ihre Mit- und Umwelt zu übernehmen und die „Selbstbestimmungsfähigkeit“ (Otto Ullrich) sowie die Fähigkeit, sich selbst zu ermächtigen zu übernehmen. Kritische Qualifikationen, die dazu befähigen, auf die Gestaltung von Arbeits- und

Lebensbedingungen aktiv Einfluss zu nehmen und sich gegen Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse und den Einsatz auf „Todesplätzen“, wie Robert Jung die Plätze in der Atomindustrie bezeichnet hat, zur Wehr zu setzen. Man kann diesen Begriff auf andere Arbeitsplätze, die Kriegen, Aufrüstung und anderen lebensbedrohenden zerstörerischen Vorgängen dienen, anwenden.

„Ihr müsst den Arbeiter\*innen nicht erklären, wie schlecht ihre Lage ist. Das wissen sie selber viel besser. Das wäre die Verdoppelung von Realität. Ihr müsst mit ihnen Perspektiven entwickeln, konkrete Utopien, die sie zum emanzipatorischen, demokratischen Handeln befähigen“.<sup>9</sup>

Wenn der Fortbestand auf unserem Planeten gewährleistet sein soll – das betrifft die militärischen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen und auch die zwischenmenschlichen Beziehungen – wird eine Bildung notwendig, die dazu befähigt, verantwortlich mit sich selbst und seiner Mit- und Umwelt umzugehen. In unserer immer komplexer, aber auch immer kälter werdenden Welt sind kritisch-soziale Kompetenzen wichtig um Gestaltungsmöglichkeiten individuell und kollektiv ausloten und ausnützen zu können. In einer früheren Arbeit habe ich sie als Un-Qualifikationen bezeichnet, weil sie in der gegenwärtigen Schul-, Berufsaus- und Weiterbildung und auch in der Universität und darauffolgenden Erwerbsarbeit weniger denn je gefragt sind.<sup>10</sup> Sie stoßen auf vielfältige Barrieren, dort wo sie entfaltet werden, ihr Einsatz wird (oft) eher bestraft denn belohnt.

Die Aufnahme solcher kritischen Qualifikationen in Curricula nützt allerdings wenig, wenn nicht Möglichkeiten geschaffen werden, dass sie im beruflichen wie auch im außerberuflichen Leben zum Einsatz kommen können. Solange die Philosophie des Duckens und Unterwerfens und der Anpassung die Geschäftsgrundlage der meisten Institutionen ist und solange angepasstes Verhalten, politische Wendigkeit, Ellbogenarbeit und Duckmäsertum belohnt werden, wird der Ruf nach einem Mehr an kritischer Kompetenz zur Farce. So lange wird aber auch die Würde des Menschen mit Füßen getreten.

Dr.<sup>in</sup> Gisela Notz, Historikerin und Sozialwissenschaftlerin, Berlin

---

<sup>9</sup> Oskar Negt in Reiner Hoffmann: Oskar Negt (1934–2024) – Utopien als Kraftquellen des politischen Handelns. <https://www.blog-der-republik.de/oskar-negt-1934-2024-utopien-als-kraftquellen-des-politischen-handelns-gastbeitrag-von-reiner-hoffmann/> (Zugriff 21.11.2024).

<sup>10</sup> Gisela Notz: Welche Qualifikationen für welche Zukunft? In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 43/44/1966, S. 101–112.

### **Diskussionssplitter**

- Beschäftigung mit bestehender Öffentlichkeit → Auf Basis der Erkenntnisse Gegenöffentlichkeit schaffen.
- Ist Handlungsfähigkeit innerhalb marktförmiger Strukturen und Systemen möglich? Ist Subversion möglich?
- Historischen Bezug im eigenen Arbeitsfeld im Auge behalten → Ermutigung daraus ziehen und im Sinne Marcuses „Weitermachen“ (Grabstein).
- Orientierung an Wünschen und schauen, was war schon einmal?
- Wie korrumpiert sind wir und wie korrumpiert sind unsere Institutionen durch den Neoliberalismus? Befund: Eingebettet-Sein in Zwangsverhältnisse mit kleinen Spielräumen.
- Praxis der Subversion muss mit Ziel verbunden sein.
- Ist „Sich-Fügen“ mit „Korrumpiert-Sein“ gleichzusetzen? Was nimmt man in Kauf, um Dinge zu ermöglichen oder abzuwehren?
- Strategie: Verbündete suchen, die auch nicht alles mitmachen.
- Sachzwänge öffentlich machen.



Sabine Aschauer-Smolik & Christian Nowak

**Arbeiter:innenbewegung, Arbeitskämpfe und die Erwachsenenbildung**  
(Gelesenes und diskutiertes Material)

**Alfred Pfabigan**  
**„NEUE MENSCHEN“**  
Intellektuelle als Erzieher der Arbeiter?



**Wichtige Lebensführung**  
Subjektive Haltung zur Erziehung des Kindes  
nach den Besonderen der Individualität  
von **John Dewey**

**Sexuelle Erziehung**  
von **John Dewey**

**Wichtige Lebensführung**  
Subjektive Haltung zur Erziehung des Kindes  
nach den Besonderen der Individualität  
von **John Dewey**

**Sexuelle Erziehung**  
von **John Dewey**

**Pfabigan - „Neue Menschen“ 131**



...aber nicht um die Bildung zu streiten und die  
...Faktum bildet in der Philosophie der Mensch-  
...Dankbarkeit, Hervorhebung des Geistes auf die  
...Arbeit nicht nur als ein Mittel zur Erzielung des  
...aus gesellschaftlicher Klasse hervorgegangen  
...Dabei wird wiederum zum Ausdruck gebracht

...den Arbeiter vornehmlich folgende des über-  
...Lebens in ein einheitliches (12) über die  
...den letzten Punkt der menschlichen Verfassung;  
...aus dem 19. Jahrhundert im Wesen Vollstän-  
...auch existieren (Das Werk des Neuen Men-  
...der Arbeiter:innenbewegung, Arbeitskämpfe und die Erwachsenenbildung

**132. Ausgabe**  
**BILDUNGSARBEIT**  
BLÄTTER FÜR SOZIALISTISCHES BILDUNGSWESEN  
HERAUSGEGEBEN VON ALFRED PFABIGAN  
XIV. JAHRGANG WIEHN, MAI 1927 NUMMER 3



**Neue Menschen**  
Herausgegeben von  
**Dr. Max Adler**  
Verfasser von der Einleitung

**Lebensgestaltung und Klassenkampf**  
Von  
**Otto Bauer**

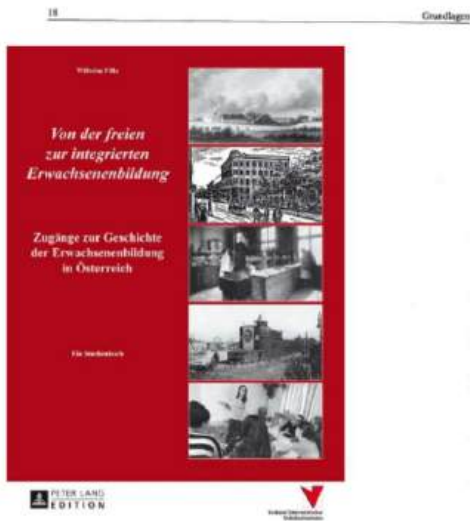
**Lebensgestaltung und Klassenkampf**  
Von  
**Otto Bauer**

**Pfabigan - „Neue Menschen“ 131**



**Lebensgestaltung und Klassenkampf**  
Von  
**Otto Bauer**

**Lebensgestaltung und Klassenkampf**  
Von  
**Otto Bauer**



Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien; Peter Lang Verlag.

- Reflexion der Bildungstätigkeit und erste Arbeiten zu ihrer wissenschaftlichen Beschreibung, Fundierung und Begründung.
- Implementierung von – noch nicht so genannten – Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität der Bildungstätigkeit.

### Grundlagen und Voraussetzungen moderner Erwachsenenbildung

Die Grundlagen und Voraussetzungen für die Entstehung der modernen Erwachsenenbildung waren sozialer und geistesgeschichtlicher Art, wobei das eine mit dem anderen eng verbunden, jedenfalls nicht voneinander zu isolieren ist. Sie haben sich in Europa in längeren Prozessen herausgebildet.

Geistesgeschichtliche Grundlagen lassen sich in der Aufklärung finden, und zwar im Bestreben, die Menschen aus überkommenen Bindungen zu lösen und säkulare Entwicklungen, die Trennung von Staat und Kirche, in Gang zu setzen. Eng damit verbunden war als gesellschaftliche Voraussetzung für das Entstehen moderner Erwachsenenbildung der soziale Kampf des Bürgertums gegen den Adel und der Aufstieg des Bürgertums zur herrschenden gesellschaftlichen Klasse, der wiederum eng mit der Durchsetzung des Kapitalismus und der Überwindung von Feudalismus, Zunftwesen und protektionistischen Handelschranken verknüpft war. Im Zuge der Herausbildung des Kapitalismus, ein sozialer Prozess, der sich in unseren Breiten über Jahrhunderte erstreckte, entstand eine neue, bald geschichtsmächtige Klasse: die Arbeiterklasse. Sie opponierte gegen das Bürgertum und trat gegen den Adel auf.

#### Aufklärung

Mit der Arbeiterklasse kam es inhaltlich zu einer „Zweiteilung der Aufklärung“ in eine **bürgerliche Aufklärung**, die die gesellschaftlichen Grundlagen der aufklärungsfeindlichen Verhältnisse nicht zu beseitigen trachtete, und in eine an den **Interessen des Proletariats orientierte Aufklärung**, die zur Überwindung der bestehenden Verhältnisse und zur Schaffung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung beitragen sollte. Das vollzog sich auf dem Boden des Kapitalismus, der durch seine inneren Mechanismen, ständigen Veränderungen unterworfen ist, die sich vielfach als Modernisierung darstellen. Darin liegen wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung moderner Erwachsenenbildung, die Ausdruck und Element dieser Modernisierung war. Beim Kapitalismus, oder wie Marx sagen würde, bei der kapitalistischen Produktionsweise, wird bis heute vielfach grob zwischen drei ausgedehnten Phasen unterschieden: Industriekapitalismus, Fordismus und Neoliberalismus.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Vgl. Christiane Rosch, Heini Steiner: Kapitalismus. Münster 2009, S. 50f. Zum Kapitalismus und seiner Entstehung vgl. von nicht marxistischer Seite: James Callaghan: Kapitalismus, Stuttgart 2007.



Der Königsberger Philosoph Immanuel Kant formuliert die bis heute berühmteste Definition der Aufklärung „als Aus-gang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“. Gemälde von J. G. Becker, 1788.

Die berühmteste Definition von Aufklärung stammt vom Königsberger Philosophen Immanuel Kant (1724–1804), der zeit-lebens seine Geburtsstadt nicht verlassen hat: „Aufklärung ist der Ausgang des Men-schen aus seiner selbst verschuldeten Un-mündigkeit. Unmündigkeit ist das Unver-mögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahspruch der Aufklärung.“

Dies ist die üblicherweise zitierte Defini-tion, mit der die kognitiv-intellektuelle Dimension der Aufklärung ebenso wie die Individualisierung des Denkens deutlich gemacht wird. Ihr ist noch ein zweiter Satz hinzuzufügen, der zumeist nicht zitiert wird und der viel von den Problemen und Anforderungen verriet, die mit Aufklärung zu tun haben:

„Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen, dennoch gerne zellebend un-mündig bleiben.“<sup>20</sup>

Wenn „Faulheit“ als Schranke für Aufklärung verstanden wird, dann er-fordert es umgekehrt **Fleiß** und **Anstrengung**, sich auf Aufklärung einzulassen. Vergleichbares gilt für „Feigheit“ als Hemmnis für Aufklärung, deren Umsetzung in gesellschaftliche Praxis **Mut** erfordert.

#### Einführungsliteratur

Erhart Fuh (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Kant, Eherd, Herder, Lessing, Mendelssohn, Xain, Schiller, Wieland, Stuttgart 2002.

Peter Fuchs: Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegen-wart einer großen Wurfung der Moderne. Bielefeld 2011.

#### Arbeiterbewegung und neue Wissenschaft

Historisch neu und in hohem Maße bildungsrelevant war, dass sich die auf-steigende Arbeiterklasse nicht nur mit der Wissenschaft verband – das tat auch

<sup>20</sup> Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant's gesammelte Schriften, Hrsg. von der königlich preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1912. Hier zit. n. Regisburg-Weg: Schöpsflitz der deutschen Aufklärung. Ein Säkularjahrbuch, Regensburg 1977, S. 137.

das fortschrittliche Bürgertum –, sondern mit dem Marxismus, einer nach ihrem Selbstverständnis **neuen Wissenschaft**.

Diese lieferte dem sozialistischen Teil der Arbeiterbewegung analytische Instrumente, um die kapitalistische Klassengesellschaft zu überwinden oder auch nur zu reformieren. Der Marxismus war, wie dies bereits im „Kommunistischen Manifest“ deutlich zum Ausdruck kommt, gesellschaftstheoretisches Analyse- und Kampfinstrument zugleich.

Der sozialistische Teil der Arbeiterklasse richtete sich nicht nur gegen die ge-sellschaftlich herrschende Klasse, das Bürgertum, sondern gegen die gesellschaft-lichen Verhältnisse überhaupt. Der daraus erwachsende Kampf der Klassen be-durfte einer bildungsmäßigen Fundierung und das Proletariat schuf sich – im Verein mit den Intellektuellen, die sich auf seine Seite stellten – **eigene Bildungs-einrichtungen** und (eine) **eigene Bildungstheorie(n)**. Diese erreichten gerade in Österreich durch einige Einrichtungen und Publikationen in den 1920er-Jahren einen Höhepunkt. **Karl Marx** (1818–1883) und **Friedrich Engels** (1820–1895) selbst haben keine Bildungstheorie formuliert, haben für eine solche jedoch Grundlagen geschaffen.

#### Demokratiebezug der Erwachsenenbildung

Bezogen auf Deutschland, aber im Wesentlichen auch für Österreich gültig, stellt **Christiane Ziemer** seit dem 19. Jahrhundert eine **Symbiose von Demokratie und Erwachsenenbildung** fest, die in den beiden letzten Jahrzehnten allerdings an Bedeutung eingebüßt hat.

„Bildungsinteressen Erwachsener, die über die individuelle Aneignung von Wissen hinausgingen, waren in der Regel verbunden mit politischen Emanzipations-bestrebungen, die ohne die Ideen der Aufklärung nicht denkbar wären. Bürgertum und Arbeiterklasse verstanden Bildung nicht nur als individuelle Wissens-erweiterung, sondern auch als Grundvoraussetzung für die Demokratisierung der Gesellschaft. Andererseits ist die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung nicht denkbar ohne gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse. Wurde sie doch, anders als das staatliche Schul- und Hochschulsystem, und in Teilen im Gegensatz zu den herrschenden Klassen, **bürgertum als Gegenmacht etabliert**, was im 19. Jahr-hundert zeitweise zu ihrer **Uptodrückung** führte, etwa bei der Arbeiterbildung. Im 20. Jahrhundert leistete die Erwachsenenbildung ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung, in der Zeit der Weimarer Republik ebenso wie nach dem Zweiten Weltkrieg oder in der Zeit der Wende ab 1989.“

Die **Akteure der Erwachsenenbildung haben Gegenentwürfe zu bestehenden Gesellschaftsformen diskutiert und sich für ihre Umsetzung stark gemacht. Diese Entwürfe entstanden häufig über die Auseinandersetzung mit Bildungsabhalten, die der eigenen Klasse jeweils vorenthalten wurden. In diesem Sinn wird das Handeln in und durch die Erwachsenenbildung häufig als zwischen Anpassung und Wider-**



systems deutlich unterschied. Daraus leiten sich eine Reihe von Charakteristika der Erwachsenenbildung ab, die vielfach bis in die Gegenwart wirken und aufgrund ihrer weit mehr als hundertjährigen Geschichte schwer veränderbar beziehungsweise zu überwinden sind.

- Erwachsenenbildung hat sich vorrangig lokal oder regional und nicht auf staatlicher Ebene,
  - staatsfern und nicht auf der Basis von für sie geschaffenen Gesetzen und
  - privat, vor allem in der Rechtsform des Vereins, entwickelt.
  - Erwachsenenbildung wird überwiegend privat finanziert – anfangs vor allem durch Teilnehmer:innenbeiträge und Mäzene.
  - Erwachsenenbildung hat sich in großer institutioneller, inhaltlicher und nach und nach auch methodischer Vielfalt entwickelt und war daher bald schwer- bis unüberschaubar.
  - Erwachsenenbildung hat sich in inhaltlich und weiträumlich bestimmten „Richtungen“ und
  - auf Basis freiwilliger Teilnahme unabhängig von der formalen Vorbildung, dem Geschlecht, Alter und Beruf sowie der ethnischen Herkunft und der religiösen Zugehörigkeit entwickelt
  - mit prinzipiell offenem Zugang für Funktionsträger:innen, „Lernende“ und Teilnehmer:innen (siehe oben).
- Im Unterschied zu Schule und Universität wird daher historisch von **freier Erwachsenenbildung** gesprochen.

### Richtungen der frühen modernen Erwachsenenbildung

Moderne, aus der Gesellschaft heraus entstandene Erwachsenenbildung hat sich in drei bis vier inhaltlich bestimmte und voneinander zu unterscheidende Richtungen entwickelt, nämlich als

- Arbeiterbildung
- bürgerlich-liberale und neutrale Volksbildung
- konfessionell gebundene, in Österreich vor allem katholische und vorwiegend ländliche Volksbildung sowie
- gleichsam quer dazu als
- „utilitaristische“, auf berufliche Nützlichkeit zielende und verwertbare Bildungs-tätigkeit.

Diese Gliederung in inhaltlich bestimmte Richtungen, die sich in der Praxis zum Teil überlappen, ist bereits ein Indiz für die Komplexität von Erwachsenenbildung, die in den anderen Bildungsektoren so nicht anzutreffen ist.

Wichtig ist festzuhalten, dass diese Differenzierung früher moderner Erwachsenenbildung von der einschlägigen Wissenschaft vorgenommen wurde. Sie ist **niemals wissenschaftliche** zu begründen und dem „**begründeten Zweifel**“ zu unterziehen. Bei der Analyse der Entstehung moderner Erwachsenenbildung lassen

sich überdies entweder mehr ideell-geistige Aspekte oder mehr materielle, aus dem gesellschaftlichen Verhältnissen resultierende Gesichtspunkte betonen. Obwohl dies in der Forschungsliteratur häufig unterbleibt, sollten die gesellschaftlichen Verhältnisse analytisch thematisiert und explizit benannt werden. Erwachsenenbildung ist durch die sie bedingenden gesellschaftlichen Entwicklungen und die sie tragenden gesellschaftlichen Kräfte bis heute in besonderer Weise geprägt. Dies ist jedoch nicht im Sinn einer strengen Determinierung zu verstehen. Der Erwachsenenbildung kommt gerade als „von Unten“ entstandener Bildungsektor eine relative Autonomie zu, die mit der Tendenz zu ihrer Vergesellschaftung und ihrer Integration in das Gesamtbildungssystem jedoch in der Gegenwart deutlich schwindet.

### Arbeiter- und Volksbildung

Die wichtigste Richtungsunterscheidung ist die zwischen Arbeiterbildung und bürgerlich-liberaler Volksbildung. Hier kommt es sowohl in der Wissenschaft als auch in praktischen Diskussionszusammenhängen häufig zu einer sehr unklaren Unterscheidung beziehungsweise überhaupt zu einer Vermengung. Idealtypisch lassen sich die Unterschiede und Überlappungen in Schlagworten folgendermaßen darstellen.

Abb. 1: Idealtypische Gegenüberstellung von Arbeiter- und Volksbildung

Arbeiterbildung	Erwachsenbildung	Volksbildung (bürgerlich-liberal)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– zielgruppenorientiert</li> <li>– bewusstenbildend</li> <li>– „Organisationsperspektive“</li> <li>– kollektiv orientiert</li> <li>– parteilich</li> </ul>	<p>Unterschiede</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– für alle</li> <li>– persönlichkeitsbildend</li> <li>– „Neuorientierungsperspektive“</li> <li>– auf Individualisierung zielend</li> <li>– neutral</li> </ul>	
	<p>Überscheidungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufklärung</li> <li>Qualifizierung</li> <li>Elementarbildung</li> </ul> <p>historisch als soziale Bewegung konzipiert (aktuell: dienstleistungsorientiert)</p>	

Quelle: eigene Darstellung

### Erläuterung der Unterschiede und Überschneidungen

Arbeiterbildung zielt auf die soziale Großgruppe der Lohn- und Gehaltsabhängigen im soziologischen Sinn und ist von daher **zielgruppenorientiert**. Die bürgerlich-liberale Volksbildung leistete dagegen Bildungstätigkeit **„für alle“** und war zielgruppenunspecific. Ihre Teilnehmer:innen waren sozial immer breit gestreut. Studierende, Lehrer:innen und Gewerbetreibende wurden in einem durchaus relevanten Maße angesprochen. Bis in die 1930er-Jahre hatte sich die bürgerlich-liberale Volksbildung in besonderem Maße bemüht, Arbeiter:innen anzusprechen. Der Erfolg dieser Bemühungen kommt in Statistiken zum Ausdruck, die einen hohen Arbeiter:innenanteil ausweisen.

Arbeiterbildung hatte das Ziel, für ihre Teilnehmer:innen in einem kollektiven Sinne bewusstseinsbildend zu wirken, **Klassenbewusstsein** zu entwickeln und so festigen. Ziel der Volksbildung war – und ist es –, **zur individuellen Persönlichkeitsbildung** beizutragen. Mit der Entwicklung und Stärkung von Klassenbewusstsein zielt die Arbeiterbildung auf die politische und gewerkschaftliche **Organisation** der Lohn- und Gehaltsabhängigen. Auf diese Weise waren mit diesen beiden „Richtungen“ unterschiedliche Perspektiven verbunden. In der marxistischen Terminologie bedeutet das die Entwicklung von der „Klasse an sich“ (im soziologischen Sinn) zur „Klasse für sich“. Mit der Organisationsperspektive war eine kollektive Handlungsperspektive verbunden. In der Volksbildung stand die „Veredelung“ der Menschen durch Bildung im Vordergrund.

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven resultieren unterschiedliche Grundorientierungen. Arbeiterbildung ist **kollektiv** orientiert, während bürgerlich-liberale Volksbildung auf **Individualisierung** durch Bildung zielt.

Der letzte prinzipielle Unterschied zwischen diesen beiden Richtungen der Erwachsenenbildung besteht darin, dass Arbeiterbildung **parteilich** zugunsten der als objektiv angenommenen Interessen der Arbeiterklasse ausgerichtet ist, während bürgerlich-liberale Volksbildung bestrebt ist, **neutrale** Bildungstätigkeit zu leisten, und nicht auf die Interessen einzelner sozialer Gruppen zielt.

Im Hinblick auf **Aufklärungsbestrebungen** und **Qualifikationsbestrebungen** überlappen sich die beiden Richtungen. Das gilt ebenso für die **Elementarbildung**. In ihren konkreten Ausformungen verstanden sich beide Richtungen als **soziale Bewegungen**, während heute die Nachfolgeeinrichtungen als Dienstleistungseinrichtungen agieren und sich auch so verstehen.

Beide Richtungen sind historisch vergleichsweise **gut aufgearbeitet**, allerdings mit einem deutlichen **Wissenschwerpunkt**. Nicht nur in Österreich, sondern ebenso in Deutschland, wird die Geschichte der Arbeiterbildung und der bürgerlich-liberalen Volksbildung weitgehend getrennt voneinander und nicht in einer vergleichenden Zusammenschau erforscht.

### Konfessionell gebundene, ländliche sowie berufliche Bildungstätigkeit

Die konfessionell gebundene sowie die ländliche Bildung sind in Österreich historisch-wissenschaftlich wenig aufgearbeitet.<sup>14</sup> Gemessen an ihrer objektiven

<sup>14</sup> Eine der raren, allerdings unveröffentlichten Ausnahmen ist eine akademische Abschlussarbeit zu den Bildungsebenen. Vgl. *Karl Popper: Bildungsebenen – Bildungsebenen in Österreich. Geschichte und Selbstverständnis der österreichischen Bildungsebenen*. v. unveröff. Dipl.-Arb., Wien 1964. Anzuführen sind auch kleinere Veröffentlichungen von *Hansjörg Blauth* und *Berta Friedl-Sieglhafer* im Rahmen der Symposiumreihe „Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentralschweiz“, vgl. *Hansjörg Blauth: Perspektiven der ländlichen Bildung im Spiegel der Zeitschrift „Volksbildung“*. In: *Filla, Wilhelm; Graber, Elke; Jäg, Jürg* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit*. Innsbruck-Wien 1999, S. 83–96; *Berta Friedl-Sieglhafer: Landwirtschaftsgesellschaftliche als Impulsgeber für die ländliche Fortbildung*. In: *Filla, Wilhelm; Graber, Elke; Jäg, Jürg* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900*. Innsbruck-Wien 1998, S. 95–104. Dazu: *Arbeitslosenbildung der Linzer Werkstoffe*. In: *Filla, Wilhelm; Graber, Elke* (Hrsg.): *Zwischenkriegszeit*, a. a. O., S. 134–143.

Bedeutung ist auch die berufliche Bildung historisch-wissenschaftlich bislang nur wenig bearbeitet worden, das gilt insbesondere für ihren institutionellen Aspekt.<sup>15</sup> Lange Zeit war berufliche Bildung überhaupt ein Stiefkind der Erwachsenenbildungsforschung. Erst in den letzten Jahren sind einige sehr differenzierte Publikationen zur beruflich-betrieblichen Bildungstätigkeit vorgelegt worden, zum Teil auch mit internationalen Vergleichen. Historisches ist in diesen Publikationen allerdings kaum zu finden.

Nabezu nur *Elke Graber* hat sich bisher in Österreich mit beruflicher Bildung explizit unter dem Gesichtspunkt ihrer historischen Entwicklung und auf einem theoretischen Hintergrund auseinandergesetzt und dabei auf erhebliche Forschungsdefizite hingewiesen, vor allem wenn es sich um quellennahe Forschung handeln soll.

Sinnvoll wäre es deshalb, unveröffentlichte akademische Abschlussarbeiten unter dem Gesichtspunkt der historischen Entwicklung von beruflicher Bildung auszuwerten und der weiteren Forschung zugänglich zu machen. Siehe dazu „**Knowledgebase-„Erwachsenenbildung“**“ online im Internet unter <http://www.adulteducation.at/de/literatur/>

### Literatur zur beruflich-betrieblichen Bildung

- Bundeskanzler der gewerblichen Wirtschaft (Hrsg.): *100 Jahre Wirtschaftsförderung in Österreich*. In: *Wirtschaftspolitische Blätter*. Schwerpunktheft. 38. Jg., H. 4/1991.
- Elke Graber: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie*. München-Wien 1995.
- Elke Graber: Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich*. In: *Filla, Wilhelm; Graber, Elke; Jäg, Jürg* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900*. Innsbruck 1998, S. 197–231.
- Das: Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich – Zwischen 1918 und 1938*. In: *Filla, Wilhelm; Graber, Elke; Jäg, Jürg* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit*. Innsbruck-Wien 1999, S. 111–133.
- Das: Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich von 1938 bis 1945*. In: *Filla, Wilhelm; Graber, Elke; Jäg, Jürg* (Hrsg.): *Von Zentren und zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1919 bis 1990*. Innsbruck-Wien 2002, S. 149–165.
- Lorenz Lammig, Helene Babel, Elke Graber, Jörg Markowitsch* (Hrsg.): *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr. Innsbruck-Wien-Bozen 2009.
- Jörg Markowitsch, Peter Schmid* (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends*. Wien 2005.
- Jörg Markowitsch, Elke Graber, Lorenz Lammig, Daniela Moser* (Hrsg.): *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Tagungsband der 2. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8./9. Juli 2010, Museum Arbeitswelt Steyr. Innsbruck-Wien-Bozen 2011.
- Gerhard Niedermayr* (Hrsg.): *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen*. Linz 2011.
- Peter Schögl, Kristina Dör* (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld 2010.
- Arno Schanzberg, Thomas Moser*: *Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit*. Wien 2004.
- Elisabeth Seidenwitz: Geschichte der beruflichen Erwachsenenbildung in Österreich. Die Vorgänge der Wirtschaftsförderungsinstitute der Bundes- und gemischten Wirtschaft*. Wien 1991.

108 Demokratische Periode der Zwischenkriegszeit

führt wurden und seit der Unabhängigkeit Slowenens wieder zu Volkshochschulen wurden. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde versucht, in Maribor eine Heimvolkshochschule zu schaffen.

**Ungarn**  
In den 1920er-Jahren entstanden in Ungarn zahlreiche Volkshochschulen sehr unterschiedlichen Typs. *Jacob Horn* hat darauf verwiesen, dass der Begriff Volkshochschule im ungarischen Sprachgebrauch auch eine andere Bedeutung als in den deutschsprachigen Ländern hatte. Unter ihm wurde vielfach weniger eine Bildungsinstitution als vielmehr eine Bildungsform – Vortrag, Kurs, Kurseinheiten – verstanden.<sup>14</sup>

**Höhepunkte der Arbeiterbildung**

In den 1920er-Jahren erreichte die Arbeiterbildung in Österreich mit einem ausgeprägten Schwerpunkt in Wien einen Höhepunkt, der nach der Zerstörung im Austrofaschismus und der endgültigen Liquidierung im Nationalsozialismus in dieser Qualität in der Zweiten Republik nicht mehr erreicht wurde. Mit Arbeiterbildung sind hier vor allem die sehr verzweigte und auf verschiedenen Ebenen angelegte sozialdemokratische Bildungstätigkeit sowie die freigewerkschaftliche Bildungsarbeit gemeint. Dazu kommt noch eine von der Forschung weitgehend übersehene gemessenschaftliche Bildungstätigkeit. Eine darüber hinausgehende Arbeiterbildung von anderen gesellschaftlich-politischen Bewegungen blieb im Vergleich dazu bescheiden und ist wenig erforscht. Theoretische Basis der hier angesprochenen Arbeiterbildung war der Austromarxismus, der erkenntnis- und bildungstheoretisch plural war und gerade deshalb ein breites intellektuelles Umfeld aufwies.<sup>15</sup>

Qualitativer Höhepunkt der Arbeiterbildung war unter institutionellen und inhaltlichen Gesichtspunkten die 1926 gegründete **Arbeiterhochschule**, an der die „Crème“ der sozialdemokratischen Parteintellectualen lehrte. Untergebracht war diese Einrichtung, bezeichnet für den hohen Stellenwert, dem Bildung in der Arbeiterbewegung genoss, in einem Schulhaus im XIX. Bezirk Wiens. Die Leitung der Arbeiterhochschule hatte der austromarxistische Dichter und Bildungsfunktionär *Josef Leopold Stern* (1886–1966) inne.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Vgl. *Jacob Horn*: Deutsche Volkshochschulen und internationale Kontakte in Ungarn. In: *Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnernetze*. Hrsg. von *Hornwald-Dörner, Manfred Frenzer*, Bonn 1995, S. 32–57, insbes. S. 53.  
<sup>15</sup> Vgl. dies: *Das Standardwerk von Ernst Glasow*. In: *Umfeld des Austromarxismus. Ein Beitrag zur Gesellschafts- und österreichischen Sozialismus*, Wien–München–Zürich 1985.  
<sup>16</sup> Vgl. *Sozialdemokratische Partei Österreichs, Landesorganisation Wien (Hrsg.)*: *denkweisen.at*. *Wahlkreis der Sozialdemokratischen Partei, Eintrag: Arbeiterhochschule*. Online im Internet: <http://www.denkweisen.at/arbeiterhochschule.html> (letzter Zugriff: 9. April 2013).

109 Höhepunkte der Arbeiterbildung

Die Arbeiterhochschule hatte auf viele ihrer Absolventen und Absolventinnen eine lebensprägende Wirkung. Von ihrem Niveau her konnte sie es mit der Universität durchaus aufnehmen. Ihr bekanntester Absolvent ist der ehemalige Bundespräsident *Franz Jonas*. Von *Richard Wagner* (1888–1941) wurde 1926 als institutioneller Gipfel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit die **Gewerkschaftsschule** geschaffen. Sie diente sowohl der „Massenbildung“ der Gewerkschaftsmitglieder als auch der Funktionär/innenbildung. Beide Einrichtungen der Arbeiterbildungsbewegung sind historisch vergleichsweise wenig erforscht.

Anders als die Volkshochschulen, die trotz ihrer elaborierten und wissenschaftszentrierten Tätigkeit wenig theoretisch begründet waren, ist die Arbeiterbildung von einer Reihe von Autoren theoretisch begründet und reflektiert worden, wobei sechs Publikationen in einer reichen Literaturpalette besonders relevant wurden. Sie kamen von Autoren, die alle als „Grenzgänger“ sowohl in der Arbeiterbildung als auch in den neutralen Volkshochschulen tätig waren. Die vom „Philosophen“ des Austromarxismus, von *Max Adler* (1873–1937) gegründete Buchreihe, in der einige dieser Publikationen erschienen, hieß programmatisch „Neue Menschen“. Sie zu verwickeln, war das hochgesteckte, man könnte auch sagen, zu hoch gesteckte Ziel der austromarxistischen Arbeiterbildung.

**Literatur zur theoretischen Begründung der Arbeiterbildung**  
*Max Adler*: *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. Berlin 1924.  
*Otto Neurath*: *Lebensgestaltung und Klassenkampf*. Berlin 1928.  
*Richard Wagner*: *Der Klassenkampf um den Menschen. Menschenbildung und Vergewaltigung*. Berlin 1927.  
*Josef Leopold Stern*: *Klassenkampf und Menschenbildung*. Prag 1924.  
*Otto Felix Kautsky*: *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Jena 1925.  
*Doris Klöpfer*: *Der Zukunft. Eine systematische Darstellung der sozialistischen Erziehungsgrundsätze*. Wien 1928.

Mit Ausnahme des nahezu völlig vergessenen Wagner gibt es über die anderen hier angeführten Arbeiterbildungstheoretiker eine zum Teil sogar breite biographische und werkanalytische Literatur, in der allerdings auf ihre Bildungstheorie nicht eingegangen wird.

**Josef Weidenholzer hat die fünf wichtigsten Elemente der austromarxistischen Bildungstheorie zusammengefasst:<sup>17</sup>**

- die konsequente Verneinung der Möglichkeit neutraler Bildungstätigkeit, wie sie sich die Volkshochschulen auf ihre Fahnen geschrieben haben

<sup>17</sup> Vgl. *Josef Weidenholzer*: *Marginalien zur österreichischen Bildungsarbeit im Austromarxismus*. In: *Adam, Erik, Karber, Prisca, Heinz, Reintner, Eva, Weidenholzer, Josef*: *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der ersten Republik. Entwicklung und Vergleich*. Wien 1998, S. 417–431.

110 Demokratische Periode der Zwischenkriegszeit

- die Einordnung der Bildungstätigkeit in ein Konzept des Klassenkampfes, dessen Ziel in der Überwindung des Kapitalismus zu sehen ist, sowie als Bildungsziele
- Solidarität
- Aktivität und
- Intellektualität.

Warum Theoretiker, die diese Grundsatzpositionen vertraten, in der neutralen Volksbildung agierten, ist erklärungsbedürftig. Der Grund liegt im objektivistisch-wissenschaftlichen Verständnis des Marxismus, das im Austromarxismus dominierte. Diesem zufolge war der Marxismus eine objektive Wissenschaft von der Gesellschaft, mit der ihre Entwicklung auf den Begriff zu bringen ist. An der Frage der Wissenschaftlichkeit des Marxismus in seinen verschiedenen Spielarten entzündeten sich bis in die Gegenwart immer wieder Kontroversen.

Ein weiteres Spezifikum des Austromarxismus war, dass Bildung und Erziehung von den Theoretikern zusammen gesehen, jedenfalls nicht voneinander geschieden wurden. Dabei waren die hier genannten Buchpublikationen überwiegend sowohl für die Kinder- und Jugenderziehung als auch für die Arbeiterbildung gedacht.


**Dezentral-hierarchische Struktur der Arbeiterbildung**

Die Arbeiterbildung in der demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit wurde politisch von der Sozialdemokratie dominiert. Organisatorisch war sie gestuft in Einrichtungen der „Massenbildung“ sowie der „elitären“ und der „höheren“ Funktionär/innenbildung. Ihre Spitze erreichte sie in der Arbeiterhochschule, deren Leiter/innen aus den Parteioptionen delegiert wurden. Dieses hierarchische System beruhte institutionell auf zwei Einrichtungen:

1. der **Zentralstelle für das Bildungswesen**, für die auch die Beziehungen „sozialistische Bildungszentrale“ (SBZ) bis weit in die Zweite Republik hinein oder „Arbeiterbildungszentrale“ gebräuchlich waren. Sie war zentral organisiert, agierte aber in den verschiedenen Parteieinrichtungen dezentral und entfaltete vorrangig eine breit angelegte Vortragstätigkeit. Sie war eine autonome und nicht unmittelbar dem Parteisekretariat unterstellte Einrichtung.
2. einem breiten Netz an zahlreichen **ehrenamtlich tätigen Bildungsfunktionären und -funktionärinnen**, die es zu schulen galt. Dieses Netz nahm auf der lokalen Ebene der Sektionen seinen Anfang und folgte dem hierarchischen Aufbau der Parteioptionen.

Neben der parteibezogenen Bildungstätigkeit gab es die ähnlich strukturierte **gewerkschaftliche Bildungsarbeit**, die in der Gewerkschaftsschule ihre höchste institutionelle Ausformung erlangte und die Schulung der 1919 per Gesetz geschaffenen Betriebsräte einbezog. Die institutionell hierarchische Struktur der Arbeiterbildung ermöglichte es, Bildungskarrieren innerhalb der Arbeiterbewegung zu durchlaufen.

111 Höhepunkte der Arbeiterbildung



Die 1926 gegründete und in einem „Schulhaus“ untergebrachte Arbeiterhochschule stellt den institutionellen „Gipfel“ der Arbeiterbildung in der demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit dar.

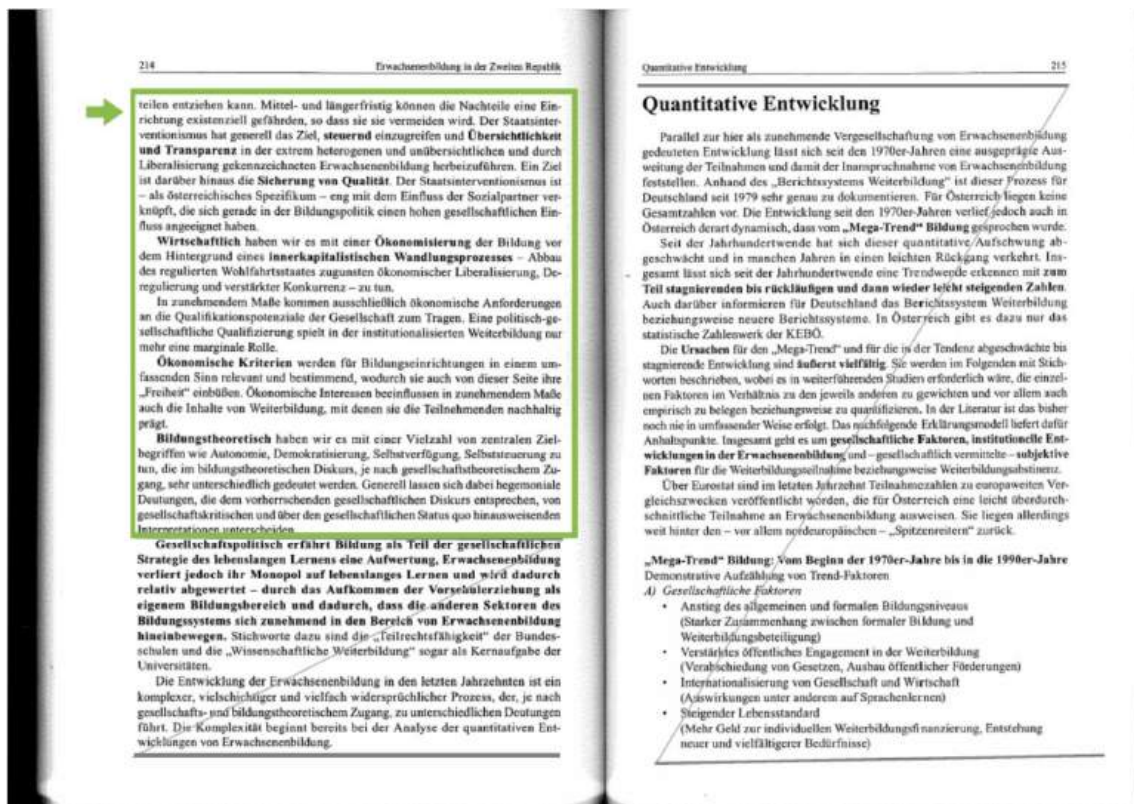
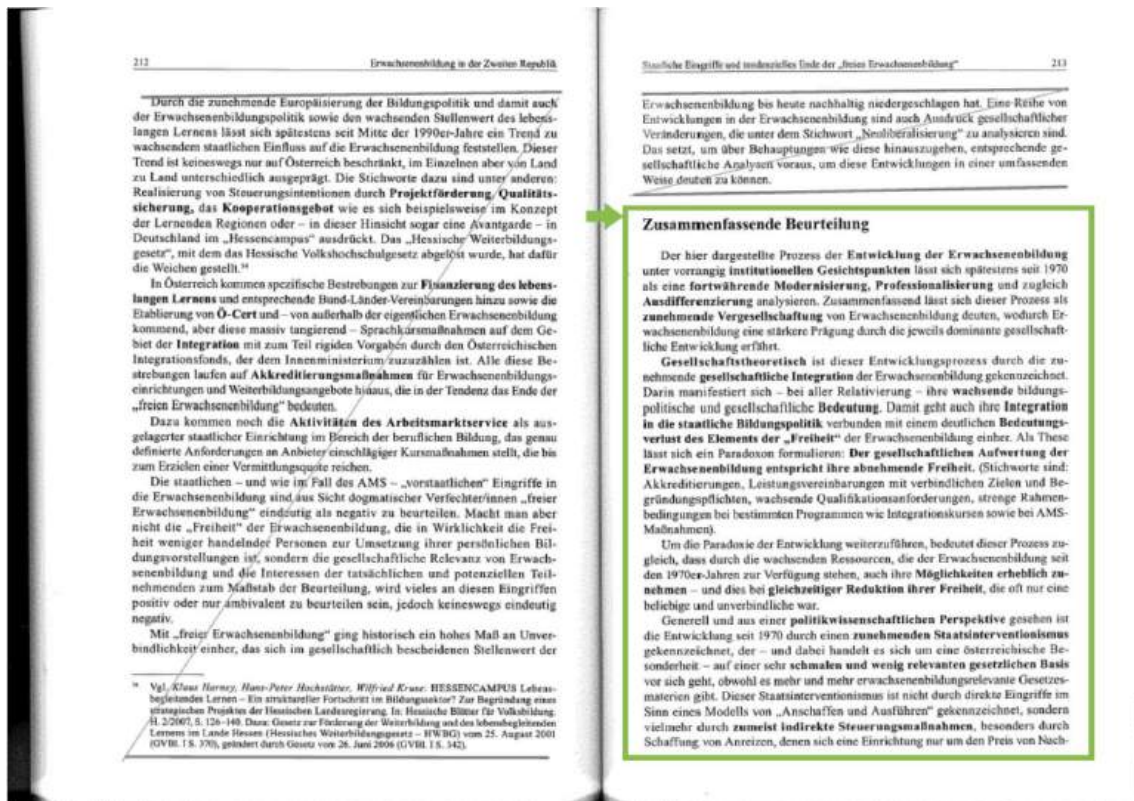
Es gab überdies eine zumeist übersehene gemessenschaftsbezogene **Bildungstätigkeit**.<sup>18</sup> Eine wichtige Rolle spielten noch die Arbeiterbibliotheken. Sie blieben hier wie die gesamte Bibliothekstätigkeit im Rahmen von Erwachsenenbildung aus Gründen der thematischen Beschränkung ausgepart.

Zur historischen Arbeiterbildung im hier beschriebenen Sinn gibt es für Österreich Standardwerke, die um 1980 erschienen sind, sowie einige später publizierte Arbeiten. Es ist sinnvoll, in diesem Zusammenhang auch lexikalische Literatur und Internet-Informationen zu verwenden sowie auf deutsche Literatur zurückzugreifen.<sup>19</sup>

**Literatur zur Arbeiterbildung**  
*Peter Fandrich, Christian Zauer*: *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge*. Bielefeld 2001.  
*Hildegard Finkl-Mertl*: *Zur Ideologie der Arbeiterbildung*, 2., rev. Aufl., Frankfurt am Main 1972.  
*Dietmar Langwiescher*: *Zur Freiheit des Arbeiters. Bildungsbeziehungen und Freiheitsgestaltung österreichischer Arbeiter im Kaiserreich und in der ersten Republik*. Stuttgart 1979.

<sup>18</sup> Vgl. *Franz Seifert*: *Die Konsumgenossenschaften in Österreich*. Mit einer Einleitung von *Josef Weidenholzer*. Wien 1979.  
<sup>19</sup> Vgl. *Jörg Wollenberg*: *Arbeiterbildung*. In: *Arnold, Rolf, Nold, Sigrid, Naisel, Ekhard* (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildungspäd. O. G.* (Bad Heilbrunn/Obb.) 2001, S. 271; *Christian Zauer*: *Arbeiterbildung*. In: *Horn, Klaus-Peter, Konecny, Hubertmaria, Marotzki, Wierand, Sandbach, Uwe* (Hrsg.): *Kleinkunst Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn 2012, S. 96f.





### **Diskussionssplitter**

- Ausgangspunkt der Texte: Die Arbeiter:innen „brauchen“ jemanden, der sie bildet; eigentlich waren viele Ansätze bottom up, selbstorganisiert.
- Bemerkenswert: Der Sturm auf die kulturelle Bildung, der Hunger nach Kultur.
- Sozialdemokratie ist elitär geworden und hat damit die Verbindungen gekappt.
- Andere Analyse: Die Beziehung war eher ein „Ausschleichen“, kein Bruch.
- Problem: Die Organisation der Gewerkschaften stoppte die Selbstorganisation als Bewegung. Der Ansatz der Vertretung hat die Eigeninitiative verdrängt/unmöglich gemacht, war nicht mehr gefragt.
- Paradigmenwechsel: AK-Gutscheine waren früher für alle Kurse einlösbar, jetzt nur mehr für ökonomisch verwertbare Angebote.
- Grundsätzliche Frage: Gab es überhaupt jemals eine Verbindung? Es gab vielleicht nie eine Koppelung von EB und Sozialen Bewegungen, vielmehr steckt die EB in einer Geschichte der Reglementierung und Einschränkungen bis heute.
- Faktoren: Individualisierung, Fordismus, Eingreifen des Neoliberalismus in alle Lebensbereiche, Konzept der Selbstoptimierung, Wegfall der Sozialistischen Staaten als Beweis für Scheitern...
- Frage: Wann kommt die Gegenbewegung? Ist eine solche nach der neoliberalen Durchdringung überhaupt noch möglich? Man lässt sich sogar Begriffe wie „Demokratie“ wegnehmen.
- Welche Formen der Subversion und „Bandenbildung“ sind in der EB möglich → dringend reflektieren!
- Die bestehenden Pflänzchen weiterhin und stärker kultivieren und unterstützen, DarkSide könnte beispielsweise stärker mit Vereinen außerhalb der KEBÖ kooperieren. Netzwerke müssen jetzt aufgebaut werden, damit sie dann existieren, wenn es ganz schwierig wird.



Rubia Salgado

## **Educação Popular und Poetry-Based Approaches in der (Basis)Bildung als Kontrapunkt zur Ökonomisierung von Bildung und von Affekten im neoliberalen Kapitalismus**

*(Folien aus dem Arbeitskreis)*

The dark side of adult education | Vol. 15  
Dezember 2024

### ***Educação Popular und Poetry-Based Approaches* in der (Basis)Bildung als Kontrapunkt zur Ökonomisierung von Bildung und von Affekten im neoliberalen Kapitalismus**



kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit  
von & für migrant\*innen

## **Das kollektiv. kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit von und für migrant\*innen**

Wir verstehen *das kollektiv* als einen Ort des Austausches, der Kritik, des Widerstands und der kollektiven Gestaltung.

In *das kollektiv* arbeiten Menschen, die Veränderungen ungleicher Verhältnisse in der Gesellschaft anstreben. Menschen aus unterschiedlichen geografischen und sozialen Orten.

Unsere Kurse sind vor allem für Menschen, die weniger Privilegien als andere haben – unabhängig davon, welche Papiere und/oder welchen Status sie haben.

## das kollektiv: Arbeitsbereiche

Basisbildungskurse  
Pflichtschulabschluss

Weiterbildung für Lehrende  
Interne Weiterbildungen, Reflexionsräume

Entwicklungsprojekte  
Forschungsprojekte

Kulturarbeit  
Tagungen, Diskussionsveranstaltungen, usw

# Dringend Eugênio de Andrade, 1951

DRINGEND	Urgentemente	URGENTLY
<p>Es ist dringend - die Liebe.  Es ist dringend - ein Boot auf dem Meer.  Es ist dringend, bestimmte Worte zu zerstören, Hass, Einsamkeit und Grausamkeit, einige Wehklagen, viele Schwerter.</p> <p>Es ist dringend, Freude zu erfinden, Küsse und Kornfelder zu vermehren, es ist dringend, Rosen und Flüsse zu entdecken und glitzernde Morgen.</p> <p>Stille und ein unreines Licht fallen auf unsere Schultern, bis sie schmerzen.  Es ist dringend - Liebe, es ist dringend zu verharren.</p>	<p>É urgente o amor  É urgente um barco no mar  É urgente destruir certas palavras, ódio, solidão e crueldade, alguns lamentos, muitas espadas.</p> <p>É urgente inventar alegria, multiplicar os beijos, as searas, é urgente descobrir rosas e rios e manhãs claras.</p> <p>Cai o silêncio nos ombros e a luz impura, até doer.  É urgente o amor, é urgente permanecer.</p>	<p>It's urgent — love.  It's urgent — a boat upon the sea.  It's urgent to destroy certain words, hate, solitude, and cruelty, some moanings, many swords.</p> <p>It's urgent to invent joy, multiply kisses and cornfields, it's urgent to discover roses and rivers and glistening mornings.</p> <p>Silence and an impure light fall upon our shoulders till they ache.  It's urgent — love, it's urgent to endure.</p>

## Educação Popular: Kontext

Revolución Cubana  
1953-1959



## Educação Popular: Kontext

„Die Ausbreitung sozialer Bewegungen in Lateinamerika, die wachsende Zahl von Streiks und die Forderung des Volkes nach grundlegenden Reformen wurden vom US-Außenministerium als Zeichen dafür gewertet, dass weitere Revolutionen nach kubanischem Vorbild nicht auszuschließen sind oder zumindest neue, dem Imperialismus feindlich gesinnte nationalistische Regierungen an die Macht kommen könnten.“

Leher, 2023, S. 140

## Educação Popular: Kontext

### ZUCKER

Der weiße Zucker, der meinen Kaffee  
versüßen wird  
heute Morgen in Ipanema  
wurde nicht von mir hergestellt  
noch ist er auf wundersame Weise in der  
Zuckerdose erschienen.  
Ich sehe ihn rein  
und angenehm für den Gaumen  
wie der Kuss eines Mädchens, Wasser  
auf der Haut, eine Blume  
die sich in deinem Mund auflöst. Aber  
dieser Zucker  
wurde nicht von mir gemacht.  
Dieser Zucker kam  
aus dem Lebensmittelgeschäft um die Ecke und  
wurde auch nicht von Oliveira,  
der Besitzer des Lebensmittelladens,  
hergestellt.

Dieser Zucker kam  
aus einer Zuckermühle in Pernambuco  
oder im Bundesstaat Rio  
und der Besitzer der Zuckermühle stellte es auch nicht her.  
Dieser Zucker war Rohrzucker  
und er kam von den weiten Zuckerrohrfeldern  
die nicht zufällig  
im Tal entstehen.  
In abgelegenen Orten, wo es kein Krankenhaus  
oder Schule gibt,  
Männer, die nicht lesen können und vor Hunger sterben  
im Alter von 27 Jahren  
haben das Zuckerrohr gepflanzt und geerntet,  
das zu Zucker wird.  
In dunklen Mühlen,  
Männer mit bitter hartem Leben  
produzierten dieses  
weiß und rein  
mit dem ich heute Morgen in Ipanema meinen Kaffee versüße.

Ferreira Gullar

## Kontext: "Educação Popular" 1960er, Brasilien, „Lateinamerika“



Zeitschrift - illustriert mit Comics

Allianz für den Fortschritt - 1961 bis 1970  
„Der 10-Punkte-Plan von Präsident Kennedy für  
die Familie der amerikanischen Nationen“.

Hinter der Rechtfertigung als humanitäre Hilfe bestand das  
Hauptziel darin, den sowjetischen Einfluss einzudämmen  
und **Investitionen** von US-Unternehmen in  
lateinamerikanischen Ländern zu ermöglichen. Im Kontext  
des **Kalten Krieges** und der **kubanischen Revolution** war die  
Allianz für den Fortschritt die Karte, die von den USA  
gespielt wurde, um die wirtschaftlichen und kulturellen  
Ideale des **westlichen Kapitalismus** zu propagieren.

Geopolitische Interessen

## Educação Popular: Kontext

### Miguel Arraes:

Bürgermeister von Recife (Pernambuco/Nordosten Brasiliens) – 1959 -62

Landeshauptmann von Pernambuco – 1962-64

### Paulo Freire:

Direktor der „Abteilung für kulturelle Erweiterung“ (Department for Culture Extension Services) an der  
Universität von Recife

Direktor der Forschungsabteilung und Koordinator des Erwachsenenbildungsprojekts innerhalb von MCP:  
Einrichtung von Kulturzentren (Centros de Cultura Popular) : Räume, die öffentliche Bibliotheken,  
Theateraufführungen, Sport- und Kulturkreise umfassten.

➔ Interventionen in hegemoniale Strukturen / Soziale Bewegungen und Institutionen: „being in and  
against“ - Vergleich zu heute?

## Movimento de Cultura Popular

Ergebnis einer breiten und pluralistischen Debatte, die Miguel Arraes zwischen linken Intellektuellen,  
Liberalen und der fortschrittlichen katholischen Kirche über Wege zur Bekämpfung von Armut und  
Analfabetismus in der Hauptstadt angestoßen hat.

Hauptziel: „der nicht alphabetisierten und marginalisierten Bevölkerung Zugang zu Bildung und Kultur zu  
verschaffen, um sie in die Lage zu versetzen, den sozialen Kontext, in dem sie lebten, selbst zu verändern“

Zusammenarbeit

mit der Bewegung für Basisbildung (MEB) der Nationalen Bischofskonferenz Brasiliens (CNBB)

mit der Nationalen Student\*innennunion (UNE)

Gründung der Centros de Cultura Popular (CPC),  
Ausbreitung auf andere Hauptstädte des Landes

<https://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revoluciona-educacao-popular>

## Movimento de Cultura Popular



Die Pädagogik der Unterdrückten ist innerhalb von MCP „geboren“. Auch neue Sprachen des Theaters und des Kinos blühten dort auf – z.B. Augusto Boals Theater der Unterdrückten

Flyer, 1962 – Quelle: <https://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revoluciona-educacao-popular>

## Educação Popular: Kontext

Freire's Methode zur Alphabetisierung  
 „Alphabetisierung in 40 Stunden“



## Educação Popular: Kontext

- Ab 1960 Movimento de Cultura Popular – Centros de Cultura Popular
- 1963 – Angicos/Rio Grande do Norte: Freire's Methode zur Alphabetisierung zum ersten Mal umgesetzt
- Januar 1964: National Alphabetisierungsprogramm – Präsident João Goulart beauftragt Freire
- April 1964: Putsch
- 1967: MOBRAL – Zurückdrängen de EB auf ein technisches Verständnis; wurde aber in Verbindung mit Freire's Ansatz beworben
- 1968: Veröffentlichung von „Pädagogia do Oprimido“; Freire im Exil in Chile



## Freire`s Alphabetisierungsprojekt: politische Widersprüche

Finanzierung der Movimento de Cultura Popular, Centros de Cultura Popular, Alphabetisierungskurse und weiteren Aktivitäten durch

➡ Aliança para o Progresso

3 Monate vor dem Putsch (April 1964) wird die Finanzierung seitens *Aliança para o Progresso* gestrichen

Vergleich zur aktuellen Situation im Feld der Basisbildung in Österreich:

Finanzierung durch BMBWF, ESF, Bundesländer (5 davon FPÖ an der Regierung beteiligt)

Politischer Hintergrund (u.a.): Wahlen, Basisbildungsbedarf/Alphabetisierung, neue Wähler\*innen, Staatsbürgerschaftsprüfungen, Sprache und Landeswissen, Prüfungsformate, Sprachprüfungen, ÖIF, Innenministerium

zu (neuen) gesellschaftlichen Bewegungen und Kämpfen

Selbstverständnisse und gesellschaftliche Positionen (Lehrende und Lernende)

## Freire`s Alphabetisierungskonzept

Die lernenden Erwachsenen sollten in die Lage versetzt werden, nicht nur das Wort zu lesen, sondern gleichzeitig auch die Welt zu verstehen.

„Dieser Ansatz hat die zeitgenössische Volksbildung in Brasilien und Lateinamerika tiefgreifend beeinflusst. Eine ganze Philosophie des Lernens und des Wissens war eng mit diesem Prozess verbunden.“ (Leher, 2023, S. 140)



Quelle: <https://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revolucionaria-educacao-popular>

## Educação Popular: Kontext



**Passeata dos Cem Mil**  
Cinelandia, Rio de Janeiro, 1968  
Foto: Evandro Texeira

Quelle: <https://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revolucionaria-educacao-popular>





## Educação Popular: Consciência

- Antwort der Educação Popular damals: Bewusstwerdung

„*Conscientização* bedeutet den Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.“ Freire, Paulo (1970): Pädagogik der Unterdrückten/Pedagogia do Oprimido.

Vor dem Neoliberalismus, vor dem Poststrukturalismus, vor den postkolonialen Theorien, vor den Subjektivierungstheorien, ....

## Bewusstsein, Bewusstwerdung und das Unbewusste

Suely Rolnik: „(...) uns von unserer Unterwerfung unter die Macht des kolonial-kapitalistischen Unbewussten zu befreien.“

- dominante Politik des Begehrens und der Subjektivierung

„(...) weder ein Willensdekret noch die guten Absichten des Bewusstseins [werden] uns erlauben, auf die **Wiederaneignung der kollektiven Kraft der Schöpfung und der Kooperation hinzuwirken** (...) dies [ist] eine Aufgabe ist, die jeder von uns erfüllen muss, und zwar in Bezug auf unsere eigene Subjektivität (...) und zwar auf eine Art und Weise, die es uns ermöglicht, uns von unserer Unterwerfung unter die Macht des kolonial-kapitalistischen Unbewussten zu befreien (...) es [ist] **untrennbar** mit dieser Arbeit verbunden, **sich im Bereich des Denkens zu befreien**, und zwar nicht nur in Bezug auf den Inhalt des Denkens, sondern in Bezug auf das Prinzip, das seine Produktion bestimmt und seine Inhalte genauso lenkt wie die Weisen der Bewertung der Gegenwart.“ (Rolnik, 2024, S. 118)

## Bewusstsein, Bewusstwerdung und das Unbewusste

Suely Rolnik:

„Neue Aktivist\_innen wissen um die **Notwendigkeit, mikropolitisch zu handeln**, auch wenn das Ziel darin besteht, **Veränderungen in der makropolitischen Sphäre zu bewirken**. Was die neuen Aktivist\_innen wollen, ist mehr als die notwendige egalitäre Verteilung von Rechten, die der makropolitische Aufruhr im Bereich des demokratischen Staates anstrebt. Was sie fordern, ist eine andere Art von Recht, eines, das jedes andere Recht umfasst: das Recht, vollständig zu existieren, oder genauer gesagt, **das Recht auf Leben, auf Leben als schöpferische Potenz, als Potenz, die fähig ist, Verwandlungen zu schaffen**. Diese Potenz ist die Essenz des Lebens, des Lebens in seiner aktiven Ausübung, die Art der Ausübung, die das Leben dazu bringt, sich in neuen Formen zu verkörpern, jedes Mal, wenn es sich von den Formen, die es in der Gegenwart verkörpert, erdrückt sieht. Wenn dies geschieht, wenn dieser Schaffens- und Verwandlungsprozess stattfindet, erfüllt das Leben seine ethische Bestimmung. Dies ist die notwendige Bedingung dafür, dass das Leben als handelnde Potenz fortbesteht, dass das Leben in Bewegung bleibt.“ (Rolnik, 2024, S. 31)

## Bewusstsein, Bewusstwerdung und das Unbewusste

Paulo Freire - 1995 - *À Sombra Desta Mangueira*

"Consciousness of, an intentionality of consciousness does not end with rationality. Consciousness about the world, which implies consciousness about myself in the world, with it and with others, which also implies our ability to realize the world, to understand it, is not limited to a rationalistic experience. This consciousness is a totality-reason, feelings, emotions, desires; my body, conscious of the world and myself, seizes the world toward which it has an intention."

„Das Bewusstsein oder die Intentionalität des Bewusstseins erschöpft sich nicht in der Rationalität des Seins. Das Bewusstsein von der Welt, das das Bewusstsein von mir selbst in der Welt, mit ihr und mit anderen impliziert, das auch unsere Fähigkeit impliziert, die Welt wahrzunehmen, sie zu verstehen, lässt sich nicht auf eine rationalistische Erfahrung reduzieren. Als Gesamtheit - Vernunft, Gefühle, Emotionen, Wünsche (Begehren) - erfasst mein Körper, der sich der Welt und meiner selbst bewusst ist, die Welt, an die er sich mit einer Absicht adressiert.“

## Bewusstsein, Bewusstwerdung und das Unbewusste

„Aber wie können wir uns diesem Regime des Unbewussten in uns selbst und in unserer Umgebung entziehen?“

„Die Arbeit, die zur Beantwortung dieser Frage erforderlich ist, verlangt also, dass zwei Verschiebungen zugleich stattfinden: einerseits **eine Verschiebung in der Politik der Produktion von Subjektivität und Begehren** (die in der neuen Version der westlichen, modernen, kolonial-kapitalistischen Kultur vorherrscht), andererseits eine **Verschiebung in der dieser Kultur eigenen Politik der Wissensproduktion**. Damit dies geschehen kann, müssen wir den vitalen Kern des Denkens und seine Fähigkeit, die Machtkonfigurationen aufzulösen, aktivieren. Ohne dies ist unser Vorhaben von vornherein gescheitert. Aus der Perspektive dieser Verschiebungen werden **Denken und Aufbegehren zu ein und derselben Praxis**. Keines von beiden kann ohne das andere vorankommen.“ (Rolnik, 2024, S. 53-4)

## Warum die Entscheidung für die Poesie in der Basisbildung mit Migrant\*innen und geflüchtete Frauen\*?

- Basisbildung als kompensatorische Bildung für Menschen betrachtet wird, die als bildungsbenachteiligt gelten. Statt nur "Menschen mit Basisbildungsbedürfnissen" empfiehlt Kastner eine Beschreibung der Lernenden, die zwischen Bedürfnissen und Bedarf unterscheidet und das Konzept der "Benachteiligung" einbezieht. Das Konzept wird verwendet, um hinderliche Hürden und Mechanismen aufzuzeigen, die sich negativ auf die Bildungschancen und die Lernanforderungen oder -voraussetzungen ausgewirkt haben und weiterhin auswirken (Kastner, 2015). In diesem Sinne könnten die Lernenden allgemein als bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedürfnissen und -bedarfen beschrieben werden. Die Bedürfnisse hätten subjektbezogene Dimensionen und würden sich auf individuelle Interessen beziehen, während die Bedarfe sich auf gesellschaftliche Anforderungen in Bezug auf grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen würden. (Kastner, 2015).

## Beschreibung der Lernenden: Bedarf + Bedürfnisse Und das Begehren?

## Bedarf, Bedürfnisse... und Begehren



(Salgado, 2023)

## Herausforderungen und die Suche nach verantwortungsvollen Antworten

Das Begehren und die **aktive** Mikropolitik:

„Das Begehren an sich garantiert nichts. Begehren ist nur die Antwort auf das, was das Leben verlangt.“

Die Art der Antwort, die das Begehren hervorbringt, ist nicht neutral. Je nach Antwort entsteht die eine oder andere Art von Gesellschaft und Subjektivität.

Diese Arten unterscheiden sich stark darin, inwieweit es dem Leben erlaubt ist, in seinem eigenen Rhythmus zu fließen, oder wann dieser Fluss unterbrochen wird.“

Suely Rolnik: Notas para descolonizar o inconsciente  
[https://www.youtube.com/watch?v=a2ZM\\_wPDjGU](https://www.youtube.com/watch?v=a2ZM_wPDjGU)

## Mikro- und Makropolitik nach Rolnik

Makropolitische Aufstände:

Ermächtigung des Subjekts, die Einrichtung eines demokratischeren Staats –

Ebene der Verteilung der Rechte gemäß der Kartographie der kolonialen, rassistischen, patriarchalischen, kapitalistischen Welt, die Europa vor 5 Jahrhunderten erfunden hat

Mikropolitische Aufstände:

Potenzialisierung des Lebens

→ die Wiederaneignung der Lebenskraft in ihrer schöpferischen Potenz.

Potenzialisierung des Lebens  $\neq$  Empowerment

## Mikro- und Makropolitiken (Rolnik)

„Die Revolution reduziert sich nicht auf die Aneignung der Produktionsmittel, sondern schließt die Wiederaneignung der Reproduktionsmittel ein und beruht auf ihnen- eine Wiederaneignung des „Körperwissens“, der Sexualität, der Affekte, der Sprache, der Phantasie und des Begehrens.“

Paul Preciado – Einleitung zur brasilianischen Ausgabe von Sphären des Aufstandes

## Herausforderungen und die Suche nach verantwortungsvollen Antworten

Wir neigen dazu, „den Zustand der Zerbrechlichkeit, der durch den Missbrauch des Lebens hervorgerufen wird, als Zeichen unserer eigenen Schwächen zu interpretieren: ichhafte, existenzielle und/oder soziale Schwächen. Das macht uns Angst, und in der Gegenwart dieser imaginären Bedrohung überwiegen tendenziell die reaktiven Antworten. **Das Begehren klammert sich dann an den Status quo**, versucht ihn zu erhalten und wirkt damit gegen die Beständigkeit des Lebens, anstatt zu dessen Gunsten zu wirken. Die sich daraus ergebenden Formationen des Unbewussten im sozialen Feld sind verantwortlich für die Horden von Zombies, die auf immer erschreckendere Weise auf der Erde wandeln.“ (Rolnik, 2018, S. 125)

## Herausforderungen und die Suche nach verantwortungsvollen Antworten mit Gayatri C. Spivak

„That any reader will waste the time to parse the desires (not the needs) of collective examples of subalternity is my false hope.“ (Spivak, 2012, S. 34)

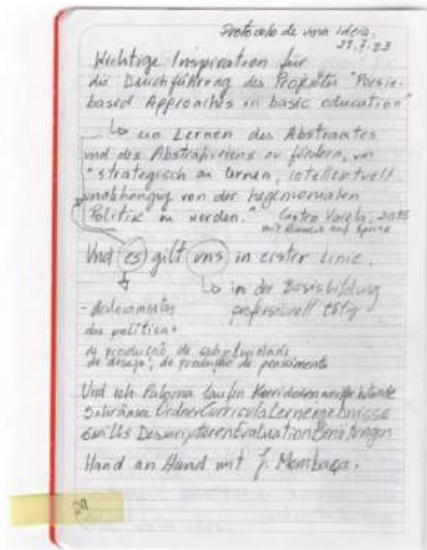
Spivak fordert westlichen Humanist\*innen auf, ihre Wahrnehmung der Subalternen zu ändern: Es handelt sich um Menschen, die nicht nur Bedürfnisse haben, die es zu befriedigen gilt, sondern auch Begehren.

„Bildung in den Humanities strebt nach einer zwangsfreien Neuordnung von Begehren [uncoercive rearrangement of desires]“. (Spivak, 2008, S. 12)



„How to dodge this regime of the unconscious within ourselves and in our surroundings? (...) the work required to answer this question demands that two shifts take place at the same time: on the one hand, a shift in the politics of the production of subjectivity and of desire (dominant in the new version of Western, modern, colonial-capitalistic culture); on the other hand, a shift in the politics of thought production proper to that culture. For that to happen, we must activate the vital core of thought and its ability to undo the configurations of power. Without that, our intention is dead on arrival. From the perspective of those shifts, to think and to rise in insurgency turn into one and the same practice.“

Rolnik, Suely (2023): Spheres of Insurrection. Notes on Decolonizing the Unconscious. Polity Press, p. 7-8.



[Salgado, 2023]

„Bildung ist hier ein ethisch-politisches Projekt, das nicht die Produktion von lesenden, schreibenden und höflichen, aber dennoch subalternen Subjekten zum Ziel haben kann.“

Castro Varela, María do Mar (2015): Strategisches Lernen

<https://zeitischth-lueenburg.de/artikel/strategisches-lernen/>

## Warum Poesie?

### Alle haben das Recht auf Poesie

Angesichts der zunehmenden Belagerung, der Eingriffe zur Ökonomisierung der Bildung, der herrschenden wirtschaftlichen Verwertungslogik, der Unterwerfung vom Leben unter der Logik der Finanzwelt, angesichts der Ökonomisierung der Affekten, der Privatisierung der Sozialsysteme, der Entsolidarisierung und der Korruption, angesichts all das um uns, in uns, all das, das im Begriff ist, die vitale und schöpferische Potenz des Lebens (Rolnik, 2023) zu unterbrechen, entschieden wir uns für die Poesie.

Um „dem Namenlosen einen Namen zu geben, damit es gedacht werden kann.“ (Lorde, 1985)

## Warum Poesie?

Denn alle haben das Recht auf Poesie. Alle haben das Recht auf Opazität. Alle haben das Recht auf Abstraktion. Alle haben das Recht auf Grammatik.

Denn: Wäre die Ablehnung von sich Üben in Abstraktion ein Absprechen der Fähigkeit, abstrakt zu denken?

Als gelte hier die – nur selten offen ausgesprochene, doch möglicherweise versteckt eingenistete Annahme, die lernenden Migrant\*innen würden nicht in der Lage sein, abstrakt zu denken? Wäre es dann eine Form der epistemischen Gewalt?

## Warum die Entscheidung für die Poesie in der Basisbildung mit Migrant\*innen und geflüchtete Frauen\*?

Möglichkeit,

- Ansätze der *educación popular* auszudehnen, indem poetische Inputs auf der Suche nach generativen Themen und generativen Worten eingesetzt werden;
- Bildungsarbeit als Alternative oder als **Kontrapunkt zur Ökonomisierung von Bildung und von Affekten im neoliberalen Kontext** zu gestalten.
- den theoretischen und methodischen Rahmen der Basisbildung Erwachsener auf dem Weg zur Schrift um eine poetische Dimension zu erweitern und eine andere Art des Denkens, Planens, Lehrens und Lernens anzustreben, die sich **jenseits von messbaren und verwertbaren Lernergebnissen** entfaltet.

## Poetische Haltung: Metamorphose und nicht Kreativität

In jedem Moment eine andere Form von dir und deiner Umgebung herzustellen; Eine Subjektivität, die den Anforderungen des Lebens gerecht wird.

Daher: Metamorphose und nicht Kreativität

Poetische Haltung,  
nicht unbedingt Förderung von Kreativität

## Poetische Haltung

Kontrapunkt zu gegenwärtig vorherrschenden Praktiken der Vermessung und der Konzentration auf die Verwertung des Gelernten im Hinblick auf Beschäftigungsfähigkeit – „employability“.

Lernende werden nicht als Ressourcen, als human capital, angesprochen, sondern als Mitgestalter\*innen eines dialogischen und freudvollen Prozesses.

Die poetische Haltung impliziert auch die Gestaltung des Lernkontextes als einen sicheren Raum, in dem Verletzlichkeiten respektiert werden.



## Poetische Haltung

Mit dem Projekt laden wir Pädagog\*innen zu einer poetischen Haltung ein. Das würde zum Beispiel bedeuten,

den Worten zuzuhören - zu sprechen - zu lesen - zu schreiben - zu leben  
und dabei sie von ihren üblichen Bedeutungen zu lösen und ihnen zu erlauben, andere  
Bedeutungen zu erreichen,

und so die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat zu destabilisieren,

mit Opazität (Uneindeutigkeit) statt mit Transparenz umzugehen,

Elemente zu erforschen, die Funktionen und Normen der Sprache untergraben  
und das Universum der greifbaren/verständlichen (oder erklärbaren) Dinge zu  
transzendieren.

## Poetische Haltung

Wie Lernräume zu gestalten, die gleichzeitig ermöglichen,

- Verhältnisse zu analysieren,
- widerständige (Sprach-)Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und verschränkt  
damit,
- abstraktes/metaphorisches Denken und poetische sowie utopische  
Vorstellungskraft zu üben,  
ohne die Lernprozesse in eine von uns (Lehrenden, Kunstvermittler\*innen o.ä.) vorbestimmte  
Richtung zu lenken bzw. ohne das Poetische im Sinne einer vorbestimmten Vorstellung von  
Zukunft „nützlich“ machen zu wollen?

Wie unsichtbare Fäden einweben, ohne zu wissen, wo und ob das Weben endet?

*The New Speakers  
by Gloria Anzaldúa*

Words are our trade  
we speak them soft  
we speak them hard  
we do not push the hand  
that writes, the times do that.  
We are our age's mouthpiece.

There is no need for words  
to fester in our minds  
they germinate in the open  
mouth of the barefoot child,  
in the midst of restive crowds.  
They wither in Ivory towers  
and are dissected in college classes.

Words. Some come trippingly  
on the palate. Some come laboriously  
Some are quickened by friends,  
some prompted by passersby.

Critics label the speakers: male, female.  
They assign genitals to our words  
but we're not just penises or vaginas  
nor are our words easy to classify

Some of us are still hung-  
up on the art-for-art trip  
and feel that the poet  
is forever alone.  
Separate.  
More sensitive.  
An outcast.

*The New Speakers  
by Gloria Anzaldúa*

Worte sind unser Gewerbe  
wir sprechen sie sanft  
wir sprechen sie hart  
wir drücken nicht die Hand  
die schreibt, das tun die Zeiten.  
Wir sind das Sprachrohr unserer Zeit.

Es ist nicht nötig, dass Worte  
in unseren Köpfen verfaulen  
sie keimen im offenen Mund  
Mund des barfüßigen Kindes,  
inmitten einer unruhigen Menge.  
Sie verwelken in Elfenbeintürmen  
und werden in Universitätsklassen sezziert.

Worte. Einige kommen stolpernd  
auf den Gaumen. Einige kommen mühsam  
Manche werden von Freunden beflügelt,  
manche von Vorbegehenden angeregt.

Kritiker\*innen etikettieren die Sprecher\*innen:  
männlich, weiblich.  
Sie ordnen unseren Worten Genitalien zu  
aber wir sind nicht nur Penisse oder Vaginas  
noch sind unsere Worte einfach zu klassifizieren

Einige von uns sind immer noch  
auf dem art-for-art-Trip  
und fühlen, dass Dichter\*in  
für immer allein ist.  
Getrennt.  
Sensibler.  
Ausgestoßen.

## Literatur

- Freire, Paulo / Macedo, Donaldo (1990): *Alfabetização: Lettura do mundo pela palavra*. São Paulo.
- Freire, Paulo (1995): *A Sombra Desta Mangueira*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Kastner, Monika (2013/aktualisiert 2015): Erwachsene mit Basisbildungsbedarf. In: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene-mit-basisbildungsbedarf.php>
- Leher, Robert (2023): Social Movements and Critical Education in Brazil: From the Origins of Popular Education to the Struggle of Democratization. In: Mayo, Peter & Vittoria, Paolo (2023): *Critical Education in International Perspective*. Bloombury, London.
- Lorde, Audre (1984): Poetry is Not a Luxury. In: Lorde, Audre (1984): *Sister Outsider*, Crossing Press, S. 36-39.
- Rolnik, Suely (2018): *Zombie Anthropophagie. Zur neoliberalen Subjektivität*. Turia+Kant, Wien/Berlin.
- Rolnik, Suely (2014): *Sphären des Aufstands*. transversal texts, Wien.
- Salgado, Rubia (2023): *Protokolle einer Idee*. Online: <https://interalia.queerstudies.pl/issue-18-2023/salgado/>
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Harvard University Press, London.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs Unrecht richten*, Zürich-Berlin.
- Spivak, Gayatri in Interview with Ryan Rafaty (2014): Who will educate the educators? An interview with Gayatri Spivak. In: King's Review Magazine. URL: <http://kingsreview.co.uk/articles/who-will-educate-the-educators-an-interview-with-gayatri-spivak/>

Rubia Salgado, Erwachsenenbildner:in (mit Schwerpunkt Basisbildung, Alphabetisierung), Kulturarbeiter:in und Autor:in selbstorganisierten Kontexten, das kollektiv (<http://www.das-kollektiv.at>)

Gergana Mineva

### Notizen zum Workshop – poetische Betrachtungen

*ausgehend vom poetischen Input zu Beginn*

In der Stille nach der Zerstörung verharren, da Veränderung Zeit braucht und ausgehalten werden muss.

Poesie als der eigene Widerstand gegen die Grausamkeiten der Außenwelt. Sie wird benötigt, um anders zu denken.

Poesie hat nicht mit ökonomischer Verwertbarkeit zu tun.

In der Erwachsenenbildung sollte das Ästhetische, die Gefühlsebene, weit mehr Platz bekommen.

Gedichte sind sehr kondensiert, daher eröffnen sie eine sehr subjektive Ebene.

Poesie ermöglicht, die individuelle Persönlichkeit in den Verhältnissen zu reflektieren. Wie zum Thema der imperialen Lebensweise: Wir sind Nutznießer\*innen und Verursachende zugleich.

Wer erzählt wie die Geschichte der Erwachsenenbildung? Wie kann es sein, dass Neoliberale und Rechte so offenbar ihre Propaganda betreiben? Wie kann es aussprechbar sein und es erhebt sich niemand? – Wir sind aber Viele!

Wie können wir anders denken und Bildung von ökonomischer Verwertbarkeit entkoppeln?

Hinterfragung der Vorstellung, dass Lernziele festgeschrieben werden können, dass Lebensinhalte definiert werden dürfen.

Kommodifizierung der pädagogischen Beziehungen: Die Linke arbeitet zu aufklärerisch, zu wenig mit Gefühlen – die Rechten arbeiten hingegen mit Affekten.

Anknüpfen an das Paradigma der Trennung zwischen Denken und Fühlen, verorten, dekonstruieren.

Wörter sind für uns als Lehrende unser Gewerbe, aber wir stolpern.

+ *letzter poetischer Input*

Zeit brauche ich, um zum Sprachrohr zu kommen

stolpernd

erkennen

welkendes

zum keimen bringen

gemeinsam fliegen

Worte keimen

inmitten einer

unruhigen

Menge

Offene Worte beflügeln sensibel

In unseren Köpfen verfaulen Elfenbeintürme.

Mag.<sup>a</sup> Gergana Mineva, MA, das kollektiv und Universität Wien

Simone Müller & Daniela Holzer

## **Warum Erwachsenenbildung nicht (mehr) radikal ist**

*(Diskussionsgrundlage)*

### **(Institutionalisierte) Erwachsenenbildung weist heute keine Verbindungen mehr zu gesellschaftlichen Kämpfen auf**

- Zwar werden Kämpfe inhaltlich thematisiert, jedoch verbleibt dies auf einer Wissens- und Reflexionsebene, auf der soziale Konflikte zu Bildungsinhalten und -gelegenheiten verharmlost werden.
- Die Thematisierung von gesellschaftlichen Kämpfen zielt nicht auf politisches Eingreifen. Die dennoch beschworenen Demokratie- und Gestaltungskompetenzen sind formale und inhaltsentleerte Könnens-Formeln ohne realpolitische Entsprechung.
- Professionalisierung und Akademisierung der Erwachsenenbildung tragen zur De-Radikalisierung von Erwachsenenbildung und zu ihrer Entkoppelung von gesellschaftlichen Kämpfen bei.

### **(Radikal) Kritische Erwachsenenbildung hat gegenwärtig keinen gesellschaftlichen Ort**

- Eine umfassende Ermöglichung radikal Kritischer Erwachsenenbildung ist unter den gegebenen Verhältnissen (staatliche Steuerung, Projektlogik etc.) nicht zu erwarten und von prekarisierten Einzelkämpfer:innen nicht zu leisten.
- Die gegenwärtige globale Konstellation (Rechtsdruck, Aufbau und Erstarren autoritärer und autokratischer Regime, Kriege, Klimakrise etc.) macht zwar Rufe nach kritischer Bildung laut, engt ihre Möglichkeit aber gleichzeitig immer stärker ein.
- Gesellschaftskritische Themen kommen in der Erwachsenenbildung meist ‚gefiltert‘ an, weil Radikalität für Weiterbildungsanbieter nicht nur nicht lukrativ ist, sondern auch gefährlich werden kann.

### **Eine sich ‚kritisch‘ verstehende EB ist in der Praxis häufig konformistisch**

- Positiv konnotierte Werte wie Nachhaltigkeit, Autonomie, Diversität etc. werden in der Erwachsenenbildung häufig zwar vertreten, jedoch hat dies zumeist Bekenntnischarakter und bedient eher moralische Gefühle, als kritisches Potenzial zu entfalten.
- Das Pochen auf ‚kritische Bildung‘ ist nicht selten eine leere Geste, denn häufig ist damit eine gezähmte und brave Kritik gemeint, die entweder (selbst-)beruhigend wirkt (wir sind ja eh kritisch) oder wie eine Feuerwehr gesellschaftliche ‚Brände‘ eindämmen, die Brandursachen aber nicht hinterfragen soll.
- Die Hoffnung, ‚kritische‘ Bildung lasse sich gegen und für alles gesellschaftlich (Un-)Erwünschte ins Feld führen, geht ins Leere, weil sie gesellschaftliche Verhältnisse pädagogisiert und soziale, ökonomische und ökologische Gerechtigkeit in individuelle Könnens-Fragen übersetzt.

Tamara Ehs, Robert Foltin & Pia Lichtblau

## **Multiple gesellschaftliche/soziale Kämpfe und Problemlagen und deren Verbindung mit der Erwachsenenbildung**

*(Zusammenfassungen und Diskussionssplitter)*

### **Kurzstatement Robert Foltin**

- 1968er Bewegung war Lesebewegung, Raubdrucke, EB-Selbstbildung – alles war gekoppelt mit informellen Bildungsprozessen.
- 1970er: Feminismus hat Ausstrahlung bis in die VHS, war Wissensbewegung, die hegemoniales Wissen kritisiert, erweitert, ergänzt; Kurse bis in die VHS: wissenschaftliche Ergänzungen sind darüber passiert.
- Anti-AKW-Bewegungen: auch Lesebewegungen, Wissensbewegungen.
- Anti-Waldheim-Bewegung: Aufarbeitungsprozesse zur NS-Geschichte wurden gestartet, erlebte rasche Institutionalisierung an den Unis und in den EB-Einrichtungen.
- Schlussfolgerung: Bewegungen haben sich auf die EB-Institutionen ausgewirkt, Nischen wurden genutzt.
- Parallel dazu ab 1990er: NGOisierung der Bildung, z.B. Südwind oder 200: ATTAC (EB-Funktion).
- Radikalität in der Zivilgesellschaft, in informellen Gruppen: Im Laufe der Zeit und durch die Institutionalisierung werden Kompromisse sowohl privat als auch institutionell notwendig.
- EB kann nicht mehr radikal sein, nimmt aber Elemente auf bis heute (Klimabewegung, Black Lives Matter, Migration, ...). Das Durchbrechen von Regulativen ist latent geblieben, ein unterschwelliger Kampf ist immer da.

### **Kurzstatement Tamara Ehs**

Studie zur politischen Beteiligung in Wien: Mehr als 30 % der Wiener Bevölkerung ist nicht wahlberechtigt (Favoriten über 66 %). Es ist Aufgabe der EB, sich an Kampf um Wahlrecht für diese Bevölkerungsgruppen zu beteiligen. VHS war ursprünglich stark mit politischen Bewegungen verbunden. Arbeiter:innen waren in der Anfangszeit nicht wahlberechtigt. Dieser Umstand ließe sich mit heute vergleichen: Menschen, die nicht wahlberechtigt sind, bauen die U-Bahn, Häuser, arbeiten in der Pflege und Reinigung = Klassenlage. Steigende ökonomische Ungleichheit, Teilhabeungleichheit, Machtungleichheit. Die Menschen wissen nichts von anderen Partizipationsmöglichkeiten, z.B. bei der Arbeiterkammer-Wahl.

Kein Wahlrecht:

6 % öffentlich Bedienstete / 26 % Angestellte / 60 % Arbeiter:innen

40 % 16–24J. / 45% 25–44J. / 30 % 45–64J. / 15 % >65J.

Wahlrechtskampf sollte das dringende Thema sein. Einsatz der VHS fehlt, obwohl sie die Leute im Haus haben. Ergebnis: ungleiche Politik, denn sie orientiert sich an den sozial Bessergestellten.



Entscheidung zur Beteiligung fällt nicht individuell, sondern wird vererbt. Breite Auschlussenerfahrungen verhindern Beteiligung: „Da ist niemand, der so ist wie ich“.

Fragt man nach Wählen-Gehen, hört man vom unteren Einkommensdrittel häufig „interessiert mich nicht“, auf Weiterfrage kommen Ungleichheitserfahrungen und Diskrepanz im Nicht-Gesehen-Werden zutage.

Was ist zu tun?:

- Schief lagen aufgreifen und entsprechend reagieren
- Kampf ums Wahlrecht ist zu führen
- Bekanntheitsgrad von Beteiligungsangeboten erhöhen

Themen in die Angebote, die die Menschen durchlaufen *müssen*, integrieren, guerilla-politische Bildung.

### **Kurzstatement Pia Lichtblau**

Warum ist die gewerkschaftliche EB so pragmatisch: enge Verbindung mit der Arbeiter:innenkammer, Weiterbildung v.a. der Arbeitnehmer:innenvertreter:innen / Finanzierung aus Mitglieds-Beiträgen.

Zielgruppe der gewerkschaftlichen EB: Vertretungspersonen (Betriebsrät:innen), Laienrichterinne n, Sicherheitsvertrauenspersonen, ... + Angebote für Mitglieder, allgemeine Themen (Diskussionsveranstaltungen, Skriptenreihe, ...). Zusätzlich Gewerkschaftsschulen / Betriebsrät:innenakademie, Sozialakademie.

Herausforderung: Zielgruppenerreichung, denn v.a. bildungsaffine kommen; Arbeiter:innen nur schwer zu erreichen; Schultraumata wirken.

Geschichte: Bildung stand am Anfang der gewerkschaftlichen Bewegung über Bildungsvereine, selbstorganisierte Bildung z.B. in Gasthäusern. Inhalte wurden in Arbeiter:innenzeitschriften veröffentlicht: Gesundheit, Rechtschreibung, Bewegung, Tanz, politische Diskussionen und Vorträge. Ab 1870: Entstehung der Fachvereinen (nach Berufsgruppen) ohne Dachorganisation; 1893 Zusammenschluss; 1920er: gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Kulturarbeit verbunden; 1926: Gründung Gewerkschaftsschulen: Waren nie reine Wissensvermittlung, wirtschafts- und sozialpolitische Themen waren immer verbunden mit Förderung der Urteilsbildung, der Reflexion und Analyse

Fokus heute: interessen geleitete Bildung: Betriebsrät:innen sind meist Anlaufstelle, Weitervermittlung ist Teil der Schulung

### **Diskussionssplitter**

Großteils verlief die Diskussion um Themen wie Schwierigkeiten bei Erwerb der Staatsbürger:innenschaft, Problem der Hochschwelligkeit von Förderansuchen. Das Wahlrecht bei der Kammer für Arbeiter und Angestellte existiert für Menschen ohne Staatsbürgerschaft erst seit den 2000ern, musste beim europäischen Gerichtshof eingeklagt werden.

Problem in Deutschland wie in Österreich: Gewerkschaften neigen zunehmend nach rechts: „Bewegung“ müsste genauer definiert werden (auch Identitäre = Bewegung) / Fehlende Repräsentanz von Menschen mit Migrationserfahrung in den politischen Parteien / viele sind nicht in Vereinen organisiert.