

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 32, 2017

Öffentlichkeit und Markt: Wozu ein öffentliches Bildungswesen?



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 32, 2017

Öffentlichkeit und Markt:

Wozu ein öffentliches Bildungswesen?

Herausgeber der Ausgabe:

Dr. Lorenz Lassnigg und

Mag. Kurt Schmid

Wien

Online verfügbar unter:

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid

Thema

02 **Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlichen Bildung**
Jürgen Oelkers

03 **Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung**
Lorenz Lassnigg

04 **Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut?**
New Public Management in der Erwachsenenbildung
Stefan Vater

05 **Babylonische Sprachverwirrung als Plage und Gabe**
oder: Ohne Literarität keine Demokratie
Eva Ribarits und Gitta Stagl

06 **Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“**
Bernd Käßlinger

07 **Lebenslanges Lernen zwischen Konfliktaustragung und Institutionalisierung**
– Das Beispiel des Zweiten Bildungswegs
Günther Hefler, Eva Steinheimer und Janine Wulz

08 **Öffentlichkeit-Lernen statt simulierter Demokratie.**
Ein Plädoyer für Pluralität
Birge Krondorfer

09 **Der Zustand der Demokratie und die Rolle der (Erwachsenen-)Bildung.**
Antworten österreichischer Politikjournalisten mit einer Einleitung von Lorenz Lassnigg
Jürgen Klatzer, Lucian Mayringer

Praxis

10 **Im Spannungsfeld von Konkurrenz, Selbstorganisation und Hierarchie.**
Ein Praxisbericht aus der Organisationsberatung
Andrea Widmann

11 **Deutsch als Zweitsprache: Wo der Markt (zu gut) funktioniert**
Michael Tölle

Kurz vorgestellt

12 **Die Akademie für Gemeinwohl.**
Kritische Finanzbildung aus der Zivilgesellschaft
Christina Buczko

13 **Demokratiezentrum Wien.**
(Politische) Bildung als Beitrag für ein friedliches Zusammenleben fern reiner Marktlogiken
Susanne Reitmaier-Juárez

Rezension

14 **Private Government: How Employers Rule our Lives (And Why We Don't Talk About It)**
Elizabeth Anderson
Lorenz Lassnigg

15 **Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung**
Daniela Holzer
Erich Ribolits

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

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

Editorial

Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid

Lassnigg, Lorenz/Schmid, Kurt (2017): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Öffentlichkeit, Markt, Bildungswesen, Politische Bildung, deliberative Demokratie, Kapitalisierung, Management, Verwaltung, Marktprinzip, Literarität, Erwachsenenbildung



Kurzzusammenfassung

In der neueren internationalen vergleichenden Forschung werden in verschiedenen Formen starke Privatisierungstendenzen im Bildungswesen beobachtet, und auch in den politischen Reformdebatten werden Maßnahmen zur Stärkung privater Initiativen häufig als Lösung für Probleme im staatlichen Bildungswesen vorgetragen. Zum anderen werden die Implikationen der starken Privatisierungstendenz von Bildung, Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen nicht ausreichend ausgelotet und diskutiert. Vor allem die Dimensionen der Gerechtigkeit/Gleichheit und der Demokratie/Demokratisierung werden in den Diskursen bestenfalls sehr oberflächlich berücksichtigt. Gerade auf Letzteres wollte das Magazin erwachsenenbildung.at reagieren und hat eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Öffentlichkeit, Markt und Bildung angeregt. Ziel dabei war es, mehr als die bekannten Schlagworte (Markt vs. Staat; repräsentative vs. partizipative Demokratie; Verwaltung vs. Management; Politische Bildung vs. Demokratiepädagogik etc.) greifbar und denkbar zu machen. So wird von den Beiträgen u.a. aufgezeigt, dass die Verzerrung und Überbetonung der „Kapitalisierung“ mit einem entsprechenden Schwinden der sozialen Einbettung von Bildung und Lernen und deren Bedeutung für die Demokratie einhergeht; dass die Akteurinnen und Akteure der Weiterbildung, insbesondere die Träger und Verbände, Mitverantwortung an der zunehmenden Ökonomisierung des Feldes tragen und wie sie dazu beitragen können, „Allmenden der Weiterbildung“ im Sinne eines öffentlichen Gutes zu fördern. Schwerpunkte bilden weitere Diskussionen um den boomenden Markt der Deutsch als Zweitsprache-Ausbildungen, um den Markt(un)wert Politischer Bildung und kritischer Finanzbildung sowie um Herausforderungen der Erwachsenenbildungseinrichtungen zwischen Markt, Steuerungsmechanismen und Konkurrenzdruck nebst einem Plädoyer für Bildung als ein „Öffentlichkeit-Lernen“ in einer politischen Öffentlichkeit und der Einschätzung zweier Politikjournalisten zum Demokratieverständnis der ÖsterreicherInnen. (Red.)

Editorial

Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid

In den internationalen bildungspolitischen Diskursen ist das mehr oder weniger politisch geförderte Eindringen von Marktstrukturen und privaten Mitteln in das öffentliche Bildungswesen mittlerweile von den Rändern ins Zentrum gerückt. Andererseits befinden sich die öffentlichen Institutionen bereits seit mehreren Jahrzehnten unter Druck, und dieser Druck zeitigt auch krisenhafte Früchte, die in Zukunft durchaus noch „reichere“ Ernten erwarten lassen. Daher sehen wir eine gewisse Dringlichkeit für eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Thema auch in Österreich, und zwar nicht nur für die Erwachsenenbildung.

Der dieser Ausgabe vorausgegangene Call „Öffentlichkeit und Markt: Wozu ein öffentliches Bildungswesen?“ hat vergleichsweise wenig Resonanz gefunden. Er war aus unserer Sicht durchaus als eine „Probe aufs Exempel“ gedacht/angelegt. „Probe aufs Exempel“ deshalb, weil wir die Hypothese vertreten, dass das Problembewusstsein in der österreichischen Erwachsenenbildung bezüglich dieser Fragestellung – faktisch und normativ – nicht unbedingt stark ausgeprägt ist: Ähnlich der Stabilität der Demokratie insgesamt werden die Existenz und Finanzierung eines öffentlichen Schul- und Bildungswesens mehr oder weniger als Selbstverständlichkeit gesehen.

Faktisch beobachten international vergleichende Analysen im Bildungswesen sehr deutliche Privatisierungstendenzen in unterschiedlichen Formen¹ (für manche AutorInnen ist das staatliche Bildungswesen bereits eine „Sache der Vergangenheit“). Diese Formen der Privatisierung können sehr vielfältig sein und sich graduell verbreiten oder punktuell durch politische Beschlüsse/Reformen realisiert werden.

Hauptformen sind einerseits eine private Trägerschaft und/oder Finanzierung der Bildungsinstitutionen, andererseits verschiedenste Spezialdienste für diese Institutionen (wie Bereitstellung von Materialien, Infrastrukturen, Personal, Assessments, Qualitätssicherungsinstrumenten etc.). Dabei gibt es ein breites Spektrum an Ausprägungen des Gewichtes und Verhältnisses zwischen öffentlicher Kontrolle und marktwirtschaftlicher Freiheit, das empirisch oft schwer einzuschätzen ist; bei den marktwirtschaftlichen Freiheiten kommt die Frage nach der Gewinnorientierung hinzu. Auch ist dieses Verhältnis von öffentlicher Kontrolle und marktförderiger Bereitstellung in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens, von der Früherziehung bis zur Erwachsenenbildung, sehr verschieden ausgeprägt; im ökonomischen Diskurs wird nur die Pflichtschule klar der öffentlichen Verantwortung zugeordnet. Seitens der Forschung wird der faktische Prozess der Privatisierung vor allem in Form der Infusion durch private Dienstleistungen und durch graduelle Privatisierung beobachtet. Diese Formen unterminieren

¹ Wichtige repräsentative Publikationen für diese Tendenz liefern Verger/Lubienski/Steiner-Khamsi 2016; Adamson/Åstrand/Darling-Hammond 2016 und Meyer/Benavot 2013; ein sehr instruktiver Spiegel der US-Entwicklung findet sich in Alexander/Levine/Tate 2016; mittlerweile schon „klassisch“ ist das Buch von Ravitch 2011, das auch im Hinblick auf Europa gelesen werden kann.

die öffentliche Kontrolle in hohem Maße implizit und informell, ohne entsprechend explizite politische Beschlussfassungen.

Beim normativen Aspekt handelt es sich letztlich um die Frage, ob es bei Bildung um ein „wirtschaftliches Gut“ geht, das im Prinzip ganz normal am Markt gehandelt werden kann und soll, oder ob dieser Bereich aus gesellschaftspolitischen Gründen der öffentlichen Kontrolle unterworfen sein soll und welche Rolle dabei der Staat in seinen verschiedenen Ausprägungen (von der zentralen über die föderale bis zur lokalen Ebene) haben soll. Im ökonomischen Diskurs wird dazu einerseits die Rhetorik von öffentlichen oder staatlichen Monopolen bemüht, deren Macht eingeschränkt werden sollte; andererseits besteht keine Einigkeit darüber, inwieweit dabei auch die Gewinnerorientierung der Anbieter zulässig sein soll. Im Extremfall gibt es die Szenarien der Emergenz von gewinnorientierten multinationalen Unternehmen, die möglicherweise ergänzt durch einen Non-Profit-Arm im World Education Market tätig werden (inwieweit hier wirtschaftliche Monopolisierungen vor allem hinsichtlich der öffentlichen Kontrollierbarkeit besser sind als staatliche, ist eine theoretische und empirische Forschungsfrage).²

Der ökonomischen Sicht steht eine demokratiepolitische Sicht gegenüber, die das Bildungswesen als einen institutionellen Sektor betrachtet, der für das gesellschaftliche Zusammenleben von grundlegender Bedeutung ist. Daher muss es einen öffentlichen Diskurs darüber geben, wie die Bildung der nachfolgenden Generationen gestaltet wird, da es in jedem Fall entsprechender politischer Beschlussfassungen und Regulationen für diesen Sektor bedarf (auch für eine völlige Liberalisierung müssen zumindest die bestehenden Regulationen beseitigt werden, wie Amy Gutmann 1999 im Zusammenhang mit dem „Civic Minimum“ zeigt). Aus dieser Perspektive müssen die gesellschaftspolitischen Implikationen der beobachteten Privatisierungstendenz wie auch die

dahinter liegenden Motivationen ausreichend ausgelotet und diskutiert werden. Denn hier kann man unterschiedliche – sich oft auch überschneidende – treibende Motive identifizieren: von angestrebten Verbesserungen durch Dezentralisierung und Förderung lokaler/institutioneller Autonomie/Entscheidungen (Beispiel aktuelle Schul-Verwaltungsreform)³ über gesteigerten Wettbewerb bei sachlichen Anzeichen für Ineffizienzen der öffentlichen Ausgaben (wobei private Ausgaben nicht unbedingt effizienter sind; Beispiel Schweden), über den Kauf positionaler Vorteile seitens wohlhabender Kreise durch den Zugang zu teuren prestigereichen Bildungsangeboten (Beispiel US-Elite-Universitäten) bis hin zu direkt ideologischen gesellschaftspolitischen Motiven der Unterminierung des Öffentlichen bzw. des staatlichen Sektors (Beispiel Vergleich des öffentlichen US-Schulwesens mit dem „Communist Bloc“).

Engstens mit der Fragestellung des Calls „Wozu ein öffentliches Bildungswesen“ verbunden sind die Dimensionen der Gerechtigkeit/Gleichheit und der Demokratie/Demokratisierung. Zu beiden gibt es weitreichende Diskurse in Fachkreisen, die jedoch größerer Resonanz bedürfen, um praktisch und politisch wirksam zu werden. Beide Dimensionen sind hierzulande in den Diskursen nicht nur inhaltlich unterbelichtet, sondern auch nicht wirklich präsent, wenn die Auseinandersetzung über die bekannten Schlagworte (Markt vs. Staat; (Chancen)Gleichheit vs. (Chancen)Gerechtigkeit; repräsentative vs. partizipative Demokratie; ideologie-getriebene vs. fakten-basierte Politik; Verwaltung vs. Management; Politische Bildung vs. Demokratiepädagogik etc.) hinausgehen soll. Seit längerem problematisierte Punkte in der eigentlich interdisziplinär angelegten Bildungsforschung (wie auch in den benachbarten sozial- und humanwissenschaftlichen Feldern) sind der mangelnde kumulative Charakter der Forschung, die durch verschiedenste Lagerbildungen und Schubladisierungen geprägt ist,⁴ und gleichzeitig eine disziplinäre Unausgewogenheit (Stichwort

2 Forschungsergebnisse gehen – mit Ausnahmen – stark in die Richtung, dass private (v.a. gewinnorientierte) Bildungsanbieter jedenfalls nicht klar eine bessere (messbare) Qualität aufweisen als öffentliche Anbieter.

3 Eine Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse kann in Kombination mit neuen Formen/Schneidungen von öffentlicher und privater Trägerschaft erfolgen, die Verknüpfung mit Finanzierungsregimes kann unterschiedlich gestaltet sein (Beispiel Niederlande mit gleichem öffentlichem Finanzierungsregime sowohl für öffentliche wie für private Schulträger).

4 Abgesehen von den traditionellen politischen „Lagern“ gibt es Ausformungen von „Kritisch“ vs. „Neoliberal“; „Positivistisch“ vs. „Poststrukturalistisch“. Im „neuen Gerechtigkeitsdiskurs“ werden Unterscheidungen zwischen „strengen, reinen Egalitaristen“, „liberalen Egalitaristen“ und „reinen Liberalen“ (siehe Goergen 2006) oder auch zwischen Marxisten, Marktliberalen, Kommunitaristen und Utilitaristen (siehe Ladwig o.J.) getroffen.

„ökonomischer Imperialismus“). Die verschiedenen Disziplinen und innerdisziplinären Ansätze laufen tendenziell nebeneinander her, profilieren sich teilweise als Selbstzweck und sind allzu oft nicht auf praktische Lösungen ausgerichtet. In Österreich werden diese Probleme durch ideologische Polarisierungen bei gleichzeitig politisch-praktischem Konsenszwang auf dem Hintergrund einer grundsätzlichen institutionellen Forschungsschwäche (und einer nicht zu unterschätzenden politischen und auch praktischen Ignoranz gegenüber der Forschung) noch verstärkt, was auch eine Orientierung an deliberativer Demokratie erschwert.⁵

Wir finden es sehr wichtig, die Diskurse zu diesen Themen zu vertiefen, um den aktuellen Auseinandersetzungen mehr Substanz zu geben. Die Resonanz auf den Call sollte den Stand der Auseinandersetzungen in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung spiegeln und das vorhandene Problembewusstsein sowie die vorhandenen diskursiven Schwerpunkte zum Ausdruck bringen.

Ein Fazit: Die verschiedenen Aspekte von „Öffentlichkeit“ und ihrer Veränderung, die im Call stark betont wurden, haben in den Beiträgen fast keine explizite Resonanz gefunden, es werden eher politische Aspekte sowie Implikationen von Lernen und Bildung thematisiert. Ebenso sind unsere Versuche, den wichtigen politischen Aspekt des Public Value bzw. des Gemeinwohls als Alternative zur dominierenden Logik des Marktversagens als Rechtfertigung politischer Intervention zu mobilisieren, nicht auf Resonanz gestoßen.

Zu den Beiträgen

Jürgen Oelkers zeigt in seinem Beitrag, dass – in Anlehnung an Jürgen Habermas – das Verhältnis von Bildung und Öffentlichkeit einem Strukturwandel unterworfen ist (was auch die Rolle und Verantwortung der Intellektuellen miteinschließt). Er spannt hierfür einen breiten ideengeschichtlichen Bogen, verweist darauf, wie sich die politische Öffentlichkeit von der Elitenkommunikation zur Massendemokratie wandelte und welche vielfältigen Einflüsse

von den Neuen Medien ausgehen. Demokratie ist nicht nur eine politische Regierungsform, sondern demokratische Formen des Zusammenlebens sind darüber hinaus im Sinne der „Demokratie als Lebensform“ (J.Dewey) ein Wesensmerkmal einer demokratischen Gesellschaft, was auch eine wirksame Beeinflussung der öffentlichen Angelegenheiten durch geeignete Formen der Partizipation erfordert. Dabei zeigen sich auch historisch bedingte nationale Unterschiede im Verständnis von Öffentlichkeit und direkter Demokratie. Das öffentliche Bildungswesen unterliegt zwar vielfältigen Veränderungsprozessen, an seiner tragenden Rolle für die soziale und politische Integration wird sich jedoch grundsätzlich nichts ändern.

Lorenz Lassnigg stellt die Frage nach einer „funktionierenden Demokratie“ und ihrer Abhängigkeit von einer „zureichenden“ Bildung der Bevölkerung. Er ortet eine Erosion der Akzeptanz und Problemlösefähigkeit bestehender Institutionen der liberalen Demokratie, die wesentlich durch einen immer stärker werdenden (und mittlerweile vorherrschenden) ökonomisierten Diskurs befördert wurde. Die daraus resultierende Verzerrung und Überbetonung der „Kapitalisierung“ geht einher mit einem entsprechenden Verschwinden der sozialen Einbettung von Bildung und Lernen und deren Bedeutung für die Demokratie.

Diesen Trends wird im Beitrag das deliberative Demokratiekonzept gegenübergestellt, ein Politikanthozsatz, der auf der aktiven Beteiligung und Einbindung des Publikums in die Prozesse des Agenda Settings und der Entscheidungen basiert. Demokratische Bildung und Erziehung sind notwendigerweise komplementär zur Qualität der Demokratie, und Mängel im demokratischen Umfeld können daher nicht durch Politische Bildung als Schulfach kompensiert werden.

Stefan Vater wirft einen kritischen Blick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung, insbesondere deren Durchdringung sowie Ausrichtung an Marktprinzipien (Nachfrageorientierung, Messbarkeit, New Public Management, Wettbewerb, KundInnenorientierung). Als Fazit zeigt sich ein Abbau an Zugangsgerechtigkeit und öffentlicher

⁵ Ein Beispiel, an dem diese Phänomene paradigmatisch studiert werden können, ist die Struktur der LLL:2020-Strategie und ihr Monitoring (zu diesen Fragen siehe Lassnigg 2017, 2016a u. 2016b).

Bildung sowie eine Delegitimierung des Bereichs der Politischen Erwachsenenbildung.

Eva Ribarits und **Gitta Stagl** setzen sich von einer linguistisch-literatur- und kommunikationswissenschaftlichen Betrachtungsweise und einem breiten umfassenden Begriff von Literarität ausgehend mit den Bezügen zur Politik, Öffentlichkeit und Demokratie auseinander. Eine wesentliche Botschaft ist, dass zur Bewältigung des durchmedialisierten öffentlichen Raums eine einfache instrumentelle Auffassung von „Alphabetisierung“ zu kurz greift. Bei Literarität geht es um die Entschlüsselung von Bedeutungen, was einerseits einen hohen Grad an Kompetenz erfordert und andererseits auch in einem hohen Maß kontingent ist, was die Kompetenzerfordernisse wiederum erhöht. „Das wohl verführerischste und auf den ersten Blick vernünftigste Missverständnis lautet, bei Literarität handle es sich um die Kenntnis respektive Wiedergabe der Buchstaben des Alphabets und/oder der Zahlenschreibung. Und da sie aus einfachen Elementen bestehen, seien sie auch einfach zu erlernen“, betonen die Autorinnen, um die Herausforderungen zu signalisieren. Die Kompetenz der Literarität ist die Voraussetzung gelingender Demokratie.

Bernd Käßlinger geht der Frage nach, inwieweit auch die Akteurinnen und Akteure der Weiterbildung, insbesondere die Träger und Verbände, Mitverantwortung an der zunehmenden Ökonomisierung des Feldes tragen. Als Alternativen werden die Bildung von Netzwerken, die Etablierung gemeinsamer Bildungshäuser, einrichtungsübergreifende Zertifikatssysteme, gemeinsame Qualifikationsstandards des Personals und gemeinsame Beratungsstellen angeregt, um derart die „Allmenden der Weiterbildung“ im Sinne eines öffentlichen, gemeinschaftlich genutzten Gutes zu befördern.

Günter Hefler, **Eva Steinheimer** und **Janine Wulz** analysieren die Angebote des Zweiten Bildungswegs anhand des Konzepts des organisationalen Feldes. Dieses zerfällt in Subfelder mit je eigenen Schneidungen von Markt-/Konkurrenzmechanismen und öffentlichen Regulierungen. Die konkreten Konstellationen sind dabei als Teil von Institutionalierungsprozessen zu fassen, die wesentlich durch Konflikte mitbestimmt sind. Gegensätzliche

institutionelle Logiken – Profession versus Bürokratie, Markt versus Profession – sind Motor dieser Auseinandersetzungen. Als ein Ergebnis der Analyse stellen sich diese Prozesse der Institutionalisierung und des institutionellen Wandels als komplexer heraus, als die Dichotomie „Markt versus Staat“ suggeriert.

Birge Krondorfer plädiert für Bildung als dialogischen Prozess, ein Öffentlichkeit-Lernen in einer Öffentlichkeit als politische Öffentlichkeit. Denn Menschen werden erst zu BürgerInnen durch ihr Eintreten in den öffentlichen Raum.

Anknüpfend an die Publizität mehrerer Studien zur Demokratie in Österreich wurde eine kleine Umfrage unter den einschlägig befassten JournalistInnen durchgeführt. **Jürgen Klatzer** (Kurier) und **Lucian Mayringer** (OÖ Nachrichten) haben auf unsere Fragen zu den alarmierenden Entwicklungen in liberalen Demokratien geantwortet. Neben ihren in der Tendenz eher optimistischen Einschätzungen zum Zustand der Demokratie (beide sehen vor allem die steigende Volatilität als wichtiges Phänomen) gehen sie auf die Rolle/n von (Erwachsenen-)Bildung und Medien in der und für die Demokratie ein. Die Rolle der Schule und der Medien wird als hoch eingeschätzt, die Wirksamkeit der Politischen Bildung wird angezweifelt.

Andrea Widmann reflektiert anhand ihrer langjährigen Praxis als Organisationsberaterin im Bildungsbereich darüber, vor welchen Herausforderungen Erwachsenenbildungseinrichtungen stehen. Sie adressiert das Spannungsfeld von öffentlichen Vorgaben, Konkurrenz, Selbstorganisation und Hierarchie und bietet einen facettenreichen Einblick in den konkreten Alltag dieser Institutionen.

Michael Tölle hebt hervor, dass entgegen dem hohen Stellenwert („Schlüsselfunktion“), welcher dem Spracherwerb in Deutsch für die Integration zugeschrieben wird, die öffentliche Hand im Bereich DaZ (Deutsch als Zweitsprache) primär Kurse fördert, die am Markt von den (eher ohnehin ressourcenschwachen) TeilnehmerInnen selbst finanziert werden müssen. Aus bildungs- und gesellschaftspolitischer Perspektive sollte DaZ nach Ansicht des Autors jedoch Bestandteil öffentlicher Verantwortung (bspw. in Form eines öffentlich finanzierten „Zentrums für

die österreichische Sprache“) sein, analog der Basisbildung und dem Pflichtschulabschluss.

Christina Buczko stellt die Akademie für Gemeinwohl und deren Verständnis einer kritischen Finanzbildung als eine Form der Politischen Bildung vor.

Susanne Reitmaier-Juárez skizziert das Selbstverständnis und die Aktivitäten des Demokratiezentrum Wien. Zugang zu öffentlichen Forschungsergebnissen sowie Schaffung politischer Diskursräume abseits wirtschaftlicher Verwertbarkeitslogik bilden den Hintergrund für ihr Plädoyer einer grundlegenden Absicherung derartiger Angebote durch die öffentliche Hand.

Lorenz Lassnigg bespricht das Buch von Elizabeth Anderson, „Private Government: How Employers Rule our Lives (And Why We Don't Talk About It)“.

Erich Ribolits rezensiert das jüngst erschienene Werk von Daniela Holzer „Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung“.

Aus der Redaktion

Mit der auf dieses Magazin folgenden Ausgabe 33, die im Februar 2018 erscheint, möchten die beiden Herausgeberinnen Sonja Muckenhuber und Julia Schindler Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung der Basisbildung als Teil der Erwachsenenbildung beleuchten. Die Beiträge sollen das Verständnis von „Basisbildung“ in ihrer Vielfalt fördern und kritisch darstellen.

Ausgabe 34 thematisiert Mechanismen und Rahmenbedingungen für Bildungszugänge und Bildungsaufstiege. Die beiden Herausgeber Philipp Schnell und Stefan Vater suchen Bearbeitungen, Überlegungen und Projektberichte, die der Frage nachgehen, was den Zugang zu Bildung ermöglicht oder behindert und was Aufstieg durch Bildung bedeutet und beeinflusst. Redaktionsschluss ist am 26. Jänner, die Veröffentlichung im Juni 2018. Den Call zur Ausgabe sowie weitere Informationen dazu finden Sie unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>.

Literatur

Adamson, Frank/Åstrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (Hrsg.) (2016): Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge. Online im Internet: <https://edpolicy.stanford.edu/GlobalEdReform> [Stand: 2017-09-17].

Alexander, Patricia A./Levine, Felice J./Tate, William F. (2016): Education Research: A Century of Discovery. In: Review of Research in Education, Vol. 40, Issue 1.

Goergen, Klaus (2006): Teilen oder helfen. Zum Streit um die richtige Gerechtigkeit. Online im Internet: https://www.lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-weingarten/pdf/Teilen_oder_helfen.pdf [Stand: 2017-09-17].

Goergen, Klaus (2010): Zugänge zur Ethik: allgemeine und angewandte Ethik im Überblick. Münster: LIT Verlag.

Ladwig, Bernd (o.J.): Gerechtigkeit und Gleichheit. Bericht. Information Philosophie. Online im Internet: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=226&n=2&y=1&c=2> [Stand: 2017-09-17].

Gutmann, Amy (1999): Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: Princeton UP.

Lassnigg, Lorenz (2016a): Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß. In: IHS Policy Brief, Nr. 14, Wien. Online im Internet: <http://irihs.ihs.ac.at/4051/> [Stand: 2017-09-17].

Lassnigg, Lorenz (2016b): Complexity in a bureaucratic-federalist education system. In: Burns, Tracey/Köster, Florian (Hrsg.): Governing Education in a Complex World. Paris: OECD, S. 115-137. Online im Internet: <http://meyda.education.gov.il/files/Planning/GoverningEducationinacomplexworld2016.pdf> [Stand: 2017-09-17].

Lassnigg, Lorenz (2017): Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich. In: Höbsch, Werner/Marxer, Wilfried (Hrsg.): Community Education. Stark durch Bildung. Erasmus+ Projekt Community Education. Benders und Brühl, S. 147-165. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/CE-Liechtenst-draft.pdf> [Stand: 2017-09-17].

Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (Hrsg.) (2013): PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance. Oxford: Symposium Books.

Ravitch, Diane (2011): School "Reform": A Failing Grade. The New York Review of Books, 29.9.2011 Issue. Online im Internet: <http://www.nybooks.com/articles/2011/09/29/school-reform-failing-grade/?pagination=false> [Stand: 2017-09-17].

Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gitta (2016): World Yearbook of Education 2016. The global education industry. London: Routledge.



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

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

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS (www.ihs.ac.at), wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-16 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.



Foto: Franz Helmreich

Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu Berufsbildungssystemen, SchülerInnenleistungen, Schulgovernance und Schulfinanzierung.

Editorial

Abstract

In more recent international comparative research, strong privatization trends in the education system have been observed in different forms, and in political debates about reform, measures that strengthen private initiatives are frequently proposed as solutions to problems in the public education system. However, the implications of this strong trend to privatize education, educational offerings and educational institutions are not sufficiently explored and discussed. In the best case, the dimensions of justice/equality and democracy/democratization above all receive very superficial consideration in the discourses. It is precisely to the latter that The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, Meb) wanted to respond, thereby encouraging a deeper examination of the relationship between the public sphere, the market and education. The goal was to make tangible and conceivable more than just the familiar catchphrases (market vs. state, representative vs. participative democracy, administration vs. management, political education vs. democracy education). The articles show that the distortion and overemphasis of “capitalization” go hand in hand with a corresponding decrease in the social embeddedness of education and learning and its significance for democracy, that those who are active in continuing education, especially the providers and associations, bear a share of the responsibility for the increasing economization of the field and also how they can perceive this shared responsibility. Further areas discussed include the booming market for German as a Foreign Language training programmes, the (lack of a) market value for political education and critical financial education, challenges in adult educational institutions between the market, control mechanisms and competitive pressure along with a plea for education as “public sphere learning” in a political public sphere and the assessment of two political journalists to the state of democracy of Austrians. (Ed.)

Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlichen Bildung

Jürgen Oelkers

Oelkers, Jürgen (2017): Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlichen Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Öffentlichkeit, öffentliche Bildung, Strukturwandel, Demokratie, Zukunft der Öffentlichkeit, Bildungssystem, Bildungsverständnis, Bildungsmedien, Neue Medien



Kurzzusammenfassung

Ist das Verhältnis von Bildung und Öffentlichkeit einem Strukturwandel unterworfen? Gibt es sie noch, die öffentliche Bildung, die dem Zusammenleben in der Gesellschaft dient? Dies sind nur zwei der Fragen, denen sich Jürgen Oelkers in seinem Beitrag widmet, der auf einem Vortrag, gehalten im Juli 2016 an der Universität Lodz in Polen, basiert. Oelkers skizziert hierfür nicht nur, wie die großen Sozialen Bewegungen als „Öffentlichkeit“ der Intellektuellen entstanden sind, sondern auch, wie sich die politische Öffentlichkeit von der Elitenkommunikation zur Massendemokratie wandelte. Zentral für seine Ausführungen ist in Anlehnung an Jürgen Habermas, dass eine demokratische Gesellschaft sich vom Zusammenleben her bestimmt. Folglich sollte Bildung sich auf den/die mündige/n BürgerIn beziehen. Aber was geschieht, wenn diese/r das Medium der politischen Öffentlichkeit verliert oder einfach nicht mehr nutzt? Und was soll getan werden, wenn dieser Öffentlichkeit die großen LehrerInnen abhandenkommen? Wesentlich für den Strukturwandel der Öffentlichkeit sind Oelkers zufolge die Neuen Medien – die mediale Öffentlichkeit sucht aber mehr nach Bestätigung als nach Ausgleich. Und: Partizipation im Netz setzt anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der persönlich diskutierenden Öffentlichkeit in Verlegenheit. Schlusspunkt ist die zentrale Frage, was dieser Wandel der Medien für die öffentliche Bildung bedeutet und bewirkt. (Red.)

02

Thema

Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlichen Bildung

Jürgen Oelkers

Das Thema meines Beitrages¹ bezieht sich auf das Verhältnis von Bildung und Öffentlichkeit sowie darauf bezogen auf die Rolle von Intellektuellen. Diese Frage beschäftigt mich seit meiner Studienzeit und genauer: seit meiner Lektüre von Jürgen Habermas' Buch „Der Strukturwandel der Öffentlichkeit“, das 1962 erschienen ist. Das Buch war damals Pflichtlektüre in allen Universitätsdisziplinen, die mit Politik, Bildung und Gesellschaft zu tun hatten.

Habermas geht nicht direkt auf den Zusammenhang von Bildung und Öffentlichkeit ein, aber die These des Strukturwandels von der rasonierenden Öffentlichkeit des 18. Jahrhunderts hin zur medialen Öffentlichkeit des 20. Jahrhunderts legt die Frage nahe, ob auch das Verhältnis von Bildung und Öffentlichkeit einem Strukturwandel unterworfen war und wenn ja, welche Entwicklungen damit verbunden gewesen sind (siehe Binder/Oelkers 2017). Auf den ersten Blick muss das ausgeschlossen werden. In zahlreichen Texten der Aufklärung von Joseph Priestley bis Thomas Jefferson ist von „öffentlicher Bildung“ die Rede, ohne die die Gesellschaftsform der Demokratie nicht bestehen könne. Die Anfänge dieser Überzeugung gehen auf die Englische Revolution zurück, der bis heute gültige theoretische Ausdruck ist John Deweys Buch „Democracy and Education“, das 1916 erschienen und immer noch maßgebend ist. Gefordert und in westlichen Ländern auch weitgehend realisiert wurde eine kostenlose, qualifizierte Bildung für alle, die gewährleisten soll, dass künftige StaatsbürgerInnen sich an den politischen Geschäften beteiligen und ihre Anliegen

öffentlich artikulieren können. In diesem Sinne diene die öffentliche Bildung der Öffentlichkeit und genauer gesagt der politischen Öffentlichkeit oder dem Zusammenleben in der Gesellschaft.

Die politische Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit setzt eine gemeinsame Sprache voraus und verlangt ein möglichst hohes Minimum an Bildung für alle. Dabei ist keine bestimmte Kultur oder Herkunft maßgebend, sondern nur die Kultur der demokratischen Öffentlichkeit selbst. „Volk“ ist dabei nicht völkisch zu verstehen, sondern als Versammlung der Wahlberechtigten unabhängig von Rasse, Geschlecht oder Ethnie. Diese abstrakte Form des Volkes ist die große Errungenschaft der modernen Demokratie. Notwendig ist der Pass und nicht die Abstammung.

Der historische Prozess der Verschulung ist den Postulaten der Aufklärung weitgehend gefolgt, auch wenn die Begründungen verschieden waren. In den angelsächsischen Ländern wird von „public education“ gesprochen, weil Bildung als „public good“ gilt.

¹ Der zugrundeliegende Vortrag in englischer Sprache „The Future of the Public in Public Education“, gehalten am 13. Juli 2016 an der Universität Lodz, ist nachlesbar unter: <https://www.ife.uzh.ch/de/ueberuns/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraegeprofoelkers.html>.

Ähnliches trifft auch für die Schweiz zu, während in Deutschland von „Volksbildung“ die Rede ist und Öffentlichkeit nur indirekt einen Bezugspunkt darstellt. Unabhängig von der Begründung: Im 19. Jahrhundert entstand überall in Europa das Schulmonopol des Staates, das bis heute besteht und ungebrochen scheint. Die Nationalstaaten wurden für die Volksbildung zuständig, nämlich erließen Schulgesetze, bauten eigene Verwaltungen auf, drängten die Privatschulen zurück und übernahmen auch weitgehend die Finanzierung der Schulen (siehe Geiss 2014; Aubry 2015). Was oft übersehen wird: In der historischen Schulentwicklung löste das Schulmonopol den Bildungsmarkt ab, während häufig umgekehrt argumentiert wird. Mitte des 19. Jahrhunderts beherrschten Privatschulen das Feld und die staatliche Verschulung setzte noch im 20. Jahrhundert voraus, dass Schulgeld entrichtet werden musste. Eine komplett freie und unentgeltliche Verschulung ist etwa in Deutschland keine sechzig Jahre alt.

„Öffentlichkeit“ kennt verschiedene historische Formen: Damit kann gemeint sein der Platz für die Versammlung und den freien Austausch der BürgerInnen einer Gemeinde, weiter der Ort für soziale Anlässe, Geselligkeit und die gesittete Begegnung, damit zusammenhängend der Raum der sozialen Kontrolle, die Beziehungen in der Öffentlichkeit, schließlich das publizistische Medium der Kritik und zunehmend auch die Meinungsbildung durch und mit den Massenmedien. Was Habermas vor Augen hatte, war die Öffentlichkeit der Intellektuellen oder der Kritik von Gesellschaft und Politik, die mit Namen wie Voltaire und Rousseau im 18. Jahrhundert entstanden ist und ihre große Zeit aber erst im 19. und 20. Jahrhundert erhalten sollte. Intellektuelle wurden Wortführer von Sozialen Bewegungen und galten als Wahrheitslieferanten. Aus dem Kritiker Karl Marx konnte der „Marxismus“ werden, der mit seinen Lehren Gefolgschaft verlangte und Widerspruch nicht duldete. Mit den Massenmedien des 20. Jahrhunderts wurden die historischen Formen der Öffentlichkeit entgrenzt und verloren ihren singulären Charakter. Mediale Botschaften konnten unabhängig vom Entstehungsort jede/n erreichen, vorausgesetzt war nur die Alphabetisierung, aber weder Herkunft noch Abstammung. Das Ideal der persönlichen Kommunikation und des sozialen Austausches im Nahraum wurde aber nicht preisgegeben und blieb erhalten.

„Die demokratische Gesellschaft bestimmt sich vom Zusammenleben her, die staatliche Verwaltung ist nachgeordnet und hat im Idealfall dienenden Charakter.“

Noch John Deweys These der Demokratie als „Lebensform“ ist dieser historischen Öffentlichkeit geschuldet. Die beiden Pfeiler seiner Theorie sind politische Partizipation und sozialer Austausch, beide beziehen sich auf überschaubare Räume und persönliche Anwesenheit, damit auf nachbarschaftliche Demokratie als Lebensgrund der Politik (siehe Rosenblum 2016). Ähnlich hat bekanntlich Jürgen Habermas die Kommunikation in der „Lebenswelt“ stark gemacht und darauf hingewiesen, dass sie nicht durch Systemrationalität ersetzt werden könne. Die demokratische Gesellschaft bestimmt sich vom Zusammenleben her, die staatliche Verwaltung ist nachgeordnet und hat im Idealfall dienenden Charakter. Das Zusammenleben wiederum wird geregelt durch öffentliche Diskussionen und demokratische Entscheide, nicht durch „Führung“, die davon unabhängig wäre. Der Austausch in dieser Öffentlichkeit setzt Beobachtung und Distanz voraus, es gibt immer ein persönliches Gegenüber und damit den generalisierten Anderen in der Erwartung der Interaktion.

Wer sich in der Öffentlichkeit verhalten will, muss sich an Regeln halten und Erwartungen erfüllen, also – wie man früher sagte – sich „benennen“ können. Daher war auch Benimm die Grundforderung an jede Erziehung. Aber wir sind nicht mehr im 18. Jahrhundert. „Benimm“ taucht in den Zielkatalogen der heutigen Pädagogik nicht mehr auf und auch das Verhalten in der Öffentlichkeit hat sich gewandelt. Man sieht das an der schwindenden sozialen Kontrolle, am Dresscode, am Individualisierungsdrang oder auch an den Regeln der Selbstdarstellung im öffentlichen Raum. Und schließlich hat sich auch die politische Öffentlichkeit geändert, nämlich von der Elitenkommunikation zur Massendemokratie. Aus diesem Grunde kann danach gefragt werden, wie die Zukunft der Öffentlichkeit in der öffentlichen Bildung beschaffen sein wird. Bildung sollte sich auf den/die mündige/n BürgerIn beziehen, aber was geschieht, wenn die/der das Medium der politischen Öffentlichkeit verliert oder einfach nicht mehr nutzt? Und was soll getan werden, wenn dieser Öffentlichkeit die großen LehrerInnen abhandenkommen? Öffentlichkeit ist nicht nur das Medium für den Austausch,

sondern auch für die Formung von Argumenten. Dabei haben seit der Antike immer Lehrer eine Rolle gespielt. „Lehrer“ nicht im Sinne eines Berufsstandes, sondern der Belehrung durch Theorie, Wissenschaft und Kritik. Intellektuelle des 20. Jahrhunderts wie John Dewey oder Jürgen Habermas waren oder sind daher Lehrer in der Öffentlichkeit, „public intellectuals“, deren Stimme über das eigene Lager hinaus Gewicht hatte. Sie setzen eine bestimmte Öffentlichkeit voraus, nämlich die der traditionellen Medien, also Bücher, Zeitschriften und Zeitungen, die intellektuelle Ansprüche vertreten. Es ist nicht die Öffentlichkeit des Boulevards und der Marktschreier, sondern der theoriegeleiteten Auseinandersetzung, in der bei allem Streit Klärung und letztlich auch Verständigung angestrebt werden. Vorausgesetzt sind zivile Formen der Disputation, die nicht ungestraft verletzt werden dürfen. Die Präsidentschaft von Donald Trump etwa ist damit ersichtlich nicht vereinbar.

„Strukturwandel der Öffentlichkeit“ ist ein Titel von Habermas, der Sache nach ist der Strukturwandel schon vorher thematisiert und beschrieben worden, zuerst wohl von Walter Lippmann in seinen beiden Büchern „Public Opinion“ und „The Phantom Public“ aus den Jahren 1922 und 1925. Lippmann bezweifelte vor allem die Vorstellung von herrschaftsfreier öffentlicher Kommunikation, die gerade in politischer Hinsicht naiv sei. In der Politik nämlich geht es um Macht und Herrschaft, die Politik nutzt parteiliche Kommunikation, ringt um Zustimmung und braucht emotionale Schlagzeilen. Daher hob Lippmann den stereotypen Einfluss der Massenmedien hervor und bezweifelte die Effekte der demokratischen Bildung. Die Realität der politischen Auseinandersetzungen habe stets mit Geben und Nehmen zu tun und nicht einfach nur mit Anerkennung und Verständnis. Folgen wir Lippmann, dann geht es in der politischen Öffentlichkeit um die Mobilisierung von WählerInnen mit Botschaften, die sie hören wollen und die gegenüber den tatsächlichen Problemen radikal verkürzt sein müssen. Überzeugend sind die einfachen Lösungen und die Wahl wird getroffen, wenn in Übereinstimmung mit dem eigenen Lager das Gefühl des Richtigen saturiert ist. Letztlich setzt das den/die beliebig manipulierbare/n BürgerIn voraus und das wäre gleichbedeutend mit der Entmündigung des Souveräns, also des Volkes, das weder in Zielgruppen zerlegt noch in Säulen aufgeteilt werden

kann, wenn der Anspruch einer durchdachten und rationalen Entscheidung aufrechterhalten werden soll. In der Demokratie hat man die Freiheit der Wahl, mit der sich weder Denkverbote noch Ignoranz vertragen. Aber haben wir dafür noch eine tragfähige öffentliche Bildung?

„Was bislang kaum beachtet wurde, ist die Frage, wie sich die neuen Öffentlichkeiten in den Sozialen Medien auf die Institutionen der Bildung auswirken.“

Alle Bildungssysteme wachsen, schon deswegen muss ausgeschlossen werden, dass die Ignoranz zunimmt. Außerdem kann nach erfolgreicher Alphabetisierung und Stabilisierung der schulischen Standards über Generationen „Ignoranz“ nicht dasselbe sein wie im 18. Jahrhundert. Das bedeutet aber nicht, dass die politischen Lager ihre Gegensätze verlieren und wir auf eine postpolitische Öffentlichkeit zusteuern. Im Gegenteil fällt es trotz steigender Bildung immer leichter, Politik zu emotionalisieren. Was bislang kaum beachtet wurde, ist die Frage, wie sich die neuen Öffentlichkeiten in den Sozialen Medien auf die Institutionen der Bildung auswirken. Sie setzen nach wie vor voraus, dass sich die Angebote der Allgemeinbildung auf den/die künftige/n BürgerIn beziehen. Bildung wird auf dieser Linie als Allgemeingut verstanden, das vor Privatisierung und Markt geschützt werden muss. Doch das Verhalten in öffentlichen Räumen individualisiert sich zusehends und privat genutzte mediale Programme könnten die herkömmlichen Schulen ersetzen. Die Finanzierung der höheren Bildung wird im internationalen Vergleich mehr und mehr zur Privatsache, öffentliche Bildungseinrichtungen geraten unter Effizienzdruck und die Abschlussdiplome verlieren ihren Wert durch Vervielfachung und Erneuerungszwang. Schließlich: Im Netz wird die politische Kommunikation reduziert auf schnelle Botschaften und das unkontrollierte Bestätigen von Vorurteilen. Angesichts solcher Tendenzen fragt sich, wie weit die Legitimation der öffentlichen Bildung noch reicht, auf welche Öffentlichkeit sie abzielt und was an ihre Stelle treten soll. Damit hängt auch die Frage zusammen, wie sich in Zukunft das soziale Zusammenleben entwickeln und wie die gesellschaftliche Erziehung aussehen wird, wenn Individualisierung die Lebensgestaltung bestimmt

und jedes öffentliche Gut strittig werden kann. Schließlich muss auch gefragt werden, was aus den großen LehrerInnen der Öffentlichkeit wird, wenn ihr medialer Resonanzraum schrumpft und so ihr Einfluss zurückgeht. Die öffentliche Moral würde dann ohne Stimme bleiben, die alle hören können oder müssen, unabhängig davon, ob sie der Stimme auch folgen. Damit ist die weitere Frage verbunden, wem in einer demokratischen Gesellschaft Autorität zukommen soll und wem man unabhängig von der Politik vertrauen kann. Wenn man nur noch dem eigenen Lager vertraut, können Einstellungen durch Argumente nicht korrigiert, sondern nur noch bestärkt werden. Eine Auseinandersetzung unter DemokratInnen wird dann sinnlos, weil man nur noch aneinander vorbeireden und gar nur noch Hassbotschaften austauschen kann. Genau diesen Eindruck erwecken heute politische Kampagnen und mediale Öffentlichkeiten. Sie sind schnell und flach, suchen nicht Ausgleich, sondern Bestätigung, haben nur den eigenen Vorteil vor Augen und strapazieren die Intelligenz. Aber natürlich kann jede/r BürgerIn das durchschauen, seine/ihre Wahl anders treffen oder auch aus der politischen Öffentlichkeit aussteigen, aber dann ist nicht länger klar, wozu öffentliche Bildung noch nötig ist.

„Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können.“

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann. Hier sind Sortierungsleistungen notwendig, die das Internet nicht selbst besorgt. BürgerInnen müssen auch entscheiden, was sie nicht als politisches Thema ansehen. Lernfähigkeit heißt nicht, dass BürgerInnen nur dann akzeptiert sind, wenn sie die Hochkultur beherrschen. Wie gesagt, den Zugang zur Wahl schafft der Pass und nicht der Bildungsabschluss. Das politische Dasein als BürgerIn hat gleichwohl Bildungsbedingungen, die elementar mit einer hinreichenden Schulbildung für alle zu tun haben. Wer am öffentlichen Leben teilhaben will, muss die Regeln der mündlichen und schriftlichen Kommunikation beherrschen, anders

kann man sich weder selbst ausdrücken noch seine Interessen vertreten. Die Verständigung verträgt auf Dauer keine groben Fehler, wer die Standards nicht beachtet, unterschreitet die Normalitätserwartungen und kann nur im Ausnahmefall auf Ausgleich rechnen. Die Neuen Medien haben dafür gesorgt, dass sich ein Strukturwandel der Öffentlichkeit vollzogen hat, und zwar weitgehender und anders als Jürgen Habermas oder zuvor schon Walter Lippmann dies beschrieben haben (siehe Thierney 2013). Die Räume und Bedingungen der Meinungsäußerung und Meinungsbildung haben sich nicht nur erweitert, sondern fundamental verändert. Und damit sind auch die Qualitätsanforderungen an Bildung fraglich geworden, weil sich die Kontrollen relativiert haben. Dafür gibt es mindestens drei Indikatoren, die Öffentlichkeit der Neuen Medien, die schwindende Bedeutung großer Theorien und den Wandel der Meinungsführerschaft. Alle drei Indikatoren hängen bei der Frage der Bildungsqualität zusammen, wenn Bildung mehr meint als Schule und mit der politischen Öffentlichkeit in Verbindung gebracht wird. Sie war das Medium der großen Fragen und damit auch der großen Theorien.

„Partizipation im Netz setzt anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der persönlich diskutierenden Öffentlichkeit in Verlegenheit.“

Mit dem Internet ist eine „Öffentlichkeit“ ohne raumzeitliche Anwesenheit und ohne Vergessen entstanden, die sich nicht mehr auf Literatur, sondern auf sich selbst bezieht. Partizipation im Netz setzt anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der persönlich diskutierenden Öffentlichkeit in Verlegenheit. Zudem gibt es keine bestimmte Autorität mehr, die das Niveau der Auseinandersetzung vorgeben und kontrollieren könnte. Wie immer in Zukunft neue Philosophien Einfluss nehmen auf die Humanwissenschaften, ihr Einfluss auf die Öffentlichkeit wird kaum wieder den der Vergangenheit erreichen. MeinungsführerInnen sind heute ExpertInnen und nicht PhilosophInnen oder höchstens PhilosophInnen als ExpertInnen. Vorausgesetzt sind eine unübersichtliche Themenvielfalt, immer enger werdende Zielgruppen und die Kurzlebigkeit des ExpertInnenstatus. Von

ExpertInnen wird nicht Aufklärung und Gesellschaftskritik erwartet, sondern Rat oder die Lösung eines Problems. Natürlich gibt es weiterhin Gesellschaftskritik in allen möglichen Sparten und Schattierungen, aber die Glaubwürdigkeit der Utopie ist abhandengekommen. Keine große Theorie kann länger so betrachtet werden, dass sich damit die Richtung der Geschichte ändern ließe, und dies umso weniger, als „Geschichte“ viele Facetten und Tendenzen hat, die nicht in einem finalen Zustand einmünden. Wer sich in der Öffentlichkeit bewegt, kann sich nicht auf große Theorien verlassen, muss gegenüber ExpertInnen auf der Hut sein und kann sich letztlich nur auf sein eigenes Urteil beziehen, ohne mit Kant die eigene Unmündigkeit voraussetzen zu müssen. Für die nötige Kontrolle der eigenen Qualität würde dann allein die mehr oder weniger normierende Schulbildung sorgen. Diese These werde ich stark zu machen versuchen: Die elementaren Standards der Bildung und so der öffentlichen Diskussion kann nur die allgemeinbildende Schule durchsetzen. Die Formel „too big to fail“ ist nicht zufällig nie ernsthaft auf das Bildungssystem bezogen worden. Schulen sind so gute Erfindungen für die stabile Verbreitung von Bildung, dass keine Gesellschaft darauf verzichten kann, auch dort nicht, wo man Grenzen der Gerechtigkeit vermutet hatte.

Aber was genau heißt dann „Bildung“? In der deutschen Bildungsphilosophie wird wohl immer wieder das abstrakte „Subjekt“ thematisiert, aber selten die Lebensspanne und schon gar nicht die damit verbundenen unterschiedlichen Lernräume. Doch Bildung ist konkret ein lebenslanger Prozess (siehe Bruner 1995), der nicht-linear verläuft, mit Gewinnen und Verlusten verbunden ist und Anpassungen an je neue Lernsituationen verlangt, zu denen immer auch Raumkonstellationen gehören. Schultheorien gehen demgegenüber eher von einem sich selbst anreichernden Subjekt aus, das in jeder Situation lernen und auch motiviert werden kann. Das eint sowohl die Befürworterinnen und Befürworter als auch die Gegnerinnen und Gegner der modernen Schule. Aber wofür gelernt wird, ist ebenso eine Frage wie die Nachhaltigkeit des Gelernten. Und hier kommt dann wieder die Demokratie ins Spiel, denn wie passen Bildung und Demokratie zusammen, wenn Bildung allein auf das Subjekt bezogen wird?

„Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung.“

Ein freies Subjekt kann sich gegen die Demokratie entscheiden, auch wenn damit die politische Grundlage der Freiheit aufgehoben wird. Aber kein Subjekt handelt rein für sich, sondern muss sich mit anderen abstimmen und damit stellt sich unweigerlich die Frage, wie das Zusammenleben politisch organisiert werden soll. Ein zentraler Aspekt der Politik ist die Kontrolle der Macht und damit die checks and balances zwischen WählerInnen und Gewählten. Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht, und wenn dann den BürgerInnen Urteilstkraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage. Demokratie muss ihren Sinn und ihren Ertrag immer neu unter Beweis stellen, aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung. Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann die Regierung nicht einfach wie heute in der Türkei die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf das Volk beziehen und auch einlassen.

„Die Institutionen der Bildung haben also nicht nur Qualifizierungsaufgaben, sondern wirken mit einem nicht genau bestimmbareren Mehrwert auch für Öffentlichkeit und Gesellschaft.“

Der zentrale Referenzpunkt von öffentlicher Bildung ist so die demokratische Gesellschaft (siehe Putnam/Putnam 1993). Es geht um die Bildung künftiger BürgerInnen, die in der Gesellschaft Aufgaben übernehmen und Verantwortung tragen. Insofern kann Bildung nicht auf Beruf und Verwertbarkeit reduziert werden, nur dass beides nicht gegeneinander ausgespielt werden kann. Familien, Schulen und Universitäten übernehmen auch öffentliche Aufgaben, die sich nicht auf Erziehung und Berufsausübung beschränken lassen. Ohne das Engagement von

BürgerInnen wäre eine lebendige Demokratie nicht möglich. Auch zivilgesellschaftliche Engagements setzen Bildung voraus, im Blick auf Fragestellungen ebenso wie bezogen auf Zusammenhänge, die, sie zu gestalten, persönlichen Einsatz verlangen. Die Institutionen der Bildung haben also nicht nur Qualifizierungsaufgaben, sondern wirken mit einem nicht genau bestimmbareren Mehrwert auch für Öffentlichkeit und Gesellschaft. Dazu notwendig ist eine Gesamterfahrung von unterschiedlichen Fächern und Wissensgebieten. Natürlich sind dabei berufliche Erfahrungen unverzichtbar. Auch das zeigt, dass zwischen Bildung und Ausbildung nicht normativ unterschieden werden kann.

In der liberalen Demokratie wird Bildung als öffentliches Gut verstanden, das der Staat mit Hilfe von Lehrplänen definiert. Damit soll gesichert werden, dass zwischen den Generationen die einmal erreichten Bildungsniveaus nicht verloren gehen und stetig verbessert werden können. Wie erfolgreich das war, lässt sich etwa an der Alphabetisierungsrate seit dem 19. Jahrhundert zeigen. Ein weiterer Indikator ist die stetige Zunahme universitärer Bildung. Davon zu unterscheiden sind Ideen, Bildung auf Gemeingüter zu beziehen, die kooperativ ausgehandelt und bestimmt werden. Diese Gemeingüter richten sich auf das Zusammenleben der Zukunft, in einer Gesellschaft, die sich zunehmend globalisiert. Erst jetzt kann ja von „der Welt“ gesprochen werden, die etwa in der Bildungstheorie von Humboldt thematisiert wird. Aber „Welt“ ist nicht einfach eine gegebene Größe. Ohne staatliche Verschulung gäbe es keinen Garant für den Generationenvertrag, während auf der anderen Seite das soziale Zusammenleben nicht vom Staat vorgegeben werden kann und darf. Staatliche Schulen sind aufgefordert, dazu beizutragen, weil ohne Wissen kein lernender Zugang zu anderen Kulturen oder Religionen entsteht (siehe Parker 2003).

„Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen.“

Ausgrenzungen im eigenen Land ohne Bildungschancen befördern Radikalisierungen und daran ändert

kein PISA-Test etwas. Hier sind andere Prioritäten als Leistungstests gefragt und die gesellschaftliche Integration verlangt ein Bildungsverständnis, das wohl Daten nutzt, aber auch mit Heterogenität und unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Entwicklung umzugehen versteht. Wenn kein Kind zurückbleiben soll, dann fragt sich, wo die rote Linie gezogen wird. Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen. Was die künftige öffentliche Bildung von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol nur noch in Grenzen ausüben kann. Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichzusetzen mit einer weitreichenden Kontrolle des Lernens, das auf andere Medien ausweichen kann. Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die – soweit es geht – für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die Folgen der Migration bearbeiten kann. Das war im 19. Jahrhundert noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen, wobei sich keine Schulkarriere wiederholen lässt. Allein das macht die Verantwortung deutlich. Das wird auch nicht dadurch anders, dass SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders gesucht und kommuniziert werden kann, ohne auf eine soziale Organisation angewiesen zu sein. „Googeln“ oder „Chatten“ sind ziemlich einsame Tätigkeiten, aber mehr als Suchen ist damit auch nicht verbunden. Die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen. Aber dann können sie transparenter und demokratischer werden, kontrolliert nur durch den Austausch. Und auf der anderen Seite bleibt die Frage nach einem gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung. Wir können Demokratien nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild

starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein. Demokratien können und müssen sich weiter entwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heißt, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

*„Demokratie lässt sich auch von Regeln der
Transparenz und Fairness her betrachten. Hier hätte
die öffentliche Schule Nachholbedarf.“*

Heute sind Schulen rivalisierenden Bildungsmedien ausgesetzt, die schneller, leichter und lernfähiger sind als sie. Eine zentrale Frage ist, was dieser Wandel der Medien für die öffentliche Bildung bedeutet und bewirkt. Konservative KritikerInnen sehen bereits den Untergang der Lesekultur vor sich, weil die NutzerInnen der Medien nach schnellen Informationen suchen, die selbstständig verknüpft werden, ohne auf Niveauansprüche zu achten. Das staatliche Schulmonopol hat immer die Lernniveaus kontrolliert und war deswegen existentiell auf den Nachweis von Lernfortschritten angewiesen. „Schule“ hieß geradezu, auf geordnetem Wege in bestimmten Fächern voranzukommen. Wenn lediglich die jeweils vorhandene Motivation das Lernen bestimmt, entfällt die Kontrolle durch die niveausetzende Instanz. Was heißt das für den/die gebildete/n BürgerIn? Die öffentlichen Schulen müssen gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, die von einer minimalen Elementarisierung bis zur Hochbildung stets mit Perfektionsansprüchen verbunden sind. Deswegen entflammen immer wieder Debatten über die mangelhafte Beherrschung der Schriftsprache, der Grundrechenarten oder auch der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Und in der Tat, sind solche Fähigkeiten nicht vorhanden oder werden mit jeder Generation geringer, dann muss die Frage nach dem Generationenvertrag der Schule

neu gestellt werden. Demokratie lässt sich auch von Regeln der Transparenz und Fairness her betrachten. Hier hätte die öffentliche Schule Nachholbedarf. Transparente Noten oder Kriterien der Leistungsbeurteilung wären ebenso eine innerschulische Zukunftsaufgabe wie faire internationale Vergleiche und damit einhergehend eine Überprüfung des PISA-Regimes, über das nie demokratisch abgestimmt worden ist.

Der PISA-Test ist ein kostspieliges bildungswissenschaftliches Großprojekt im Auftrag der Bildungspolitik und genauer des Taktgebers der Bildungspolitik, nämlich der OECD in Paris, die eigene pädagogische Expertenrollen ausgebildet hat und darüber massiven Einfluss nimmt. Dabei wird einem internationalen Bildungswettbewerb das Wort geredet, der in den Schulen kaum stattfindet und der verdeckt, wer ein Gewinner dieser Politik ist, nämlich die internationale Testindustrie. Sie hat es in den Vereinigten Staaten geschafft, ohne jeden demokratischen Entscheid das Erreichen schulischer Standards weitgehend von sich abhängig zu machen (siehe Ravitch 2010). Noch etwas anderes ist absehbar: In der Mediengesellschaft der Zukunft steigen die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen, die nicht mit der Nutzung der Medien von selbst entstehen und auch nicht aus Selbstkreationen hervorgehen. Wer im Blog seine eigene Sprache schreibt und dabei souverän die Grammatik übersieht, behindert sich selbst, sofern das alles ist, was gelernt wurde. Die Allgemeinbildung generell kann nicht häppchenweise erworben und mit eigenen Einfällen gestaltet werden. Weil Allgemeinbildung in kontrollierter Form niemand sonst besorgen kann, wird die Bedeutung der Schule in dieser Hinsicht eher zunehmen, was auch dann gilt, wenn sie sich selbst medial stark aufrüstet.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zum aktuellen Magazin zu geben.

Literatur

- Aubry, Carla (2015):** Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789-1869. Zürich: Chronos.
- Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2017):** Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bruner, Jerome (1995):** The Autobiographical Process. In: Current Sociology, Vol. 43, No. 2 (September), S. 161-177.
- Dewey, John (1985):** The Middle Works 1899-1924. Vol. 9: Democracy and Education 1916. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Geiss, Michael (2014):** Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860-1912. Bielefeld: transcript.
- Lippmann, Walter (1922):** Public Opinion. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Lippmann, Walter (1925):** The Phantom Public: A Sequel to „Public Opinion“. New York: Harcourt and Brace.
- Parker, Walter C. (2003):** Teaching Democracy. Unity and Diversity in Public Life. New York/London: Teachers College Press.
- Putnam, Hilary/Putnam, Ruth Anna (1993):** Education for Democracy. In: Educational Theory, Vol. 43, No. 4 (Fall), S. 361-376.
- Putnam, Robert D. (2015):** Our Kids. The American Dream in Crisis. New York: Simon&Schuster.
- Ravitch, Diane (2010):** The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books.
- Rosenblum, Nancy L. (2016):** Good Neighbors. The Democracy of Everyday Life in America. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Thierney, Thérèse F. (2013):** The Public Sphere of Social Media. Connected Cultures of the Network Society. New York: Routledge.



Prof. Dr. Jürgen Oelkers

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

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

Transformation of the Public Sphere and the Future of Public Education

Abstract

Is the relationship between education and the public sphere subject to structural transformation? Does public education that serves the purpose of coexistence in society still exist? These are just two of the questions addressed by Jürgen Oelkers in this article, which is based on a lecture given at the University of Lodz, Poland, in July 2016. Oelkers outlines not only how the great social movements developed as a “public sphere” of intellectuals came into being but also how the political public sphere has been transformed from the communication of the elite to mass democracy. His remarks are based on Habermas’s idea that a democratic society is determined by social coexistence. Consequently, education should relate to the responsible citizen. But what happens when he or she loses or simply no longer uses the classical medium of the political public sphere? And what should be done when the great teachers go missing from this public sphere? According to Oelkers, critical to the structural transformation of the public sphere are the new media—but the media-driven public sphere tends to seek confirmation rather than reconciliation. And participation on the Web presupposes anonymous opinion making and places the traditional idea of the public sphere with face-to-face discussions in a dilemma. The article concludes with the key question of what this transformation of the media signifies for the public sphere and what is being brought about. (Ed.)

Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz (2017): Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 32, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Öffentlichkeit, Markt, Erwachsenenbildung, Demokratie, Deliberation, Kapitalisierung, Homo oeconomicus, Bildungspolitik



Kurzzusammenfassung

Der Beitrag widmet sich auf breiter Basis den Fragen der Beziehung von Öffentlichkeit, Markt und (Erwachsenen-)Bildung und versucht eine kritische und konstruktive Haltung einzunehmen. Die Thematik wird anhand dreier Schwerpunkte diskutiert: der Konzepte der Kapitalisierung und der Durchsetzung der eingeschränkten Rationalität des Homo oeconomicus, der Betrachtung der Politik als Markt und des spezifischen deutschen Bildungsdiskurses mit seiner Überhöhung der individualistischen „humanistischen“ Elitebildung gegenüber den kollektiven Anforderungen der Demokratie. Was, wenn eine voreilige diskursive Kapitalisierung die realen Vorgänge überdeckt und etwas auf der Diskursebene der Kapitallogik unterwirft, was ihr real gar nicht unterliegt? Was, wenn der Homo oeconomicus aus einem abstrakten analytischen Modell in eine universelle soziale und politische Norm für ein reales Menschenbild verwandelt wird? Anregen will der Autor zudem eine Auseinandersetzung mit der deliberativen Demokratie. Sein Fazit: Eine fortschrittliche Bildungspolitik erfordert erstens eine vertiefte Auseinandersetzung mit der deliberativen Demokratie und einen Kampf um ihre Umsetzung und zweitens eine neue „Great Transformation“, die die Durchsetzung der Marktgesellschaft umkehrt und den Markt in seine sozial nützlichen Schranken weist, die nicht über die hegemoniale individualistische Rationalität des Homo oeconomicus erreicht werden kann, sondern die Rationalität eines Homo socialis erfordert. Das schließt die Auseinandersetzung um grundlegende Werte des Gemeinwohls ein und macht diese auch explizit zum Teil der Auseinandersetzungen um die Bildungspolitik. (Red.)

03

Thema

Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung

Lorenz Lassnigg

Worin bestehen die „selbstverständlichen“ Voraussetzungen einer für die Demokratie „zureichenden Bildung“ genauer? Worin besteht eine „funktionierende Demokratie“ und wie stellt sich ihr Konnex zur Bildung dar?

Vorbemerkung¹

Im Laufe des Schreibens dieses Beitrages und der damit verbundenen Recherchen hat sich die Überzeugung verstärkt, dass der bereits seit Jahrzehnten bestehende Hype um Bildungspolitik über (fast) alle Lager hinweg (manche sagen „Educational Gospel“ dazu) mit grundlegenden Unstimmigkeiten und Widersprüchen behaftet ist. Diese hemmen und machen die tatsächlichen bildungspolitischen Aktivitäten unwirksam – ihre „ideologischen“ und programmatischen Grundlagen haben direkt mit dem Thema der vorliegenden Ausgabe zu tun: der Beziehung von Öffentlichkeit, Markt und (Erwachsenen-)Bildung.

Der entscheidende Punkt ist nach Einschätzung des Autors (der sich dabei nicht ausnimmt) eine bemerkenswerte „Leerstelle“ in den bildungspolitischen Diskursen: Die Abhängigkeit einer funktionierenden Demokratie von der zureichenden Bildung ihrer TeilnehmerInnen wird zwar allenthalben beschworen, die weiteren Implikationen und Auskleidungen dieser Forderung werden – wenn überhaupt beachtet – an SpezialistInnen (der Politikwissenschaft,

Politischen Bildung etc.) delegiert, die jedoch im Großen und Ganzen dann wieder ignoriert und schlecht behandelt werden.

Der vorliegende Beitrag versucht, durchaus auch im Sinne einer „korrektiven Selbstreflexion“, einen Schritt zurückzugehen und zu fragen: Worin bestehen die „selbstverständlichen“ Voraussetzungen einer für die Demokratie „zureichenden Bildung“ genauer? Worin besteht eine „funktionierende Demokratie“ und wie stellt sich ihr Konnex zur Bildung dar? Wo liegen die konzeptionellen Hindernisse, sich diesen Fragen zuzuwenden? Aufgezeigt werden soll, dass eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen in einem viel breiteren Maßstab eine wichtige Voraussetzung für eine Verbesserung der Bildungspolitik darstellt und dass ein stark verengter Zugang zu den Fragen der Demokratie in der Bildungspolitik zur Herausbildung der Problemsituationen beigetragen hat, in denen wir uns heute befinden². Angeregt werden sollen zudem eine Auseinandersetzung mit der deliberativen Demokratie und die Integration dieser Konzeption in die bildungspolitischen Diskurse als Ansatz einer konstruktiven Weiterentwicklung.

1 Dieser Beitrag beruht auf einem viel ausführlicheren Papier („...und ist das Volk nicht immer dumm?“), das auch eine Menge an Nachweisen und zusätzlichen Materialien enthält (Nachzulesen unter: <http://www.equi.at/material/oeff-fin.pdf>). Es ist das Verdienst von unserer Fachlektorin Laura R. Rosinger, diese Langfassung in die vorliegende veröffentlichungsreife, breiter lesbare Form gebracht zu haben, alle Fehler und Irrtümer verbleiben beim Autor.

2 Eine – noch vor nicht allzu langer Zeit noch undenkbar – Erosion der Akzeptanz und Problemlösefähigkeit der bestehenden Institutionen der liberalen Demokratie kann wohl nicht mehr übersehen werden. Indikatoren dafür gibt es auf allen Ebenen, von den kontraintuitiven Ergebnissen demokratischer Prozesse und Meinungsumfragen zur Akzeptanz der Veränderungen in EU-Ländern bis zu den Problemwahrnehmungen und Begrifflichkeiten in den wissenschaftlichen Diskursen.

Verwandlung von Ressourcen in Kapitalien?

In den bildungspolitischen Diskursen wird in unterschiedlicher Weise auf Kapitalien reflektiert, auf „Humankapital“ zur Förderung der nationalen und unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit und des persönlichen Vorteils, auf „Sozialkapital“ als vielschichtige Metapher für den Wert von sozialen Beziehungen und Positionierungen. Dabei überschneiden sich die verschiedenen politischen und ideologischen Richtungen und werden diese Begrifflichkeiten mit unterschiedlichen Bedeutungen und Absichten verbunden. Mit „Kapital“ ist aber jedenfalls impliziert, dass dessen Wert auf Märkten fluktuiert und es einer Investitionslogik folgt, die mit der Schätzung und Voraussage von Erträgen/Renditen zu tun hat. Werden Bildungsprozesse und -ergebnisse mit dem Kapitalbegriff verknüpft, so hat dies jedenfalls Folgewirkungen auf die politische Einordnung von Erziehung und Bildung.

Die geradezu inflationäre Verbreitung des Begriffs Kapital wird im polit-ökonomischen Diskurs durchaus in Frage gestellt³ und hat mit der Beziehung von Bildung, Markt und Öffentlichkeit mehr zu tun, als es vielleicht unmittelbar scheinen mag. Nachfolgend soll die diskursive Verwandlung von Ressourcen aller Art in Kapitalien, sozusagen ihre „Kapitalisierung“ hinterfragt werden. Was ist die Bedeutung dieser Verwandlung?

Pierre Bourdieu scheint eine Art breitere Deutungshoheit der Soziologie über die Ökonomie etablieren und den Kapitalbegriff gewissermaßen sozialisieren und politisieren zu wollen (v.a. indem er einen direkten Bezug zur Machtdimension herstellt, die an den Kapitalbesitz gebunden ist). Aber dies scheint nach Ansicht des Autors eher „nach hinten loszugehen“, denn die Verwandlung von Ressourcen in Kapitalien gibt der ökonomischen

Rationalität unmittelbar den Vorrang (und knüpft darüber hinaus die Machtdimension direkt an die Kapitaldimension bis hin an das „symbolische Kapital“). Die „Kapitalisierung“ ist ja in erster Linie ein realer ökonomisch-institutioneller Vorgang, nicht nur eine diskursive Verwandlung und hängt auch mit den Bedingungen der Veräußerbarkeit und den Kräften, die in diesen Vorgängen tätig sind, zusammen. Vor allem im Bereich der Naturressourcen oder von Boden und Immobilien ist dieser Unterschied direkt nachvollziehbar.

Im Bereich der Bildung und der sozialen Beziehungen (oder auch der Gesundheit) besteht die Schwierigkeit, dass hier der Vorgang der Verwandlung wesentlich komplexer ist, da die „Objekte“ der Kapitalisierung (Qualifikationen, Beziehungen zwischen Menschen, soziale Vorgänge etc.) von immaterieller Qualität und in ihrer Materialität schwer zu fassen sind.⁴ Daraus entsteht das Problem einer voreiligen diskursiven Kapitalisierung, die die realen Vorgänge überdeckt, und etwas auf der Diskursebene der Kapitallogik unterwirft, was ihr real gar nicht unbedingt unterliegt.

Für die Frage der Beziehung von Bildung, Markt und Öffentlichkeit ist relevant, dass bei dieser diskursiven Kapitalisierung die Aufmerksamkeit auf die „Kapitalisierung“ gelenkt wird und die anderen Aspekte der sozialen Einbettung von Bildung und Lernen und eben die Bedeutung für die Demokratie diskursiv verschwinden.

Der Homo oeconomicus als Vorschrift?

Da man im Prinzip alles kaufen und verkaufen kann, haben die meisten sozialen Vorgänge – zumindest konzeptionell – auch eine ökonomische Dimension (die normative Dimension, ob das tatsächlich geschieht und geschehen soll und erlaubt

3 Dieser Diskurs hat bereits zur Konzeption einer neuen Disziplin, der Bourdieueconomics, geführt (siehe dazu u.a. Hodgson 2014; Waldström/Svendsen 2008). Jo Ritzen (2001), ein international publizierender Ökonom, hat sich mit dem Marktversagen beschäftigt (und war dann auch Bildungsminister in den Niederlanden). Er kritisiert die „Kapitalisierung“ der sozialen Beziehungen: *“Most of the contributions to this symposium use the term ‘social capital’ to denote what [...] I describe as ‘social cohesion [...]’. I find the term ‘capital’ to be confusing because many of the characteristics of physical capital do not apply (e.g. divisibility, non-negativity, the possibility for establishment of ownership and for market transactions). [...] the term ‘human capital’ does not satisfy the characteristics of physical capital either, but at least one of the common elements about human and physical capital [...] is that individuals decide on the investments. With social capital it always takes two to tango; indeed, given the number of people often involved in a network, social capital may be more of a square dance than a tango!”* (Ritzen 2001, S. 294f.)

4 Dies knüpft an die alte bereits bei Karl Marx thematisierte Frage und Diskussion darüber an, was am Arbeitsmarkt eigentlich transigiert wird (Arbeit, Arbeitskraft, ArbeiterInnen?).

oder verboten ist, tangiert die Frage des politisch-institutionellen Umganges mit Marktbeziehungen). Von dieser ökonomischen Dimension ist aber der reale Grad der Vermarktung, Kommodifizierung und Kapitalisierung sozialer Vorgänge zu unterscheiden, und es kann die Frage gestellt werden, inwieweit die diskursive Verwandlung von Objekten oder Beziehungen in Kapitalien in Wahrheit nicht genau jene Prozesse unterstützt, gegen die sie sich in weiten Teilen von der Absicht her richten.

Möglich wird das, indem – wie vorne ausgeführt – diese Verwandlung nicht hinterfragt bzw. als gegeben betrachtet wird, was mögliche „Gegenbilder“ verdrängt und unsichtbar macht. Und genau hier kommen die Demokratie und die Öffentlichkeit ins Spiel. Dabei erscheint es sinnvoll zu betonen, dass der Markt eine Form der Öffentlichkeit ist – eine abstrakte Entgegensetzung von Markt und Öffentlichkeit ist daher nicht stimmig.⁵

Wird das analytische Konzept des Homo oeconomicus in ein normatives Konzept verwandelt, so wird aus der *Frage*, wie Ökonomie unter der Annahme einer von individuellen Interessen geleiteten, rationalen Wahlentscheidung funktioniert, die Vorschrift, dass sich alle Menschen nach dieser Logik verhalten sollen. Mehr noch: Aus einem analytischen Konzept wird die *Vorschrift*, dass das gesamte institutionelle Gefüge der Ökonomie und Gesellschaft in diese Logik umgewandelt werden soll.⁶ Man könnte zusammengefasst sagen, dass der eigentliche Kern des Neoliberalismus darin besteht, den Homo oeconomicus aus einem abstrakten analytischen Modell in eine universelle soziale und politische Norm für ein reales Menschenbild zu verwandeln (was für das Bildungswesen von fundamentaler Bedeutung ist).

Alles menschliche Verhalten wird auf die rationale Wahl zwischen Alternativen nach dem Kriterium des individuellen Eigennutzes zurückgeführt

(„De Gustibus Non Est Disputandum“ heißt einer der fundamentalen Artikel von Gary Becker und George Stigler; siehe Stigler/Becker 1977). So wird konzeptionell alles auf rationale Wahlen zurückgeführt, die auf der Basis von Geschmacksurteilen gefällt werden. Auch Ethik, Moral, Gemeinsamkeit und Solidarität werden in diesem Sinne in letzter Instanz zu Geschmacksfragen.

Die Politik als Markt?

Wie steht es dann mit der Politik? Hier werden politische Entscheidungen konzeptionell in Wahlhandlungen zwischen Signalen (Vorschlägen, Forderungen, Programmen etc.) umdefiniert, die in einem Markt von WählerInnenstimmen stattfinden (oder auch nicht): Damit werden die explizite und inhaltliche Auseinandersetzung mit den Inhalten der Politik und die Festlegung kollektiver Ziele und Maßnahmen auf die indirekten Transaktionen und Allokationsentscheidungen im „politischen Markt“ verschoben.

In diesem Bereich gibt es somit denselben diskursiven Verwandlungsmechanismus wie bei der Verwandlung in Kapitalien: Die „ökonomische Theorie der Politik“ wird aus einem analytischen Modell (das Teile der Realität repräsentiert oder auch nicht) in eine (voll) zutreffende Wiedergabe der politischen Realität oder – noch stärker – in eine normative Vorgabe verwandelt. Anstelle langwieriger konfliktgeladener inhaltlicher Auseinandersetzungen und Verhandlungen setzen sich die politischen Inhalte und Ziele dann über die rationalen individuellen, letztlich geschmacksgeleiteten Wahlentscheidungen im kompetitiven WählerInnenmarkt durch.

In den Diskursen um die Gestaltung der Demokratie als Regierungsform spielte von Anfang an die Frage eine große Rolle, was „dem Publikum“

5 Die Auseinandersetzungen um Markt-Regulierungen oder De-Regulierungen bestehen zu einem wesentlichen Teil darin, Formen des (scheinbar) allgemeinen Zuganges und öffentliche Informationsrechte und -verpflichtungen herzustellen. Aber es handelt sich eben um eine bestimmte Form der Öffentlichkeit, die – das ist der wesentliche Punkt im Zusammenhang mit dem Bildungswesen – mit einer bestimmten Rationalität, und damit auch mit bestimmten Formen des Wissens und der Wissensproduktion verbunden ist. Diese Rationalität wird mit dem viel kritisierten „Homo oeconomicus“ auf den Punkt gebracht, der in jeder/m von uns (bis zu einem gewissen Grad) steckt und der als analytisches Konzept in der Ökonomie zum grundlegenden Instrumentarium der Analyse gehört.

6 Diese Tendenz, den Homo oeconomicus zur Vorschrift und Erziehungsaufgabe zu machen, hat Norton Grubb (2002) am Beispiel der Berufsorientierung sehr deutlich (kritisch) auf den Punkt gebracht, indem nach diesen Konzepten die Jugendlichen lernen sollen, ihre Lebensplanung nach der ökonomischen Rationalität der Wahlhandlungen zu gestalten (was aber de facto nicht möglich ist).

zugemutet werden kann. Heute geht es um das Verhältnis zwischen der möglichst effizienten und „user-freundlichen“ Gestaltung der demokratischen Institutionen einerseits und den Anforderungen an die demokratischen Tugenden („Virtues“) des Publikums andererseits. Dabei geht es um das der Demokratie zu Grunde zu legende Menschenbild und die daraus erwachsenden Anforderungen an die Rationalität und damit auch an die Erziehung und Bildung des „Publikums“.⁷

Die diskursive Verwandlung in den „politischen Markt“ kann (in unterschiedlicher Weise und Ausprägung) auf verschiedenen Ebenen oder in verschiedenen Feldern stattfinden, d.h. unter aktiven PolitikerInnen wie auch unter den betroffenen BürgerInnen und natürlich auch in der Öffentlichkeit. Und es braucht nicht viel Phantasie, um sich als Resultat unterschiedliche Muster oder Regimes bzw. auch Ergebnisse auszumalen. Abhängig davon, wie die verschiedenen Akteurinnen und Akteure sich dieses Modell der ökonomischen Rationalität zu eigen machen, gibt es Marketing auf Seite der aktiven PolitikerInnen, eigeninteressiertes Konsumverhalten auf Seite der BürgerInnen/WählerInnen, entsprechende Marktbeobachtungen in der Öffentlichkeit. Die Inhalte und Ziele von Politik treten hinter ihre Präsentation und Verpackung („Wir sind ja gut, aber verkaufen uns schlecht“; „die anderen haben zwar keine Inhalte, aber verkaufen sich besser“...)⁸

Der öffentliche Diskurs als ein ökonomisierter Diskurs?

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Medienöffentlichkeit die hegemonialen Diskurse spiegelt – das gilt auch für die sogenannten Neuen Medien, die v.a. die Kommunikation und ihre TeilnehmerInnen vervielfachen⁹ – ist hoch. Der öffentliche Diskurs

ist so letztlich auch selbst ein „ökonomisierter“ Diskurs. Verbindet man den ökonomisierten Diskurs mit den Fragen der Beziehung von Demokratie und Öffentlichkeit, so wird dieser aus sich selbst oft in der Dichotomie von Kundenbeziehungen vs. politische Beziehungen, von Wirtschaftssubjekten (z.B. unternehmerische Universität) vs. politischen Institutionen (Anstalten) dargestellt. Auch das Bildungswesen kann in monetären Größen und betriebswirtschaftlichen Begriffen als Wirtschaftssektor dargestellt werden.

Die Demokratie und die Öffentlichkeit haben aber das Recht, (so lange es eine gesetzliche Regelung gibt) den Gestaltungsrahmen für das öffentliche Bildungswesen und auch die Spielräume der Marktbeziehungen auf dem Hintergrund der entsprechenden politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse festzulegen und somit die Realisierung von voreiligen normativen Verwandlungsprozessen zu vermeiden oder zu begrenzen. Diesem Bereich wendet sich nun der nächste Abschnitt zu.

Deliberation: Kern von Demokratie als Lebensform

Während sich aus der skizzierten Kapitalisierung die Durchsetzung der Rationalität des Homo oeconomicus als die vordringliche Bildungsaufgabe ergibt, stehen die Ansätze und Konzepte der deliberativen Demokratie am anderen Ende des Spektrums. Jürgen Habermas¹⁰ ist wohl als der wichtigste Protagonist dieses Diskurses zu nennen. Im Mittelpunkt stehen vernünftig begründete Entscheidungen, unter ernsthafter Abwägung unterschiedlicher und gegensätzlicher Interessen und Positionen, die auf einer moralischen Basis ruhen. Der Diskurs selbst ist zudem selbstreflexiv, denn die Gestaltung der Institutionen der Demokratie selbst muss deliberativ

7 Im liberalen Diskurs gibt es hier die Tendenz, die Latte der „Tugenden“ möglichst niedrig zu legen: Die Institutionen sollen möglichst auch mit wenig gebildeten und „schlechten“ Menschen funktionieren.

8 Siehe hierzu den Presse-Artikel von Peter Strasser vom 3. Juni 2017 mit dem bezeichnenden Titel „Parteiendemokratie in der Krise: Models an die Macht?“.

9 Zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen Öffentlichkeit und Demokratie siehe den vom Falter herausgegebenen Reader zur „Zukunft der Kommunikation“; auch hat aus aktuellen Anlässen Der Standard ein Themenheft zur Wahrheit gestaltet (Der Standard, Wochenend-/Feiertagsausgabe 3./4./5. Juni 2017).

10 Es sollte hier berücksichtigt werden, dass Jürgen Habermas frühzeitig eine Existenzkrise der EU vorausgesagt hat, wenn es nicht gelingt, die demokratische Legitimation der EU-Institutionen herzustellen. Der Autor war anwesend, als Habermas in den 2000ern auf Einladung und im Beisein des damaligen SPÖ-Vorsitzenden Alfred Gusenbauer diese Position vorgetragen hat, und man kann sagen: Die Botschaft wurde wohl gehört im Publikum, jedoch fehlte der Glaube...

zustande kommen.

Im Lichte einer ökonomischen Theorie von Politik und ihrer Annahmen über den Homo oeconomicus ist dieser Ansatz hoffnungslos „idealistisch“ und unrealisierbar. Wird von der Annahme und Erwartung ausgegangen, dass der Markt grundsätzlich die beste Form der Veranlagung und der Verteilung von Mitteln ist, so wird der Raum für Politik und Demokratie dadurch bestimmt, was der Markt übrig lässt. Aufgabe ist dann, die institutionellen Voraussetzungen für die Funktionsfähigkeit des Marktes herzustellen und zu sichern; dabei wird jedoch meistens verdeckt, dass diese Grundsatzentscheidung für den Markt als beste Lösung eine normative ist, die sich dann aber meist in den weiteren Verästelungen der Argumentation verliert.

Innerhalb der ökonomischen Diskurse erhebt sich in der Begrifflichkeit des „Marktversagens“ die Frage nach den Grenzen des Marktes, die je nach Ansatz und Spielart unterschiedlich beantwortet wird. Wo Marktversagen nachweisbar ist, beginnt der Raum für Politik, und der Diskurs verlagert sich auf den (schwierigen) positiven Nachweis des Marktversagens.¹¹ Grundsätzlich wird dabei die Gestaltung der Institutionen zur Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus dem Markt ausgeklammert. Hier endet im Prinzip die ökonomische Rationalität, aber nur im Prinzip, da in der Analyse der bestehenden Prozesse und Institutionen wiederum die marktwirtschaftliche Logik angewandt wird. Beispiele dafür sind (schlagwortartig) politische Quasi-Märkte, die Diskontierung von Marktversagen mit Politikversagen, die Transaktionskostentheorie der Organisation und Bürokratie, der New Public Management-Ansatz. Dem Bereich der

Politik werden so letztlich die kollektiven Entscheidungen zwischen Werten überlassen, also jene, die nicht in den Bereich der individuellen Wahl fallen.

Der Ansatz der deliberativen Demokratie konzentriert sich im Gegensatz dazu auf das Zustandekommen der Entscheidungen und auf die Einbindung des Publikums in die Entscheidungsprozesse, die auch engstens mit den Problemen der Legitimation verbunden sind. Es gehört heute bereits zum Grundwissen der Politischen Bildung, dass sich Demokratie nicht auf die Mehrheitsfindung durch Abstimmungen und die Wahl und Abwahl der RepräsentantInnen beschränkt. Die Differenzierung verschiedener Modelle von Demokratie selbst ist stark mit normativen Vorstellungen und Gestaltungen verbunden.

Ein entscheidender Aspekt bei dieser Differenzierung, der am engsten mit Bildung verbunden ist, ist die Gestaltung und Qualität der Meinungsbildung und Mehrheitsfindung. Und genau diese werden im Konzept der deliberativen Demokratie betont. Gleichzeitig sind gerade sie besonders schwer zu fassen und in ihrer Bedeutung einzuschätzen, so dass sie auch in der Politikwissenschaft tendenziell in den Hintergrund gedrängt werden.¹²

An dieser Stelle setzt auch der Ansatz der institutionellen Organisationstheoretiker James March und Johan P. Olsen (1995) über „Democratic Governance“ an, die für den Bereich der Politik das regelgeleitete Handeln des Homo soziologicus gegenüber der Ergebnisorientierung in den Mittelpunkt stellen. Sie begründen das damit, dass die Politik grundsätzlich zu komplex ist, um (eine legitimierte Einigung auf)

11 Als Alternative stellt Barry Bozeman (2002, 2007) das Primat des Marktversagens als Rationale für die Politik in Frage. Dabei werden andere Formen der öffentlichen Bewertung vorgeschlagen, die auf normativem Konsensus beruhen. Dieser muss durch geeignete Verfahren explizit hergestellt werden (und soll nicht nur durch die Aggregation der Präferenzen im Marktprozess zustande kommen). Im Deutschen entwickelt sich dieser Diskurs unter dem Begriff des Gemeinwohls in etwas anderer Form – vermutlich da hier das Marktversagen (noch) nicht eine so fundamentale politische Bedeutung hat – und wird teilweise ziemlich polemisch geführt. Für Österreich siehe: <http://kdz.eu/de/public-values-f%C3%BCr-mehr-demokratie-bestimmen>

12 In einem zentralen Text zur Politischen Bildung in Österreich (Dachs 2008) wird die „deliberative Demokratie“ beispielsweise gar nicht als eigenes Modell, sondern als Sonderfall der partizipativen Demokratie dargestellt (was selbst hinsichtlich der sachlichen Richtigkeit der Einordnung fraglich ist) und von vorneherein subtil argumentativ abgewertet: „*Am Gemeinwohl orientierte Kooperation dürfte [Hervorh. L.L.] bei den BürgerInnen die Ausnahme darstellen und das Streben nach Maximierung des Eigennutzes die Regel. Zudem würde die für dieses Modell entscheidende Notwendigkeit, sich jeweils umfassend über Alternativen zu informieren, nur schwer durchgängig erfüllbar bzw. wegen mangelnder Zeitsouveränität, fehlendem Interesse oder intellektueller Überforderung unmöglich zu erfüllen sein. Treffend daher [Hervorh. L.L.] das resümierende Urteil von Manfred G. Schmidt: ‚Die Theoretiker der partizipatorischen Demokratietheorie haben dem Bürger und dem Demos insgesamt durchaus Anspruchsvolles zu bieten. Allerdings verlangen sie von beiden nicht gerade wenig. Die Anforderungen sind sogar so hochgesteckt, dass viele Bürger – vor allem die weniger gut ausgebildeten und die weniger eloquenten – sie womöglich nie erreichen.‘*“ (Dachs 2008, S. 27). Nebenbei bemerkt spiegelt sich hier auch die angesprochene Tendenz zur ökonomischen Theorie der Politik.

eine klare technische Ergebnisorientierung zuzulassen. In ihrem Modell besteht eine zentrale Aufgabe des politischen Prozesses darin, zunächst überhaupt erst die „politischen Objekte“ zu kreieren, die dann Gegenstand der (Wahl-)Auseinandersetzungen sind.

Genau diese Prozesse und die Beteiligung an ihnen und die damit verbundene vertiefte Legitimation der Politik, machen den Ansatz der deliberativen Demokratie so interessant. Insbesondere wird damit die scheinbare Frontstellung zwischen repräsentativer und partizipativer Demokratie aufgehoben: Die wertvollen historisch entwickelten Institutionen der repräsentativen Demokratie bekommen eine entsprechende Unterfütterung und ihrer Aushöhlung nach dem Muster der „Postdemokratie“ kann entgegengewirkt werden.

Wie aber hängen nun die Ansätze der Demokratie mit Bildung und Erziehung zusammen? Unumstritten ist, dass rationale Wahlhandlungen einen bestimmten Grad an Wissen und Information voraussetzen (schon allein, um die eigenen individuellen Interessen gegenüber allen möglichen Formen von Irreführung im politischen Markt verfechten zu können) und dass Prozesse der vernünftigen Argumentation, die der deliberativen Demokratie zugrunde liegen, offensichtlich noch um vieles enger mit Erziehung und Bildung verbunden sind. Denn Beteiligung erfordert Wissen um die Materie und auch die entsprechenden praktischen Kompetenzen (wobei eben beides weiten Teilen des Publikums, auch von VertreterInnen der eingeschränkten und „schwachen“ Ansätze der Demokratie, sehr häufig abgesprochen wird). In der Erziehungs-/Bildungsphilosophie des (US)-amerikanischen Pragmatismus geht diese Verbindung noch einen Schritt weiter, indem die Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern in einem erweiterten Konzept als Lebensform verstanden wird, in der die demokratischen Prozesse untrennbar mit Lernen verbunden sind.

Im Ansatz von Demokratie als Lebensform ist Lernen eine zweite Seite der demokratischen Politik. Im Bildungswesen heißt das, dass umgekehrt auch das

Lernen und seine institutionellen Formen demokratisch durchdrungen sein müssen. Diese Position wurde wesentlich von John Dewey (1916) geprägt, dessen programmatisches Werk „Democracy and Education“ vor hundert Jahren erschienen ist, aber bis heute im deutschen Raum kaum Einfluss hat (als Ausnahme siehe Oelkers 2009). Demokratie als Lebensform stellt auf die Beteiligung am Gemeinwesen ab und verbindet die politischen Prozesse der Demokratie untrennbar mit Lernprozessen. Lernen ist Teil des politischen Prozesses und *nicht etwas instrumentell dem demokratischen Prozess äußerlich Angelagertes*. Und: Lernen erfolgt in demokratischen Formen und Verfahren, d.h. die Schulen bzw. die Bildungseinrichtungen werden in *ihren Kernprozessen* entsprechend organisiert.

Dieser Ansatz ist direkt mit den Konzepten der deliberativen Demokratie kompatibel bzw. hat auch zu ihrer Entwicklung beigetragen, wenn er sich auch praktisch-politisch nicht durchgesetzt hat.¹³ Anknüpfend an Dewey bzw. seinen Ansatz weiterführend, kann man zwei – teilweise verbundene – Diskurse hervorheben, die Aspekte der deliberativen Demokratie weiterführen. Erstens die theoretisch-philosophische Fundierung eines demokratischen Bildungswesens (bezogen auf die USA siehe Amy Gutmann 1999; siehe auch Lassnigg 2016), und zweitens auf die Prozessdimension fokussierte Ansätze deliberativer Kommunikation (bezogen auf Schweden siehe Tomas Englund 2016). Bei beiden ist explizit eine moralische Dimension eingebunden, die ganz wesentlich die Qualität der Kommunikation im Umgang mit Konflikten betrifft.

Humanismus, Akademisierungswahn und Unbildung

So wie sich in der ökonomischen Argumentation die allgemeine Wohlfahrt automatisch aus der individuellen Nutzenmaximierung ergibt, so ergibt sich in der humanistischen Tradition die Demokratie automatisch aus der humanistisch gebildeten Persönlichkeit. Ein interessanter Aspekt besteht

13 Ein guter Überblick findet sich in den Beiträgen des Journal of Curriculum Studies, Volume 48, Issue 1, 2016: Rethinking John Dewey's Democracy and Education on its Centennial (nachzulesen unter: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1063697>). Mittlerweile gibt es seit 2005 ein Dewey-Center an der Universität Köln (<https://www.hf.uni-koeln.de/dewey/30446>), wo wichtige Publikationen zu finden sind.

in der Betonung und Aufrechterhaltung der Gegenüberstellung von akademischer Bildung und Berufsbildung, die als „deutsches Bildungsschisma“ (Martin Baethge) bezeichnet wurde, und einer ziemlich deutlichen Zuordnung des Humanismus zu ersteren (was in den Diskursen zur Zerstörung der Humboldt Universität durch Bologna und die Massenuniversität zum Ausdruck kommt). Es ist hierbei bemerkenswert, dass die Differenz von akademischer Bildung und Berufsbildung unter der gleichen Parole (gleichwertig aber nicht gleichartig) läuft, wie sie BefürworterInnen für rassengetrennte Schulen in den USA (different but equal) nutzten. Die „Philosophie einer humanen Bildung“ arbeitet am Humanismus für das 21. Jahrhundert mit der Betonung von selbstverständlich wichtigen (individuellen) Werten wie Rationalität, Freiheit und Verantwortung, die durch die „modernen Werte“ von Emanzipation, Inklusion und Demokratie erweitert werden. Eine endlich *„grundlegende Bildungsreform [die die fehlende] Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung [durch eine] kulturelle Leitidee [untermauert, würde ermöglichen] endlich die ganze Person in den Blick zu nehmen, mit ihren kognitiven, aber auch mit ihren ästhetischen, ethischen und physischen Fähigkeiten und Bedürfnissen“* (Nidarümelin 2013a, Einleitung). Die soziale Komponente wird in dieser humanistischen Leitidee nicht erwähnt, ebenso kommt weder die Solidarität noch die Gleichheit unter den Werten vor. Der wesentliche Punkt an der (neuen) humanistischen Bildung ist der *Selbstzweck*, der gegenüber der Orientierung an Employability oder an den Anforderungen des Arbeitsmarktes hochgehalten wird, interessanterweise aber nur für das Hochschulwesen; für die spiegelbildliche Verteidigung der Berufsbildung hätte dies wohl keinen Sinn.

Wenn man nun die Argumentation der vorangegangenen Abschnitte in Stellung bringt, so sind zwei Aspekte des deutschen Diskurses hervorzuheben: Erstens wird im Kern in sehr eingeschränkter Weise gegen die Ökonomisierung, Kapitalisierung und Kommodifizierung argumentiert, indem eigentlich nur die humanistische Universitätsidee gegen die Employability-Zumutung verteidigt wird (dies aber vordergründig als breiter kritischer Anspruch erscheint), zweitens wird – wie das schon seit Jahrzehnten der Fall ist – der Diskurs über Democratic Education weiterhin ignoriert und hintangehalten.

Indem bestimmte Aspekte der rezenten Bildungspolitik zurecht kritisiert werden, werden gleichzeitig die öffentlichen politischen RepräsentantInnen mit einem pädagogischen Individualismus konfrontiert, der die alten und neuen humanistischen Werte vermitteln sollte. Im Falle Österreichs hat die „humanistische Universitätsidee“ vor einigen Jahrzehnten ganz offensichtlich die Vereinbarkeit der hergebrachten humanistischen Werte und Persönlichkeiten mit dem Antisemitismus und dann weiter mit dem Nazitum demonstriert, was dann noch für einige weitere Jahrzehnte erfolgreich ignoriert wurde.

Konsequenzen „humanistischer“ Bildungstradition: Einschränkung und Mangel demokratischer Bildung

Im Folgenden soll anhand dreier ausgewählter Aspekte demonstriert werden, wie sich diese „humanistische“ deutschsprachige Bildungstradition – abgesehen von der diskursiven demokratischen Leerstelle im wissenschaftlichen Diskurs – auf die mangelnden bzw. eingeschränkten Begriffe von demokratischer Erziehung und Bildung in der Bildungspolitik und auf das österreichische Bildungswesen bis heute auswirkt – bzw. umgekehrt, wie ein erweiterter Begriff von demokratischer Erziehung alternative Entwicklungsperspektiven eröffnen kann. Als Hintergrund müssen dabei die Jahrhunderte lange autoritäre obrigkeitstaatliche Tradition und auch das Vermächtnis der jahrzehntelang unaufgearbeiteten faschistischen Diktaturen berücksichtigt werden.

Trauerspiel der Politischen Bildung als Spiegel schwacher Demokratie

Eine wesentliche, eigentlich völlig einleuchtende, aber dennoch in den spezifischen Auseinandersetzungen nicht berücksichtigte Aussage und Botschaft von Amy Gutmann (1999) besteht darin, dass die demokratische Erziehung in direktem Wechselspiel mit der demokratischen Qualität und den Formen der Demokratie in der Gesellschaft steht. Das heißt, es gibt hier weder eine einseitig gerichtete Kausalität von guter Politischer Bildung auf eine gute Demokratie, noch kann Politische Bildung sinnvoll in einer derartigen Instrumentalität bewerkstelligt

werden. Umgekehrt heißt das auch, *Politische Bildung kann nicht demokratische Defizite der Gesellschaft ausgleichen.*

Der Ausweg aus diesem Problem besteht darin, dass eben die Bildung demokratisch sein muss, anstatt zu versuchen, die Demokratie (äußerlich) zu einem Gegenstand der Bildung zu machen. Heute wird aber gerne davon ausgegangen, dass eine überzogene Sicht der Schule als „Gesellschaft im Kleinen“ (wie sie Dewey vertreten hat) Demokratie als Lebensform im Erleben erlernen ließe. Die breiteren Aspekte der Demokratie als Regierungsform werden so übersehen und unterschätzt, und damit wird auch die Wissenskomponente über Politik und Demokratie vernachlässigt.

Die (Nicht-)Entwicklung der Politischen Bildung in der Schule kann im Sinne dieses Ansatzes völlig konsistent vorausgesagt und erklärt werden. Sie reflektiert die Probleme der Politik mit der Demokratie. Die Problematik der Politischen Bildung zeigt sich aber nicht nur an den Schwierigkeiten der Konzeption und Umsetzung, sondern auch darin, dass ihre „Wirksamkeit“ in hohem Maße umstritten ist. Dies beginnt mit der Frage, ob und wie Politische Bildung geprüft werden kann, geht über die Frage, woran die Wirksamkeit für den demokratischen Prozess gemessen werden kann, bis zu Hinweisen dafür, dass – ganz im Sinne des Ansatzes von Dewey – Politische Bildung mehr oder weniger ausschließlich in politischen Aktivitäten erworben wird.¹⁴

Für das öffentliche Bildungswesen betrifft eine Grundfrage die Stellung der Lehrpersonen, ihre Vorbildwirkung, ihre beeinflussende Rolle oder Abstinenz, ihre Kompetenzen inklusive dem verbindlichen Wissensstand zu politischen Angelegenheiten angesichts der heutigen Diversitäten, Unsicherheiten etc. Was kann/muss im Sinne der deliberativen Demokratie von den Lehrpersonen (wie auch vom gesamten Publikum) erwartet werden? Hier geht es nicht nur um Wissensanforderungen und die praktische Vorbildwirkung, sondern auch um die Frage, inwieweit demokratische Erziehung Anforderungen

an die Ethik und Moral stellt und wie eine pluralistische und diverse Gesellschaft damit umgeht. Wenn für die SchülerInnen ein Kompetenzmodell Politischer Bildung gilt, müsste das auch von den Lehrpersonen erfüllt werden? Wenn der Vorbildwirkung in der demokratischen Lebensform entscheidende Bedeutung zukommt, inwieweit gilt dies auch für eine demokratische Vorbildwirkung? Wie sind hier die widersprüchlichen Werte abzuwägen? Welche Rolle spielt die LehrerInnenschaft heute sinnvollerweise in den gesellschaftlichen Diskursen (wenn sie früher Staatsorgane waren, was sollen sie heute sein; welche Rolle spielen sie im Hinblick auf den Humanismus)?

Kommodifizierung, Marketing und Marktrhetorik vs. politische bzw. demokratische Volksbildung

Erwachsene lernen auch nach ihrer Erstausbildung automatisch weiter, im Guten wie im Schlechten, aber sie können nur in bestimmten Fällen staatlich zu weiteren organisierten Bildungsmaßnahmen verpflichtet werden (wenn diese Ausnahmefälle vielleicht auch häufiger vorkommen, als man vielleicht annehmen würde: durch Inanspruchnahme von staatlichen/öffentlichen Leistungen, verschiedenste Zertifizierungsvoraussetzungen für berufliche Tätigkeiten etc.). Während in früheren Zeiten die Volksbildung vorwiegend in der Zivilgesellschaft oder auch in religiösen Zusammenhängen die Hauptform der Erwachsenenbildung darstellte, für die sich verschiedenste institutionelle Formen herausgebildet hatten, hat sich v.a. seit der zweiten Hälfte des 20. Jh.s der Schwerpunkt und die Aufmerksamkeit zu beruflichen Aktivitäten verschoben.

Die Bereitstellung beruflicher Weiterbildung wurde zunehmend marktförmig organisiert (wenn auch die Komponente der öffentlichen Förderung vielleicht größer ist als die Marktrhetorik vermuten lässt). In den 1990er Jahren zeigte sich eine starke Entwicklung in Richtung Kommodifizierung und Marketing (siehe Lenz 1994; Lassnigg 2015) neben dem Streben nach (persönlicher) Anerkennung und Vermarktung (siehe Field 1994). Politische Erwachsenenbildung

¹⁴ Als interessantes Beispiel für die Probleme und Widersprüchlichkeiten und möglicherweise auch als Ansatz für Entwicklungen in diesem Feld können die Unibrennt-Bewegung und ihre Dokumentation und Aufarbeitung gesehen werden (siehe Heissenberger et al. 2010).

zur Stärkung der Demokratie trat in den Hintergrund und wurde weder als attraktives Vermarktungsobjekt seitens der EB-Institutionen gesehen, noch zeigte sich ein ausgeprägtes öffentliches Förderinteresse in diesem Bereich (was an der LLL-Strategie sichtbar ist). Auch wurden die Mittel auf die Parteiakademien konzentriert, die – verkürzt gesprochen – Politische Bildung als Berufsbildung betreiben; was hier (indirekt) die repräsentative Demokratie stärkt.

Politische Bildung kann eine schwache Demokratie nicht kompensieren. Entscheidend in diesem Bereich sind die Medien, die ebengleich der Kommodifizierung und dem Marketing unterliegen. Die instrumentalistische Idee, dass der Rückgang des Vertrauens in die repräsentative Demokratie durch Politische Bildung ausgeglichen werden könnte, ist falsch: Die entsprechenden Zielgruppen sind nicht durch *bessere Bildung* umzustimmen, sondern müssen durch *bessere Politik* mobilisiert werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Erwachsenenbildung für die Politische und Demokratische Bildung keine Rolle zukommt. Im Sinne der deliberativen Demokratie braucht es eine Wissensbasis für die Beteiligung und es sind Räume nötig, in denen diese entwickelt wird. Diese Räume können neben den politischen Institutionen und den Institutionen der Zivilgesellschaft auch die Institutionen der Erwachsenenbildung schaffen. Transdisziplinarität entwickelt sich nicht im luftleeren Raum, sondern braucht Ressourcen und Infrastrukturen, und dies umso mehr, wenn sich Freiräume in der wissenschaftlichen Welt und eventuell in der Alltagswelt aufgrund insgesamt steigender Kommodifizierung verengen.

Feld für die Auseinandersetzung mit sozialem Fortschritt?

Ein laufendes globales Projekt (IPSP)¹⁵ beschäftigt sich mit der Frage, was sozialer Fortschritt für das 21. Jahrhundert heißen kann und wie er zu bewerkstelligen sein könnte. Eine Auseinandersetzung im Rahmen der Ausarbeitung für das Bildungswesen, an der der Autor teilgenommen hat, bestand in der

Frage, ob das Bildungswesen im Hinblick auf den Fortschritt instrumentell gesehen werden könnte, d.h. als eine Entität, die durch die richtigen politischen Vorschläge und Maßnahmen den Fortschritt in der Welt befördern kann (wobei es selbst ein Teil des Fortschritts ist), oder ob es sich eher um ein komplexes gesellschaftliches Feld handelt, in dem die verschiedensten Kräfte von innen und außen unterschiedliche und konfligierende Ziele und Strategien verfolgen und die Verwirklichung des Fortschritts Teil dieser Auseinandersetzungen ist.

Um diese Klärung zu bewerkstelligen, wurde im Rahmen des Gesamt-Projekts von einer Gruppe von philosophisch gebildeten ForscherInnen in Umrissen versucht zu definieren, was sozialer Fortschritt bedeutet und wie seine Umsetzung beurteilt werden kann. Letztlich wurde das Konzept eines Kompass' verwendet, dessen Teile einerseits ein Satz von nicht aufeinander reduzierbaren Werten und drei Prinzipien sind, die eine Einschätzung des Verwirklichungsgrades der Werte ermöglichen sollen. Die genannten Werte sind Wohlfahrt (well-being), Freiheit, intrinsische Selbstbestimmung (non-alienation), Solidarität, Wertschätzung/Anerkennung, Zugang zu den kulturellen Gütern und Umweltsicherung (environmental values). Die drei Prinzipien, denen jeweils komplexe Diskurse zugrunde liegen, sind Gerechtigkeit, Grundrechte und Verteilungskonzepte.

Demokratie ist als politisches Verfahren nicht explizit Teil des Kompass', auch Humanismus nicht. Wie aber ist das (globale) Bildungswesen in diesem Rahmen zu verorten? Erstens ist die Auseinandersetzung mit der Wertdimension ein wesentlicher Aspekt von Erziehung und Bildung, daher müssen alle Werte berücksichtigt werden (ohne jedoch auf platte Vorstellungen von Sozialisation und kausal orientierter Werterziehung zu verfallen). Zweitens ist es eben deshalb *plausibel*, dass sich die Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen, insbesondere wenn sie am sozialen Fortschritt interessiert sind, an diesen Diskursen beteiligen, anstatt sie zu erleiden, und damit das Feld mitgestalten.

15 Auf der Website des "International Panel on Social Progress. Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts neu denken" heißt es „Das International Panel on Social Progress (IPSP) vereinigt die weltweit führenden Forscher, Soziologen und Ökonomen mit einem Ziel: gegründet auf die Forschung und mit der Anwendung im Blick, politisch unabhängig und interdisziplinär Lösungen zu entwickeln für die dringendsten Herausforderungen unserer Zeit“ (nachzulesen unter: <https://www.ipsp.org/de/>).

Schlussbemerkung

Die Vorstellungen von deliberativer Demokratie und demokratischer Erziehung und Bildung sind analytisch und normativ. Sie beinhalten Bilder und Vorstellungen dessen, wie eine demokratische Gesellschaft und demokratische Praktiken aussehen sollen, und sie enthalten Begründungen dafür. Diese werden als Utopien bezeichnet, von einer Verwirklichung sind sie weit entfernt, ebenso weit sind sie von der Praxis der neoliberalen Reformen entfernt.

Ein entscheidender Aspekt der deliberativen Demokratie ist die Öffentlichkeit, ihre Qualität und Beschaffenheit, und sind die Möglichkeiten und Bedingungen für den deliberativen Diskurs, die sie bietet. Wie aber ist das Verhältnis von Öffentlichkeit und Staat beschaffen? Und wie können normative (Legitimation) und praktische (Wirksamkeit) Aspekte unterschieden werden?

Die bürgerliche Öffentlichkeit, dann die öffentliche Meinung, steht in engem Zusammenhang mit dem, was heute unter Zivilgesellschaft gemeint ist. Im Strukturwandel der Öffentlichkeit wird zwar der allgemeine Zugang zu ihr als definitorisch für Öffentlichkeit proklamiert, aber gleichzeitig wird in der Analyse auch gezeigt, wie dieser Zugang in

der Massen-Konsum-Gesellschaft mit den kommerzialisierten Massenmedien und den professionellen Marketing- und „Public Relations“-Aktivitäten die Öffentlichkeit transformiert und untergräbt, während mit dem Wohlfahrtsstaat die Unterscheidung von Staat und Öffentlichkeit verschwimmt. Wenn tatsächlich eine zentrale Anforderung für die Entwicklung des sozialen Fortschritts darin besteht, eine zweite Große Transformation zu bewerkstelligen, die die Stärken des Marktes nutzt, aber diesen gleichzeitig in die Schranken einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung weist, so würde dies bedeuten, dass der „Dritte Weg“ eine neue Bedeutung bekommen muss, indem die „Versöhnung“ mit dem Kapitalismus nicht die individualistische Rationalität des Homo oeconomicus, sondern die Rationalität eines Homo socialis (Benkler 2015) anstrebt, die die Auseinandersetzung um grundlegende Werte einschließt und diese auch explizit zum Teil der Auseinandersetzungen um Bildungspolitik macht.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Literatur

Benkler, Yochai (2015): The Idea of the Commons & Future of Capitalism. Präsentation Creative Commons Global Summit, Seoul, Korea, 15.10.2015. Online im Internet: <https://de.slideshare.net/cckslide/the-idea-of-the-commons-future-of-capitalism-yochai-benkler> [Stand: 2017-10-12].

Bozeman, Barry (2002): Public-Value Failure: When Efficient Markets May Not Do. In: Public Administration Review 62(2), S. 145-161.

Bozeman, Barry (2007): Public Values and Public Interest. Counterbalancing Economic Individualism. Washington DC.: Georgetown University Press.

Dachs, Herbert (2008): Verschiedene Modelle der Demokratie. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Jugend – Demokratie – Politik. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 28 (online Version). Innsbruck-Bozen-Wien, S. 22-30. Online im Internet: http://www.politischebildung.com/pdfs/28_demomod.pdf [Stand: 2017-09-07].

Englund, Tomas (2016): On moral education through deliberative communication. In: Journal of Curriculum Studies, 48:1, S. 58-76.

Field, John (1994): Market forces and continuing education. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 85-102.

- Fraser, Nancy (2007):** Transnationalizing the Public Sphere. On the Legitimacy and Efficacy of Public Opinion in a Post-Westphalian World. In: *Theory, Culture & Society*, 24(4), S. 7-30.
- Grubb, W. Norton (2002):** Who Am I: The Inadequacy of Career Information in the Information Age. Paris: OECD. Online im Internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478645.pdf> [Stand: 2017-09-07].
- Gutmann, Amy (1999):** Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: PUP.
- Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/Schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süß, Rahel Sophia (Hrsg.) (2010):** Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia und Kant.
- Hodgson, Geoffrey M. (2014):** What is capital? Economists and sociologists have changed its meaning: should it be changed back? In: *Cambridge Journal of Economics*, Vol 38, No. 5, S. 1063-1086.
- Lassnigg, Lorenz (2015):** Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 25, Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> [Stand: 2017-09-07].
- Lassnigg, Lorenz (2016):** Democratic education. Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 28, Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf> [Stand: 2017-09-17].
- Lenz, Werner (Hrsg.) (1994):** Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau.
- March, James G./Olsen, Johan P. (1995):** Democratic Governance. New York: Free Press.
- Oelkers, Jürgen (2009):** John Dewey und die Pädagogik. München: Beltz.
- Ritzen, Jo (2001):** Social Cohesion, Public Policy and Economic Growth – Implications for OECD Countries. In: Helliwell, John F./ Bonikowska, Aneta (Hrsg.): *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*. Hull, Quebec: HRD Canada & OECD, S. 291-309.
- Stigler, George J./Becker, Gary S. (1977):** De Gustibus Non Est Disputandum. In: *The American Economic Review*, Vol. 67, No. 2, S. 76-90.
- Susen, Simon (2011):** Critical Notes on Habermas's Theory of the Public Sphere. In: *Sociological Analysis*, 5(1), S. 37-62.
- Waldström, Christian/Svendsen, Gunnar Lind Haase (2008):** On the capitalization and cultivation of social capital: Towards a neo-capital general science? In: *The Journal of Socio-Economics*, 37, S. 1495-1514.



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

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

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS (www.ihs.ac.at), wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-16 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universität Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Capitalization, Deliberation and (Adult) Education

Abstract

This article addresses the issues surrounding the relationship between the public sphere, the market and (adult) education on a large scale and attempts to take a critical and constructive stance. The topics are discussed in terms of three main areas of emphasis: the capitalization and spread of the bounded rationality of homo oeconomicus, the consideration of politics as the market and the specific German educational discourse with its idealization of individualistic “classical” elite education versus the collective requirements of democracy. What if a premature discursive capitalization covers up the real processes and something subjugates it on the level of discourse of the logic of capital, which it actually isn't based on at all? What if homo oeconomicus is transformed from an abstract analytical model into a universal social and political norm that is a real image of a human being? The author also wants to encourage an examination of deliberative democracy. His conclusion: a progressive educational policy requires firstly a more profound examination of deliberative democracy and a struggle to implement it and secondly a new “great transformation” that reverses the spread of market society and keeps the market within socially useful bounds, a transformation that cannot be achieved with the hegemonic individualistic rationality of homo oeconomicus but instead requires the rationality of a homo socialis. This includes the examination of basic values of the common good and also makes them explicitly a part of the examinations of educational policy. (Ed.)

Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut?

New Public Management in der Erwachsenenbildung

Stefan Vater

Vater, Stefan (2017): Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut?
New Public Management in der Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 32, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: New Public Management, Management, Erwachsenenbildung,
Politische Bildung, Neoliberalismus, Marktorientierung,
kooperative Selbstorganisation



Kurzzusammenfassung

„Management präsentiert sich als Kategorie des kalkulierten Fortschritts und ist als solche nicht nur der Legitimationspflicht enthoben, sondern verfügt selbst über ein beträchtliches Legitimationspotential“ – dieses Zitat von Otto Nigsch (1997) ist nur eine der vielen kritischen Aussagen des vorliegenden Beitrages. Unter die Lupe werden aber nicht nur der Ansatz des New Public Management und dessen Einzug in die Erwachsenenbildung genommen, sondern auch die Frage nach der Einflussnahme dessen Prinzipien der KundInnenzufriedenheit, Wettbewerbsorientierung und Leistungsoptimierung. Zählt nur mehr jene Bildung, die auch messbar und vergleichbar ist? Wird nur mehr angeboten, was nachgefragt wird? Und warum entscheidet der Markt, wer die Besten sind, und brauchen wir die Besten? Zentraler Befund des Autors: Marktprinzipien in der Erwachsenenbildung bauen Zugangsgerechtigkeit und öffentliche Bildung ab. Nicht mehr legitimiert werden kann Politische Bildung, wenn eine ausschließliche Orientierung an Nachfrage besteht. Der Ausweg: Öffentliche Bildung und deren Prinzipien der Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie als Teil der Verantwortung und Gegenseitigkeit aller BürgerInnen füreinander in einer solidarischen Gesellschaft. (Red.)

Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut?

New Public Management in der Erwachsenenbildung

Stefan Vater

„Jeder Unternehmer hat einen Vorgesetzten – und das ist der Markt.“

Peter F. Drucker (o.J.)

„Der Markt führt nicht in allen Bereichen zu den richtigen Entwicklungen. Er ist unfähig, die Trasse einer Schnellbahn-Verbindung zu bestimmen. Er kümmert sich nicht um die soziale Gerechtigkeit. Er ignoriert das Recht auf Kultur, Bildung und Erziehung. Die Ausgeschlossenen sind ihm gleichgültig.“

Jacques Attali (o.J.)

Berater von François Mitterrand und erster Präsident der Europäischen Bank für Wiederaufbau und Entwicklung

Nach dem alltäglichen Sprachgebrauch werden heutzutage nicht mehr nur Wirtschaftsunternehmen „gemanagt“ (vgl. Bröckling 2000, S. 131f.) und nach Marktprinzipien gesteuert, sondern auch die Karriere, die Familie und deren Alltag, Beziehungsprobleme, Behörden, Schulen, Weiterbildung. Alle werden „gemanagt“ und müssen sich nach Prinzipien der Effizienz und des Wettbewerbs organisieren. Auf Verwaltungsebene oder in der Umstrukturierung

von Institutionen und Vereinen heißt diese Tendenz „New Public Management“ (NPM)¹.

New Public Management wurde besonders im Zuge des „dritten Weges“ von Reformern wie Tony Blair und Gerhard Schröder populär und verlor den neokonservativen Anstrich, der mit der Intention der Neuordnung des Sozialen oder des Alltags (vgl. Schedler/Proeller 2009, S. 35; Hall 1989, S. 178), der

¹ Auf Wikipedia kann nachgelesen werden: „Das New Public Management (NPM) bzw. die Öffentliche Reformverwaltung bezeichnet eine Richtung innerhalb der Verwaltungsreform und Staatsmodernisierung, die auf der Übernahme privatwirtschaftlicher Managementtechniken in der öffentlichen Verwaltung beruht. Die Eckpunkte des New Public Management variieren je nach Land und/oder Autor. In Europa fand vor allem in Großbritannien eine besonders radikale Variante des NPM Anwendung (Thatcherismus). NPM entstammt den 1980er Jahren mit ihrer Dominanz wirtschaftsliberaler Regierungen, insbesondere der Politik Margaret Thatchers und Ronald Reagans, aber auch sozialdemokratischer Regierungen wie in Neuseeland oder Schweden. Viele Reformansätze wurden auch von Nachfolgeregierungen (Tony Blair, Bill Clinton) in wesentlichen Punkten weitergeführt“ (siehe dazu: https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96ffentliche_Reformverwaltung).

konservativen Um-Ordnung aller Werte und der Abkehr vom sozialen Konsens und den Ideen des Sozialstaates gleichwie mit der Gegnerschaft zu den Gewerkschaften bei Margaret Thatcher und Ronald Reagan damit verbunden war (siehe Hall 2011 u. 1989, S. 180; Dixon 2000; Cockett 1995).

Stuart Hall, eine der Gründerfiguren der Cultural Studies, beschreibt als Absicht von Strategien wie New Public Management die Idee, den Alltag zu desintegrieren und ein neues verständliches Bild zu hinterlegen (vgl. Hall 1989, S. 178). *„Wo vorher soziale Bedürfnisse ihre eigenen Ansprüche gegenüber den Gesetzen des Marktes geltend machen konnten, bestimmen jetzt Themen wie ‚Leistung, die ihr Geld wert ist‘, das Recht, über privates Vermögen nach eigenem Gutdünken zu verfügen, und die Gleichsetzung von ‚Freiheit‘ und ‚freiem Markt‘ nicht nur die politischen Auseinandersetzungen im Parlament, in der Presse, den Zeitschriften und Politikkreisen, sondern auch das alltägliche Denken und Handeln. Es hat ein bemerkenswerter Wertewandel stattgefunden: die Aura, die alles, was mit ‚staatlicher Wohlfahrt‘ zu tun hatte, umgab, haftet jetzt allem ‚Privaten‘ oder ‚Privatisierbarem an‘* (Hall 1989, S. 180). Es ging in der Tat nicht nur um Wettbewerbsförderung und effizientes Wirtschaften, es ging darum, das Soziale neu zu ordnen und die „Anziehungskraft des Sozialstaates zu brechen“ (siehe Centre for Policy Studies zit. in Hall 1988), die Vorherrschaft des sozialen Konsenses zu brechen und Marktprinzipien zu etablieren.

Entstanden ist New Public Management im Umkreis der neokonservativen Regierungen und diverser Think-Tanks (z.B. des britischen Centre for Policy Studies) in England und den USA der 1980er Jahre, welche den Markt als Lösung für alle Probleme der ihrer Ansicht nach zu teuren keynesianistischen Lösungen und sozialstaatlicher Organisation propagierten. Hintergrund war die durchaus simple und empirisch unbelegte betriebswirtschaftliche Idee, nur der Markt könnte eine effiziente Allokation der Ressourcen ermöglichen und damit optimale KundInnenzufriedenheit erreichen. Bezugspunkte waren die Public Choice Theorie und Ansätze des Rational Choice Denkens, die auf äußerst simplen Ideen egoistischer nutzenmaximierender Akteurinnen und Akteure basieren. Entstanden ist die Marktorientierung des New Public Management

als antibürokratische, betriebswirtschaftliche Verwaltungsidee (siehe Walker 2013; Cairney 2002) mit den Prioritäten: Einführung von Markt/Wettbewerb, Durchsetzung von Leistungs- und Wirkungsorientierung, Qualitätssicherung (siehe dazu Bröckling 2000) und KundInnenorientierung. Kennzeichnend sind ein radikal anti-bürokratischer Duktus und ein Rezept- und Methodenset („*ein NPM-Werkzeugkasten*“, Schedler/Proeller 2009, S. 50), das Elemente wie Privatisierung, Public Private Partnership sowie Auslagerung enthält, die im Wesentlichen als Werkzeuge kontextunsensibel eingesetzt werden können.

Bürgerinitiativen, Krankenhäuser, Bildungsanbieter – kein Krankenhaus ohne Gesundheitsmanagement, kein Theater ohne Kulturmanagement und keine Volkshochschule ohne Bildungsmanagement. Oder auch ganz aktuell: Migrationsmanagement statt „Grenzen dicht!“. Auch wenn Management dabei in der Realität dann oft nicht Ordnung, soziale Verantwortung und Führung heißt, sondern Betonung des Kostendrucks, Verweis auf die schwierige wirtschaftliche Situation, Personalreduktion und Qualitätsmanagement sowie Auslagerungen oder Privatisierungen. *„Mit Management verbinden sich positiv besetzte Assoziationen wie Klarheit, Unkompliziertheit, Sachlichkeit, Kompetenz und Effizienz. Management präsentiert sich als die Kategorie des kalkulierten Fortschritts und ist als solche nicht nur der Legitimationspflicht enthoben, sondern verfügt selbst über ein beträchtliches Legitimationspotential. Tätigkeiten, denen bislang eine eigenständige Bedeutung zugekommen ist, werden nun in die Nähe des Managements gerückt und erhalten dadurch eine neue Dignität. Nicht nur für Schulen, Krankenhäuser, Versicherungen, Verwaltungseinrichtungen aller Art, um nur einige der wichtigsten Organisationen zu nennen, wird ein besseres Management eingefordert. Der Terminus Management ist auch ein ideales Komplement für abstraktere Begriffe, wie die Vielfalt moderner Wortkombinationen zeigt: Zeit- und Beziehungsmanagement ist ein ebenso gängiger Neologismus wie Informations- und Wissensmanagement, Bildungs- und Weiterbildungsmanagement, Forschungs- und Kulturmanagement, Sozial- und Identitätsmanagement“* (Nigisch 1997, S. 418).

Die Managementprogramme und Marktinitiativen stellen auch ein Arsenal griffiger und objektiver Instrumente und Praktiken bereit, mit deren Hilfe

Unternehmen, öffentliche Verwaltungen, Verbände, Bildungs- und Sozialeinrichtungen ihre Tätigkeit reorganisieren und die Individuen ihren Alltag zu gestalten suchen. Es erfolgt eine Reorganisation des Alltags und eine Wettbewerbsorientierung aller Lebensbezüge ausgehend vom Feld des Beruflichen (vgl. Bröckling 2000, S. 132).

Erwachsenenbildung neu?²

„Wer Marktwirtschaft groß-, Gerechtigkeit aber kleinschreibt, wird den Erwartungen dort wie hier nicht gerecht.“

Willy Brandt (o.J.)

Die Kursangebote der Erwachsenenbildung von Rückenturnen bis zu Business-Englisch werden standardisiert und vereinheitlicht. Es wird weniger oder keine regionalen Besonderheiten geben, aber das Kursangebot ist überschaubarer und vergleichbar und wohl auch effizienter entwickelt und durchgeführt. Alles soll in einfacher Sprache formuliert sein, die von Beratungsagenturen umgesetzt wird und gut bezahlt ist, damit auch weniger gut sprachlich geschulte BürgerInnen die Kursangebote verstehen. Das Ergebnis dieser Vereinfachungsbemühungen ist umstritten. Die Einfachheit soll den Bildungsfremden nutzen, also denen, die keine schulischen Abschlüsse von Marktwert haben. Denen, die sich weniger weiterbilden, die schlechte Jobs haben, wenig verdienen. Aber wie soll ihnen das nutzen? Ihre Probleme sind nicht nur, oder nicht im Besonderen, zu wenig Information oder Unüberschaubarkeit des Angebots: Ihre Probleme sind zu geringes Einkommen, Ausgrenzung, Migrationsgeschichten, Intensivierung der Arbeitszeit, Krankheit,... und vielleicht auch die Erkenntnis, dass nicht Bildung ein gutes Leben ermöglicht, sondern umgekehrt. Wer gut lebt, kann sich auch weiterbilden.

Mittels Appellen an die Eigenverantwortung wird dazu aufgerufen, sich zu bilden, an das eigene Können zu glauben oder weiterzukommen und sich den Markterfordernissen anzupassen (siehe Vater

2015a u. 2015b). Die andere Seite dieser Aufrufe, sich zu bilden, sind die schiere Unvermeidbarkeit und der Zwang, sich weiterzuentwickeln, nämlich, sich ohne Ende selbst zu optimieren in Gesellschaften, die Einzelleistung, Einsatz und Lebenszeit von allen verlangen. Weil der Markt nur die Besten begünstigt und der soziale Aufstieg nur mehr für die möglich ist³. Aber warum entscheidet der Markt, wer die Besten sind, und brauchen wir die Besten? Drohungen gibt es viele für Bildung, sozusagen um zu motivieren: Arbeitslosigkeit, Krankheit, Gewalt, falsches Wahlverhalten.... Aber der Wunsch, sich zu bilden, die Bildungsaspiration, entsteht wohl nicht ganz so simpel.

Die Qualität der Bildung wird in weit verbreiteten Zertifizierungssystemen nicht qualitativ und von ErwachsenenbildnerInnen aus der Praxis der Erwachsenenbildung über inhaltliche Kompetenz, Erfahrung oder erwachsenenbildnerische Expertise, gute Lehrende, demokratischen Anspruch („Bildung für Alle“) oder gutes Veranstaltungsdesign gesichert. Sie wird in aufwendigen, von externen Agenturen vorgegebenen, im eigentlichen Sinne hochbürokratischen Qualitätszirkeln, die hohe MitarbeiterInnen-motivation und -kontrolle erzeugen und zum Ziel haben (siehe Bröckling 2000), erarbeitet, bezahlt, gesichert und dokumentiert, vielfach dokumentiert – in produkt- und kundInnenorientierten Abläufen. Im Zentrum stehen KundInnenzufriedenheit und Effizienz. An der Motivation der schlecht bezahlten MitarbeiterInnen mangelt es ohnehin nicht: Eigeninitiative, Selbstverantwortung, Einsatzfreudigkeit sind vorhanden – ist ja auch ein interessanter und verdienstvoller Bereich die Erwachsenenbildung (siehe BMBF 2004). Die wesentlichen Entscheidungen werden vom Management getroffen, in schnellen und autonomen Entscheidungen der verantwortlichen Personen. Eine Menge Leitbilder wird partizipatorisch erarbeitet, oft ohne jede Konsequenz für die Realität – genau wie die Qualitätszirkel oft nur Worte am Papier bleiben. Es erfolgt eine Konzentration auf das Kerngeschäft und richtige Bildung ist eine, die weiterbringt. Auch weniger Fotoklubs und Sozialtreffs, sondern mehr echte messbare Bildung.

2 Die folgenden Anmerkungen sind auf eine Art holzschnittartig und sollen Widerspruch produzieren, sie beschreiben nicht konkrete Praxis, sondern Grundlogiken. Ziel dieser Anmerkungen ist vor allem auch Widerspruch, um Problematiken klarer herauszuarbeiten!

3 Beispielsweise legte Pierre Bourdieu dazu verschiedene empirische Belege vor, die eine Idee der „Leistung“ unabhängig von sozialer Herkunft deutlich in Frage stellen (siehe Bourdieu 2001).

Die Kursbeschreibungen werden outputorientiert formuliert, somit kann fast direkt Kompetenz gekauft werden. Es steht sozusagen fest, was am Ende nach dem Kurs rauskommt. Auch worin man heutzutage im Berufsleben kompetent sein soll, scheint festzustehen. Bildung, die messbare Ergebnisse bringt, muss es sein, solche, die Organisationen wie die OECD messen kann. Die OECD, jene Forschungs- oder doch – zumindest ehemals – neoliberale Lobbying-Organisation⁴ (siehe Bouhali 2015), die PISA durchführt und Schulen, Bildungsbeteiligung misst und rankt, für gutes Geld versteht sich. Es soll Bildung sein, die auch bezahlt wird von den KundInnen und bezahlt werden muss.

Real bedeuten Marktlogiken meist den Abbau öffentlicher Bildung und einen Rückgang der Zugangsgerechtigkeit, dazu gibt es jede Menge empirische Belege (siehe Lohmann 2001; Larner 2000) und auch jede Menge anderer Meinungen. Ich möchte zeigen, dass mit „dem Markt“, der vielleicht Befreiung und Modernisierung verspricht, andere Ideologien oder Denklogiken untrennbar verbunden sind. Daher zurück zum New Public Management.

Charakteristika des New Public Managements sind (vgl. Schedler/Proeller 2009, S. 38):

- Einführung von Wettbewerb, Markt – Wettbewerbsorientierung flexibilisiert verkrustete Strukturen
- Betonung des Modells eines Gewährleistungsstaates (der aktivierend zur Verantwortungsübernahme durch Begrenzung von Leistungen, Bepreisung, Bildung wirkt)
- Wechsel von Inputorientierung zu Outputorientierung/Messbarkeit als Kriterium/Qualitätssicherung
- Abkehr von der Bürokratie: „Amtsschimmel“, „muffige Amtsstube“ (vgl. ebd., S. 3)
- Erhöhung der BürgerInnennähe über KundInnenorientierung bei gleichzeitiger Betonung der

Relevanz von ExpertInnenentscheidungen statt demokratischer Aushandlungsprozesse

- Einführung von Managementmethoden und quantitativen Effizienzkriterien und Leistungskriterien
- Entscheidungen werden rational, Bildung als Investition betrachtet (Rational Choice Theorie und Public Choice Theorie)
- Darstellung von marktwirtschaftlichen/privatwirtschaftlichen Prinzipien als unpolitisch und tatsachenorientiert – bei gleichzeitiger Positionierung als antigewerkschaftlich („Widerstand gegen die Gewerkschaften“, vgl. ebd., S. 39)

New Public Management ist betriebswirtschaftliches Steuerungsdenken, das auf überbetriebliche, öffentliche Institutionen und auch NGOs ausgedehnt wird und dort teils branchenspezifische Logiken und Kompetenzen verdrängt und überlagert. Standard sind diese Vorstellungen und Abläufe unterdessen für kommunale Verwaltung, Staatsunternehmen, parlamentarische Diskussionen, EU-Bildungspolitik, Schulpolitik, aber auch zunehmend für den Non-Profit Bereich. Ausgangspunkt ist die Umstrukturierung und Marktorientierung der öffentlichen Verwaltung, die als muffige Amtsstube oder als Reiterhof des Amtsschimmels dargestellt wird (vgl. Schedler/Proeller 2009, S. 3) und nicht als Feld der demokratischen Verwaltung, der Kompetenz, der Gleichheit und Gleichbehandlung und Objektivität. Für diese marktorientierte Perspektive ist der ausschließliche Bezugspunkt die KundInnenzufriedenheit der StaatsbürgerInnen, dafür können durchaus auch demokratisch gesteuerte Bereiche beschnitten werden – eine nicht ungefährliche Idee.

Die Prinzipien der Freien Marktwirtschaft

Um es etwas nüchterner auf den Punkt zu bringen: Freie Marktwirtschaft wird von der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) nach dem Duden

⁴ Ein weiterer vieler möglicher Belege ist ein OECD-Papier, in dem Strategien empfohlen werden, die Qualität öffentlicher Bildung zu reduzieren und private Bildung zu ermöglichen und den Bildungssektor als profitorientierten Sektor zu öffnen. Das Papier gibt auch Tipps, wie Proteste von Eltern abgewendet werden können (vgl. Morrisson 1996, S. 26).

⁵ Vgl. Schedler/Proeller 2009, S. 38.

Wirtschaft von A bis Z folgendermaßen definiert (Duden 2016 zit.n. bpb o.J.a, o.S.): „auf den Ideen und Gedanken des klassischen Liberalismus [...] beruhende Wirtschaftsordnung, die jedem Einzelnen [ohne Berücksichtigung von Geschlecht, Herkunft, sozialer Stellung, S.V.] volle Selbstverantwortung und wirtschaftliche Entscheidungs- und Handlungsfreiheit gewährt⁶. Der Staat hat lediglich die Aufgabe, Schutz, Sicherheit und Eigentum der Bürger zu gewährleisten, ein Zahlungsmittel bereitzustellen sowie das Rechtssystem zu erhalten („Nachtwächterstaat“). Der Staat enthält sich ansonsten der wirtschaftlichen Einflussnahme und überlässt die Steuerung der Wirtschaft alleine dem Markt, d. h. dem Gesetz von Angebot und Nachfrage. Kennzeichen der freien Marktwirtschaft sind z. B. Privateigentum an den Produktionsmitteln, freier Wettbewerb, freie Preisbildung, Gewerbefreiheit und Konsumfreiheit.“

Dort wird auch Wirtschaftsliberalismus folgendermaßen definiert: „Der wirtschaftliche Liberalismus, dessen theoretische Grundlagen durch Adam Smith [...] entwickelt wurden, geht von der freien wirtschaftlichen Betätigungsmöglichkeit jedes Einzelnen aus. Nach Ansicht von Adam Smith wird der einzelne Mensch bei der Verfolgung seiner eigennützigen Ziele nach Gewinn und Wohlstand wie von einer unsichtbaren Hand geführt, die dafür sorgt, dass er gleichzeitig dem Wohl der Gesellschaft dient, obwohl dies gar nicht seine Absicht war“ (Duden 2016 zit.n. bpb o.J.b, o.S.).

Die Grundprinzipien der Marktwirtschaft sind schlicht. Angebot, Nachfrage und Preis sind die zentralen regelnden Faktoren und wohlinformierte KäuferInnen, die ihre Präferenzen am Angebot und entsprechend ihren Ressourcen am Markt befriedigen. Mehr braucht es scheinbar nicht, so die Verfechter der Prinzipien marktwirtschaftlichen Kapitalismus. Staatliche Intervention störe oft nur und verzerre die Präferenzen der Individuen. Aber verbunden mit den Ideen des Wettbewerbs ist noch viel mehr, die Geschichte des Aufstieges eines

Neoliberalismus⁷ in den 1980ern mit Thatcher und Reagan, die Verachtung der Gewerkschaften und ihrer Kultur der Solidarität und des nicht profitorientierten Lebens, die Nähe und Unterstützung Hayeks und Friedmans und der Chicago Boys als Repräsentanten dieser Ideen zu/für Diktaturen rechter Prägung, die flammende Abneigung gegen soziale Vorsorge und Sicherheit im Namen des Sozialstaates (siehe Plehwe/Walpen 1999). Ohne seine Geschichte ist die Idee des Marktes nicht zu denken und von ihrer Geschichte ist sie nicht zu trennen und Marktmechanismen sind keinesfalls unpolitisch.

Zwei Beispiele marktwirtschaftlicher Verzerrungen

Effizienz über alles! Ein Beispiel für verfehlte Steuerungswirkungen des Marktes

Ein leicht verständliches nicht mit Bildung verbundenes Beispiel legt Colin Crouch (2004, S. 86) in seinem Bestseller „Postdemokratie“ vor. New Public Management und Wettbewerbsorientierung empfehlen die Auslagerung im Sinne der Effizienz und die Erledigung öffentlicher Aufgaben durch Private oder quasi-privat agierende Teile öffentlicher Verwaltung. Im beispielhaft vorgestellten Fall aus Großbritannien geht es um die Unterhaltszahlungseinforderung durch die „Child Care Agency“, die wie ein profitorientiertes Inkassobüro vorging. Die Nachforderung im Interesse der KlientInnen funktionierte durchschnittlich sehr gut und effizient. Allerdings offenbarte die profitorientierte und leistungs- sowie erfolgsorientierte Vorgehensweise ein eigenwilliges und äußerst effizientes Inkassoverhalten. Sie belangten besonders Mittelschichten, ärmere und reiche SchuldnerInnen wurden wenig belangt und weniger mit Mahnungen und anderen Drohungen verfolgt. Die Armen können wirklich nicht zahlen, die Reichen müssen nicht unbedingt zahlen, sie haben AnwältInnen, Ressourcen und auch oft Zeit. Gerecht ist das nicht und auch nicht

6 Dies klingt einerseits nach Freiheit und bedeutete dies unter Bedingungen des Feudalismus auch. Es kann aber auch bedeuten anzunehmen, alle hätten die gleichen Chancen (z.B. im Bildungsbereich unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht etc.).

7 Auf die immer wieder gestellte Frage nach einer Definition des Neoliberalismus sei auf die Bibliotheken füllende Fachliteratur dazu verwiesen: z.B. Butterwegge/Lösch/Ptak 2008. Stichworte sind: Entdemokratisierung, Austerität, Anti-Keynesianistische Politik, New Public Management, Marktorientierung, Personalabbau, Widerstand gegen gewerkschaftliche Politik. Zu Detailspekten siehe Foucault 2004; Bröckling 2000; Berlant 2011.

mit den Gleichheitsprinzipien einer Demokratie vereinbar.

Politische Bildung als Beispiel eines nicht-wettbewerbsorientierten Paradigmas

Ich argumentiere an dieser Stelle nicht umfassend für die Notwendigkeit Politischer Bildung, diese steht für mich schlicht außer Frage. Demokratie muss gelernt werden und auch über Demokratie und Beteiligung muss gesprochen, diskutiert und gelernt werden. Demokratie ist eine Praxis, die der Übung bedarf. Ob Politische Bildung nach der Logik des Wettbewerbs, der Einzelleistung, des Testens und des Messens verwertbar ist und konkurrenzfähig bleibt, bezweifle ich. Und das liegt nicht an einer möglichen Ineffizienz der Planung oder Umsetzung Politischer Bildung. Sie eignet sich nur bedingt oder vielleicht gar nicht für Profitgenerierung. Das liegt auch an ihren möglichen Inhalten und an den Kompetenzen, die sie vermittelt.

Bildung muss *auch* effizient sein, aber nicht nur das. Gerade Angebote der Politischen Bildung belegen die Unzureichendheit einer Orientierung an Marktkriterien, was die Einschätzung ihrer Wichtigkeit, wenn denn vielleicht gespart werden muss, betrifft. Finanziert wird oft doch nur, was sich rechnet. Und was sich rechnet, ist nicht unbedingt gleichzusetzen mit handlungsermächtigender oder wertvoller Bildung im Sinne der sich Bildenden (Ich erlaube mir dieses tatsächlich etwas angestaubte Bild des „Wertvollen“). Angebote der Politischen Bildung illustrieren auch die Unzureichendheit einer Steuerung ausschließlich über Nachfrage.

In der Kursplanung des Bereiches Politische Bildung zeigt sich die Problematik „verzerrter Präferenzen“ – aus Sicht der Marktorientierung – besonders deutlich. Es gibt keinen Markt für Politische Bildung. Unabhängig, ob angenommen wird, „Politische Bildung“ sei wichtig oder nicht wichtig, bleibt die Nachfrage oft unter der Wünschbarkeitsgrenze und dies lässt sich nicht mit den Rezepten und Mitteln des Wettbewerbs und der Qualitätssicherung lösen. Bezahlt wird für den schlichten Kurs oder die beste Diskussionsveranstaltung im Bereich Politische Bil-

dung eher nicht, oft wird von Seiten der Planenden formuliert „Man müsse froh sein, wenn denn überhaupt wer komme!“. Es liegt nicht an der Qualität, nicht an den zu komplexen Ausschreibungen oder nicht nur. In einer Zeit, in der Zeit knapp ist und Verwertbarkeit gefragt, bietet Politische Bildung oft Inhalte an, die der langsamen Demokratie verpflichtet sind oder nicht-wettbewerbsorientierten Paradigmen. Natürlich kann auch Politische Bildung gut ankommen, dies belegen volle Säle und Kurse bei manchen Angeboten. Wettbewerbsorientierung und Leistungskriterien und Abschlüsse in BürgerInnenkompetenz wollen nicht so recht greifen und oft verschwindet die „Politische Bildung“ im Wettbewerb aus den Kursprogrammen und auch die verantwortlichen KollegInnen verschwinden mit der Zeit. Wettbewerbsorientierung scheitert hier in der Realität an der Notwendigkeit emanzipatorischer Bildung, nicht nur anzubieten, was „der Markt“ verlangt. Gayatri Spivak charakterisierte emanzipatorische, politische Bildung⁸ bei einem Vortrag im Rahmen der Wiener Festwochen 2017 als eine „unerzwungene Neuorientierung der Bedürfnisstrukturen“, also als eine Praxis, die Präferenzstrukturen neu zu ordnen oder durchzumischen – damit sind Wettbewerb und Markt nicht vereinbar, dafür sind die Marktideen dann doch etwas zu simpel und ist die Profit-Rationalität des NPM zu wenig weitreichend.

Öffentliche Bildung: Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie

Die Volkshochschulen definieren ihre Bildungsprinzipien als öffentliche Bildungseinrichtung folgendermaßen:

„Die Volkshochschulen verstehen sich als der Demokratie verpflichtete, weltanschaulich an die Menschenrechte gebundene, von politischen Parteien unabhängige Bildungseinrichtungen. Sie sind Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Bildungsanlässe durch öffentliche Angebote organisierten Lernens setzen, Bildungsprozesse professionell in Gang bringen, unterstützen und begleiten“ (VÖV 1994, S. 2). Wer wollte ernsthaft behaupten, diese Prinzipien ließen sich durch Wettbewerb und Markt verwirklichen? Diese Begriffe spielen in den Erörte-

8 Ohne hier jetzt über die Problematik dieses Begriffs Ausführungen einbinden zu können.

rungen über die Wirkungen des Marktes kaum eine wesentliche Rolle. Und die Tradition der Volkshochschulen und anderer Erwachsenenbildungsanbieter schreibt eine völlig andere Geschichte als die des Marktes und der Effizienz (siehe Filla 2001; Vater 2015a u. 2015b). Es geht um Aufklärung, Demokratisierung und „Bildung für Alle!“. Raewyn Connell (2001) definierte in einem flammenden Appell für öffentliche Bildung die Prinzipien derselben als Teil der Verantwortung und Gegenseitigkeit aller

BürgerInnen füreinander in einer solidarischen Gesellschaft. Ein weiteres Prinzip benennt Connell als „Gleichheit“. Eine reale Gleichheit, die sich in gleichem Respekt und gleichen Zugangsprinzipien und gleicher Versorgung aller äußert und in einer entsprechenden Bildungspolitik, um diese herzustellen, und nicht nur im Lippenbekenntnis, alle wären gleich und müssten ihr eigenes Glück schmieden, oder im Vertrauen auf die unsichtbare Hand des Marktes.

Literatur

Berlant, Lauren (2011): Cruel Optimism. Durham: Duke.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Bonn-Berlin. Online im Internet: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2008/KK/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf [Stand: 2017-09-03].

Bouhali, Chouaib El (2015): The OECD Neoliberal Governance. In: Shultz, Lynette/Pillay, Thashika (Hrsg.): Decolonizing Global Citizenship Education. Rotterdam: Sense, S. 119-129.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule, Politik. Hamburg: VSA.

bpb – Bundeszentrale für Politische Bildung (o.J.a): Freie Marktwirtschaft. Online im Internet: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19325/freie-marktwirtschaft> [Stand: 2017-09-03].

bpb – Bundeszentrale für Politische Bildung (o.J.b): Liberalismus. Online im Internet: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19980/liberalismus> [Stand: 2017-09-03].

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt: Suhrkamp, S. 131-167.

Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (2008): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VSA.

Cairney, Paul (2002): New public management and the Thatcher healthcare legacy: enough of the theory, what about the implementation? In: The British Journal of Politics & International Relations 4, S. 375-398.

Cockett, Richard (1995): Thinking The Unthinkable: Think-tanks and the Economic Counter-revolution, 1931-83. London: Fontana.

Connell, Raewyn (2011): Zur Verteidigung der öffentlichen Bildung. Online im Internet: <http://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/731/> [Stand: 2017-09-03].

Crouch, Colin (2004): Post-Democracy. Cambridge: Polity.

Dixon, Keith (2000): Die Evangelisten des Marktes. Die britischen Intellektuellen und der Thatcherismus. Konstanz: UVK.

Filla, Wilhelm (2001): Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Wien: Studienverlag.

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

Hall, Stuart (1988): The Toad in the Garden: Thatcherism among the Theorists'. In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the interpretation of culture. Urbana: University of Illinois Press, S. 35-74.

- Hall, Stuart (1989):** Der Thatcherismus und die Theoretiker. In: Ders.: Ausgewählte Schriften. Hamburg: Argument, S. 172-206.
- Hall, Stuart (2011):** The neoliberal Revolution. In: Cultural Studies, Nr. 25:6, S. 705-728.
- Larner, Wendy (2000):** Neo-liberalism: policy, ideology, governmentality. In: Studies in Political Economy 63, S. 5-26.
- Lohmann, Ingrid (2001):** After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den freien Markt überleben? In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: VSA, S. 89-107.
- Morrisson, Christian (1996):** The Political Feasibility of Adjustment. POLICY BRIEF No. 13. Online im Internet: <http://www.oecd.org/dev/1919084.pdf> [Stand: 2017-09-03].
- Nigsch, Otto (1997):** Management – ein Weg zur gesellschaftlichen Generalsanierung? In: Soziale Welt, Jg. 48 (1997), H. 4, S. 417-429.
- Plehwe, Dieter/Walpen, Bernhard (1999):** Wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Produktionsweisen im Neoliberalismus. Beiträge der Mont Pèlerin Society und marktradikaler Think Tanks zur Hegemoniegewinnung und -erhaltung. In: PROKLA 115, 29. Jg., Nr. 2/Juni (1999), S. 1-33.
- Schedler, Kuno/Proeller, Isabella (2009):** New Public Management. Stuttgart: UTB.
- Spivak, Gayatri (2017):** What Time is it on the Clock of the World? Vortrag im Rahmen der Wiener Festwochen 2017 (13.05.2017). Informationen online im Internet: <http://www.festwochen.at/programm/detail/what-time-is-it-on-the-clock-of-the-world/> [Stand: 2017-05-30].
- Vater, Stefan (2015a):** Bildung und die „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 217-235.
- Vater, Stefan (2015b):** Im Dschungel der Hörsäle. In: Sattler, Elisabeth/Tschida, Susanne (Hrsg.): Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien: Löcker, S. 198-212.
- VÖV – Verband Österreichischer Volkshochschulen (1994):** Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen. Online im Internet: http://files.adulteducation.at/uploads/ingrid/Empfehlung_fur_die_Bildungsarbeit_an_Volkshochschulen.pdf [Stand: 2017-05-23].
- Walker, David (2013):** The paradox of Thatcher and public service. In: The Guardian, 08. April 2013. Online im Internet: <https://www.theguardian.com/public-leaders-network/2013/apr/08/margaret-thatcher-public-service-paradox> [Stand: 2017-09-03].



Foto: Karo Rumpfhuber

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
 +43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen österreichischen Universitäten.

More Market, More Management and Everything Will Fall into Place (Again)?

New public management in adult education

Abstract

“Management presents itself as a category of calculated progress and as such is not only relieved of its duty to prove its legitimacy but also has considerable potential to legitimate itself,” — this quote by Nigsch (1997) is just one of the many critical statements in this article. The new public management approach and its moving into adult education are closely examined as well as the influence that its principles of customer satisfaction, competitive orientation and optimization of performance exert. Is education that is measurable and comparable all that counts? Will what is offered from now on be only what is in demand? And why does the market decide who the best are, and do we need the best? The author’s main finding: market principles in adult education dismantle equality of access and public education. Political education is no longer able to be legitimized if demand is the exclusive orientation. The alternative: public education and its principles of justice, equality and democracy as part of the responsibility of all citizens for one another and reciprocal treatment in a society of solidarity. (Ed.)

Babylonische Sprachverwirrung als Plage und Gabe oder: ohne Literarität keine Demokratie

Eva Ribarits und Gitta Stagl

Ribarits, Eva/Stagl, Gitta (2017): Babylonische Sprachverwirrung als Plage und Gabe oder: Ohne Literarität keine Demokratie.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Literarität, Denken, Wissen, öffentlicher Raum, Demokratie, Sprache, literat Sein



Kurzzusammenfassung

Ausgangspunkt des Textes sind die Begriffe Literarität und Öffentlichkeit und deren Bezug zur Demokratie. Die Autorinnen unterstreichen die Bedeutung von Literarität im digitalen Raum als dem global dominanten Raum schlechthin, der unsere öffentliche Welt prägt. Literarität verstehen sie als die globale Summe verschiedener Interpretationsweisen, die von verschiedenen Stimmen mit verschiedenen Augen und aus verschiedenen Perspektiven aufgegriffen, verarbeitet und weitergeleitet werden. Der öffentliche Raum ist ein durchmedialisierter Raum, voll von Zeichenwelten, die medial entschlüsselt werden müssen. Um dies zu bewältigen, braucht es die Kompetenz der Literarität. Die Autorinnen wörtlich: Literarität als Vermittlungswissenschaft vertritt keinen eigenen Gegenstandsbereich, sie ist mit keiner Disziplin ident, allerdings wird sie mit jeder Disziplin und mit jedem Feld „transportiert“, ob bewusst oder nicht, ob analysiert oder nicht, implizit oder explizit. Literarität ist überall, in jedem Bereich erlernbar. Gerade weil sie überall „gelernt“ werden kann, eignet sich Literarität zur Auseinandersetzung mit Übersetzungen von verschiedenen Vermittlungsebenen. Wieder einmal drängt sich die Gemeinsamkeit mit dem öffentlichen Raum auf – ob auf der Straße, im Amtsgebäude oder im Krankenhaus, überall werden direkt und indirekt Botschaften mitgeteilt und bestimmte Lesarten transportiert. Und so lassen sich beide, sowohl die öffentliche Vermittlung als auch das Lesen und Schreiben, als eingeschriebene Kulturtechniken der Vermittlung betrachten. Und weiter: In Zeiten von Fakes sagt uns das, dass man sich in den Techniken des Darstellens auskennen muss. Man muss die Mittel der literarischen und poetischen Überhöhung kennen, um Fakes und andere manipulative Techniken zu erkennen. (Red.)

Babylonische Sprachverwirrung als Plage und Gabe oder: Ohne Literarität keine Demokratie

Eva Ribarits und Gitta Stagl

It's not dark yet, but it's getting there.

Bob Dylan

Zwei Gemeinsamkeiten zwischen Literarität und Öffentlichkeit und fraglos auch von beiden mit Demokratie sollen den Ausgangspunkt für unsere Thematisierung von Literarität bilden. Sie alle drei sind zugleich omnipräsent und nirgendwo, sie füllen keinen Raum aus und bestimmen ihn gleichzeitig. Und verweisen auf die Bedeutung und Aktualität von Literarität im digital globalisierten Raum. Dieser Raum, von dem man heute sagen muss, er ist *der* global dominante Raum, ist dadurch gekennzeichnet, dass er alle Menschen als Einzelwesen berührt, alles tangiert und unsere öffentliche Welt insgesamt prägt. Somit ist der digital globalisierte Raum sowohl virtuelle Konstruktion als auch eine Summe von gegenständlichen Endgeräten, die aber in ihrer Beziehung zueinander nicht als Gegenstand zu fassen sind.

Ähnliches gilt auch für die Literarität selbst. Sie ist die globale Summe je verschiedener Interpretationsweisen, sei es lesend oder schreibend, die von verschiedenen Stimmen mit verschiedenen Augen und aus verschiedenen Perspektiven aufgegriffen, verarbeitet und weitergeleitet werden. Auch jene, die um diese Dynamik nichts wissen, existieren in diesem Raum der bearbeiteten und präsentierten Denkfiguren und sind damit Teil dieser Dynamik.

Diese Dynamik lässt sich als gesellschaftliche beschreiben, als Bewegung zwischen Menschen, Mitteln und Resultaten. Als Fragestellung bedeutet das: Was machen diese Methoden und Technologien mit den Menschen, ihren Köpfen und Körpern und wie verhalten sich die „institutionellen Körper“ menschlicher Gesellschaften im Öffentlichen zu diesem Hybrid aus Texten, Bildern, Klängen und anderen Zeichen- und Symbolsystemen? Internet und Literarität sind beide Botschaft, Botschafter und Kanal der Vermittlung, sie haben keine eindeutig zuordenbare AutorInnenschaft und sind doch voll von ihnen.

Öffentlichkeit wie Literarität sind Metapher und Synonym für das, was Margaret Thatcher einst so konsequent geleugnet hat „*there is no such thing as society*“ (Thatcher 1987, S. 16) – für die Gesellschaft und für den gemeinsamen gesellschaftlichen Raum. Thatcher war die Vorreiterin einer Position, die heute in Europa zum Mainstream geworden ist: Der öffentliche Raum wird faktisch mit den Interessen des Marktes gleichgesetzt und ihm auf diese Weise sukzessive geopfert. Dass eine öffentliche Person, eine Person an der politischen Spitze der ältesten Demokratie Europas, ihre mediale und exekutive Macht dafür einsetzte, eine derartige Sichtweise zu propagieren und durchzusetzen und damit zugleich

alle wesentlichen gesellschaftlichen Einrichtungen des Zusammenhalts (und des Gemeinwohls) zu demontieren – indem sie ein vorbildliches Gesundheitssystem, ein funktionierendes Transport- und Bildungswesen in öffentlicher Hand zur Privatisierung mit gutem Draht zum staatlichen Fördertopf „freigab“ –, ist, so paradox es klingt, ein Beweis für die Wirkmacht des Öffentlichen und für die verleugnete Macht der politischen Botschaft. Thatcher hat das Credo, dass es „die Gesellschaft“ gar nicht gibt, eingesetzt, um die Öffentlichkeit zu schwächen und damit auch die Repräsentations- und Darstellungsmöglichkeiten des Souveräns, nämlich der Bevölkerung, zerstört.

Das Öffentliche ist ein Mehr, das eine Gesellschaft in ihrer demokratischen Form bewusst entwickelt und garantiert, um über das Gemeinsame und über das Trennende zu kommunizieren. Es ist ein Dazwischen, ein eigenes Gebilde aus Kommunikationen, die mündlich und schriftlich, bildhaft und als Raum gestaltende Strukturgebilde in ihrer Zusammenschau eine Bilderwelt, eine Art Textur formen, die alle und alles umgibt. Der öffentliche Raum, so unwägbare, groß und weit er mit dem digitalen Raum auch geworden ist, ist voll von Zeichenwelten, die medial – ein Medium ist in der Tradition nach Marshall McLuhan eine Fortsetzung unserer Sinne – vermittelt und je nach Medium unterschiedlich aufbereitet, in jedem Fall entschlüsselt, also gelesen werden müssen. Wenn man es kann, es gelernt hat!

Der öffentliche Raum ist durchmedialisiert, und nicht erst seit der Universalisierung des World Wide Web. Neben den großen Medien in ihrer altmodischen Form – seien es Zeitungen, Radio, Fernsehen, Plakate, Werbeaufschriften, Beschilderungen etc. – koexistieren auch die sich massiv durchsetzenden neuen Medien, die den öffentlichen Raum dominieren und zugleich individualisieren. Jeder ist vernetzt und rezipiert für sich. Ohne dialogisierende Rückbindung trägt die Vernetzung ein gegenöffentliches Moment in sich, es zerstört den Zusammenhang und den Zusammenhalt. Für beides, sowohl für den Zusammenhang als auch für den Zusammenhalt, bedarf es der Literarität, um einordnen und verstehen zu können. Fehlt es an diesem Vermögen, dann wird der Internet- ebenso wie jeder andere Text zu einem beliebigen Kompendium, zu

einer voluminösen Ansammlung nicht unterscheidbarer und in ihrer Interessensgebundenheit nicht mehr durchschaubarer Bild- und Textmontagen.

Der öffentliche Raum ist aber nicht nur ein textmäßig beschriebener und beschrifteter Raum aus einer Summe von Medien, Zeichen und Codes, von ProduzentInnen/BürgerInnen in Form von Schlagzeilen, Manifesten, Kommentaren und Bildübertragungen. Er ist auch ein Raum, in den vieles immer wieder neu eingeschrieben wird, von Verkehrsbahnen und Veranstaltungen bis zu öffentlichen Willenskundgebungen, von Demonstrationen bis zur Straßenschlacht. Der öffentliche Raum unterscheidet sich also nicht allzu sehr von einer interaktiven Landkarte, die sich ständig neu überschreibt und dokumentiert. Er produziert, sobald Signale übertragen werden und sobald er medial ein Echo erzeugt, (s)einen Metatext, er ist ein Bild und ein Abbild, ein Ausstellungsort und ein Dokument.

Als Abbild, als Textungetüm, gibt der öffentliche Raum nur schattenhaft wieder, was Öffentlichkeit ausmacht, nämlich wie sie den öffentlichen Raum erzeugt, in den er sich immer wieder neu figuriert und damit konstellierte. Er ist abstrakt, wie jedes Zeichen und Symbol, und zugleich konkret, also so, wie der öffentliche Raum eben ist. Als einzelne trägt jede Person ihn quasi in sich und trägt damit dazu bei, ihn zu einer so und nicht anders definierten Struktur zu machen, zu einem Gebilde, das auch darstellbar ist. Diese Darstellung ist, anders als das Geschehen selbst, eine Wiedergabe und damit, seine Repräsentation. Weil, unabhängig von ihr, der Repräsentation, ist das Öffentliche nicht zu greifen. Wollte man sich das Öffentliche als Lichtsignalssystem aus kleinsten Lichtfrequenzen und Partikeln vorstellen, dann würde vor unseren Augen ein Textbild aus parallel laufenden und einander schneidenden wie überlagernden Linien und Kurven entstehen. Ästhetisch und grafisch bedient sich die bewegte Welt der Bildfiguration längst dieser Textgestalt, sie überträgt sie als „Näherungsform“ wie ein Navigationssystem, um aus einem unüberschaubaren Gewimmel ein Ordnungssystem zu kondensieren und zu zeigen, wie sich diese Bewegungsform vollzieht – vom Unentnehmbaren zum „Erkennbaren“ –, und umgekehrt, um einen unersetzlichen Code aus Licht, Ziffern, Emoticons, Buchstaben etc. als Seh- und Leseweisen von Weltwahrnehmung zu vermitteln.

Der Doppelcharakter von Verstehen und Nichtverstehen

Erst durch mehrmaliges Hin- und Herbewegen klärt sich das Bild und wird erhellt: Verdichten und Entnehmen, Kondensieren und Extrahieren, auch diese Vorgänge überlagern einander wie Landkarten des Lebens. Die Assoziation zum Bild vom Turmbau zu Babel drängt sich auf, auch dort geht es um ein Aufschreiben und ein Einschreiben, um eine Kette von Erzählschichten aus dem und mit dem Buch Genesis. Das Bild des Turmbaus zu Babel ist selbst eine Extraktion eines Geschehens, nämlich eines Turmbaus als Symbol für das gemeinsame und gemeinschaftliche Tun der Menschheit. Sie wagt ein großes Unternehmen, eines, das größer ist als jedes Werk von Einzelnen, aber auch größer als jedes Gemeinschaftswerk. Es ist für die Einzelnen nur in Teilen verstehbar und doch stellen sie dieses Werk gemeinsam her. Obwohl jeder weiß, was er tut, wissen sie nicht, was sie gemeinsam tun und erschaffen haben.

Durch ihr Tun entsteht ein Durcheinander, eine Verständnislosigkeit, deren Symbol die Tatsache ist, dass sie in vielen Zungen sprechen, einander nicht unmittelbar verstehen können. Der Mangel an Verständlichkeit verweist auf die Notwendigkeit, am Verstehen zu arbeiten, es erschließt sich nicht ohne Erarbeitung. So kann das Breughel-Bild im Kunsthistorischen Museum in Wien als ein Emblem für den Doppelcharakter von Verstehen und Nicht-Verstehen, als Plage und als Gabe, auch als ein Grundlagentext des Öffentlichen gelesen werden. Das verwirrt, es sei denn, man arbeitet an der Anschauung und damit an den zahllosen Möglichkeiten, etwas anzuschauen und auszudrücken.

Das Öffentliche sowie der literate Kosmos, gemeint sind damit die vielen Versuche, die Welt als verstehbar zu fassen, sind eine Kombination aus Chaos und Geordnetheit, aus sinnvollem Planen und planlosem Unsinn – aus alldem entsteht ein beeindruckendes Monstrum, überwältigend in der Größe der Unternehmung, ein kühnes Wagnis und auch ein Symbol für das gemeinsame Wirken der Menschen und für das Potenzial ihrer Gestaltungsfähigkeit. Zusammenhänge beginnen den literaten Kosmos zu „füllen“, sobald es Optionen der Betrachtung gibt.

Dieser Doppelcharakter zwischen Abbildung und Bebilderung kennzeichnet die „Literaturen“ der Welt. Sie sind in ihrer Summe, in ihren Widersprüchen, in ihren Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zugleich Sicht auf und Beitrag zu Verständnisproblemen, sie sind Verständigungsversuche – weil es dazu keine Alternative gibt, die Welt lässt sich nur verstehend überleben. Und so ist auch das Öffentliche ein Ort des Unverständnisses und des Nichtverstehens und zugleich ein Ort von Verständigungen, unabhängig davon, ob diese Verständigungen gelingen oder nicht. Es ist ein Ort der Anonymität und zugleich einer der unwidersprochenen und uneindeutigen AutorInnenschaft der Vielen.

In unserem Bild hat die Lichtrepräsentation die Rolle, die Wellenbewegungen in ihrer Gesamtheit anschaulich zu machen. Die Anschauung erhält eine Gestalt und wird so als Gegenstand der Betrachtung sichtbar. Was sie zur Anschauung bringt und wie sie das tut, das muss allerdings erst entschlüsselt und weiterentwickelt werden. Will man enträtseln, was der Stellenwert einer einzelnen Person in diesem Gewebe ist, kann man das nur herausfinden, wenn man sie aus dem Gewebe herauslöst, sie als Einzelteil in ihrer Bewegung versteht und befragt. Sie muss darüber sprechen und damit darstellen, was sie für ihren Beitrag hält. Indem sie das öffentlich macht, drückt sie aus, welchen Beitrag sie leisten will. Ob der Beitrag so ist, wie sie ihn interpretiert, ist eine ganz andere Frage. Entscheidend ist, dass Öffentlich-Sein veröffentlichen bedeutet, dass sich die Einzelnen damit als Teil des Gewebes definieren und im Verhältnis zu anderen positionieren.

Eine säkulare Interpretation des Bildes vom Turmbau zu Babel könnte lauten: Jeder tut vor sich hin, keiner weiß vom anderen, was der wie tut und doch entsteht ein gigantisches, wenn auch fragiles, einsturzgefährdetes Bauwerk. Das Bauwerk ist da, es entsteht mit Notwendigkeit, man muss sich darüber verständigen, was aus ihm werden soll, wie es zu erhalten, zu bewohnen und zu beleben ist. Der Turmbau von Babel steht nach unserer Lesart seit den fünf Büchern Moses dafür, dass Verstehen zu erarbeiten ist, dass dieses Verstehen mit der Zunahme von Möglichkeiten und ihrem Austausch im Lebensvollzug zunehmend schwieriger wird und in Handwerk, Wissenschaft und Kunst immer wieder von Neuem zu gewinnen ist.

Das vielgestaltige Rätsel der Literarität

Nach vielen Jahren der Beschäftigung mit Literarität haben wir uns entschieden, unsere Überlegungen dazu in diesem Text folgendermaßen zusammenzufassen: Literarität untersucht das Verhältnis zwischen Lesarten und Beschreibungsweisen unserer Welt und ihrer Bedeutung für die Orientierung in dieser Welt. Wir gehen von der Annahme aus, dass Schriftlichkeit als solche einen Kosmos an Zeichen und Textformationen hervorbringt, der unsere gesellschaftlich-natürliche Umgebung auslegt – ähnlich, um ein Bild aus der digitalen Begriffswelt zu entlehnen, einem Firmament, das von Skywritings durchzogen ist. Oder, um es mit einem anderen Bild zu beschreiben, ähnlich einem Vorgang wie dem Vermessen eines Raumes, der durch dieses Vorgehen anders fixiert und benannt werden kann. Wichtig zu erwähnen: Mündlichkeit und Schriftlosigkeit sind nicht Gegenstücke oder Gegensätze zur Literarität, sie sind vielmehr unerlässliche Interpreten, Übersetzer und Bewahrer.

Literarität folgt historisch, kulturell-gesellschaftlich und evolutionär-psychologisch den Funktionen und Strukturen des Schriftlichen. Dazu gehören auch alle Formen des Schriftbezogenen und des Interpretativen, die die Beziehung zwischen Zeichen, Buchstaben und Ziffern begreiflich und verständlich machen, ebenso alles, was diese Formen an Orientierungsmöglichkeiten ergänzen und eröffnen und wie sie sich übersetzen lassen. Im Zentrum dieses Verständnisses steht ein Werkzeugdenken, Lesen und Schreiben sind Instrumente des Begreifens, sie sind es physisch im Sinne des Festhaltens und Erhaltens, aber auch virtuell und mental als Erfahrung mit Wissen.

Wissenserfahrungen entstehen und werden tradiert durch Erzählen, durch Dichten und durch Verklänglichem oder durch in Verhältnisse Quantifizieren. Wissenserfahrung bewegt sich, wie die Benennung schon sagt, immer zwischen Wissen und Erfahren, beide werden dabei transponiert und können wieder rückübersetzt werden, etwa in empirisch-sinnlich Fassbares und/oder in Theoretisch-Abstraktes: So repräsentiert ein Fuß als Maßeinheit sowohl das mittlere Maß eines Fußes als auch dreißigmal eine hundertstel Einheit (cm) eines Meters; oder es können Klänge, die über die Entfernung der Verstän-

digung dienen, mit Hilfe von Schlagtechniken und Klangvariationen modifiziert und auch zum Senden von Nachrichten kodiert werden. Die Summen dieser vielen, selbstverständlich (vorerst) inhomogenen Zwischenwelten und ihrer Lesarten dienen in der Literarität dazu, das nötige Werkzeug kennenzulernen. Man könnte sie mit der Technik vergleichen, die den Stein von Rosette berühmt gemacht hat. Auf ihm sind drei verschiedene Schriften eingemeißelt. Die älteste, über viele Jahrhunderte nicht entschlüsselte Schrift, nämlich Hieroglyphen, die die Ägypter als die Schrift Gottes betrachteten und die im Alltagsleben nicht gebraucht wurde, konnte in Kombination mit zwei weiteren Schriftarten, zum einen der demotischen Schrift der ägyptischen Beamten und zum anderen der griechischen Schrift, schließlich entschlüsselt werden. Die drei Schriften auf diesem Stein waren von ihren vorchristlichen Schreibern gerade deshalb kombiniert worden, um die Schrift Gottes auch für die Nachwelt zu erhalten.

Diese Art des Entschlüsselns ist weit mehr als eine Textexegese. Sie ist heuristisch, sucht also nach außerhalb des Textes liegenden Erklärungen, Annahmen und Zusammenhängen, und sie ist auch hermeneutisch, weil sie mit den internen Merkmalen und Zuschreibungen des Textes und zwischen den Texten arbeitet. Diese Entschlüsselungsarbeiten sind Variationen der Interpretation, d. h. Variationen der Textfigur und des Themas, und zugleich auch Ausdruck der Formenvielfalt des Entschlüsselns. Eine Entsprechung dieses Bildes vom Stein von Rosette wäre zum Beispiel das nicht nur bei Kindern beliebte Spiel der Schatzsuche. Entlang vieler über ein bestimmtes Areal verstreuter Hinweise, die verrätselt und verschlüsselt sind, muss der Weg mit dem Instrument des Knobelns gefunden werden. Das Spiel soll aufregend und anregend sein, ein Abenteuer. Verwendet wird dabei die Methode des „Schriftgebrauchs“ – mittels Objekten und auf Objekten werden Botschaften hinterlassen, figuriert, geritzt, gezeichnet und nummeriert, es werden Spuren gelegt und verwischt. Sie sollen weiterführen, manchmal auch irreführen.

Literarität ist als Material weit mehr als die Summe an Büchern, Textdokumenten und Abbildungen, sie ist allerdings ohne diese nicht denkbar. Literarität ist also auch ein Hyperinstrumentarium, gebildet

aus der Summe (und Auswahl) von Entnahmeformen, die wann und wo immer von Menschen gesetzt werden. Sie ist „von Natur her“ inhomogen, jede Inhomogenität ist ein Beitrag zur Vervielfachung der Möglichkeiten. In ihrer Summe erweitern diese Möglichkeiten die Gesamtheit der Interpretationsspielräume und erleichtern damit das Verstehen. So lassen sich menschliche Charaktere in ihrer Vielfalt häufig besser verstehen, wenn man sich die Tierkreiszeichen und ihre unterschiedlichen Zuschreibungen zu Hilfe holt; Erklärungen, wie ein Wassertropfen ins Meer gelangt, können deutlich machen, dass eine Masse an Flüssigkeit immer noch aus einzelnen Wassertropfen besteht; und eine Ahnung von der geografischen Nähe mancher Länder und ihrer Kulturen vermittelt der Mythos vom Affengott Hanuman, der unerschrocken mit einem Satz von Indien nach Sri Lanka übersetzt.

Die Fülle an Textuniversen kann natürlich niemand „anschauen“ und schon gar nicht überblicken, sie lässt sich nur bedingt zu einem Gemeinsamen verdichten. Ihre Gemeinsamkeit ist die Inhomogenität, die mit jeder Kenntnisnahme zunimmt. Schriftlichkeit verkörpert Heteronomie, sie ist auch nur in Teilstücken erschließbar. Mit jedem Leseakt werden neuerlich Fragen aufgeworfen, ein Stückchen wird klarer, andere Aspekte verblassen oder bleiben im Dunkeln. Jeder Leseakt ist auch ein Akt des Aufzeichnens mit dem Kopf und im Körper. Die dunklen Flecken der Zeichenwelten korrespondieren mit immer neuen Anläufen, sie zu erhellen. Diese Anläufe unterscheiden sich in Ausgangspunkten, in den Verfahren und in den Auswertungen. Auch diese Vielfalt ist Teil der Verwirrung, Inhomogenität entzieht sich der Eindeutigkeit. Möglicherweise ist heutzutage der Zugang zum Verstehen einfacher als früher, denn jeder kann vieles erlernen und sich über vieles informieren, aber durch die Vielfalt wird jedes Verstehen zugleich unendlich komplex. Die große Menge an Material und an Möglichkeiten der Übertragung verlangt nach immer weiteren Übertragungsschritten, nach Sichtungen und erläuternden Zusammenhängen. Nicht trotz, sondern mithilfe der notwendig damit verbundenen Misstöne, Irrtümer, Verfälschungen sowie gezielten Entstellungen – erinnert sei an Fake News, Alternative News und ungeschönte Manipulationen – entwickelt sich (Nicht-)Verstehen.

Ein Forschungsfeld der Vermittlung

Literarität untersucht die Vermittlungsschritte und die Übertragungsmittel, die aus dem direkten, unmittelbaren Erleben folgen und/oder ihm auch vorangehen, sodass daraus ein Mitteilbares wird. Literarität so verstanden orientiert sich am (von Michail Bachtin eingeführten und in der Folge von Roman Jakobson und Julia Kristeva weiterentwickelten) Begriff der Dialogizität allen Sprechens (damit auch der Sprache) und allen Schreibens (damit auch der Kultur des Buches und von Literatur im engeren und weiteren Sinn). Das Kennzeichen von Dialogizität ist: Schreiben und Sprechen haben immer ein Was, ein Wie und ein Wenn und dazu ein Wer zu Wem und Wozu. Aktualität und neu Entdecken sowie Historizität und Tradieren sind die beiden Enden eines gemeinsamen Prozesses, der für Schriftunkundige und „NovizInnen“ des Schriftgebrauchs ebenso gilt wie für Schrifterfahrene und mehr noch für PoetInnen des Schreibens.

Im Zwischenraum (Dia) der Worte, Sätze, Anspielungen, Erwähnungen und Auslassungen liegen die Erkenntnisebenen. Literarität ist also das Forschungsfeld der Vermittlung und ist daher nicht im Sinn des Wortes zu lehren. Es ist eine Art der Betrachtung mit Fokus auf Darstellung, ähnlich wie botanische Zeichnungen, bei denen den Strukturelementen einer Pflanze nachgegangen wird und diese durch eine Art skeletales Muster zu Papier gebracht werden. Literarität stellt einen Versuch dar, puncto Schriftlichkeit an dem anzuknüpfen, was Gombrich für die Welt der Bilddarstellung sichtbar gemacht hat – hinter jeder einfachen Abbildung steckt die Bewegung zwischen Zeichentradition, Einfall und Absicht und Beobachtungsdaten und -fakten, wie wir das heute nennen würden. Literarität als Vermittlungswissenschaft vertritt keinen eigenen Gegenstandsbereich, sie ist mit keiner Disziplin ident, allerdings wird sie mit jeder Disziplin und mit jedem Feld „transportiert“, ob bewusst oder nicht, ob analysiert oder nicht, implizit oder explizit. Literarität ist überall, in jedem Bereich erlernbar.

Gerade weil sie überall „gelernt“ werden kann, eignet sich Literarität zur Auseinandersetzung mit Übersetzungen von verschiedenen Vermittlungsebenen. Wieder einmal drängt sich die Gemeinsamkeit mit dem öffentlichen Raum auf – ob auf der Straße,

im Amtsgebäude oder im Krankenhaus, überall werden direkt und indirekt Botschaften mitgeteilt und bestimmte Lesarten transportiert. Und so lassen sich beide, sowohl die öffentliche Vermittlung als auch das Lesen und Schreiben, als eingeschriebene Kulturtechniken der Vermittlung betrachten. Bei diesen scheinbar einfachen kulturellen Techniken kommt es häufig zu Missverständnissen und Verkürzungen, verlockt durch eben diese scheinbare Einfachheit. Das wohl verführerischste und auf den ersten Blick vernünftigste Missverständnis lautet, bei Literarität handle es sich um die Kenntnis respektive Wiedergabe der Buchstaben des Alphabets und/oder der Zahlenschreibung. Und da sie aus einfachen Elementen bestehen, seien sie auch einfach zu erlernen.

Bei dieser Verkürzung handelt es sich um einen klassischen Fall von Gleichsetzung: Die verdichteten Zeichenwelten werden mit den bezeichneten gleichgesetzt – ein Buchstabe ist ein Buchstabe und wird mit anderen kombiniert. Dieses Verständnis verbannt allerdings die Notwendigkeit der Verwandlung und der Wiedерentnahme aus der Welt der Zeichen, ist es doch gerade die Verwandlung wie die Rückverwandlung von sinnlichen Eindrücken mit Sinn, die Lesen und Schreiben ausmachen. Und es ist auch genau das, was jedes Nervensystem auf unterschiedliche Signale hin in Permanenz tut, nämlich Sinn zu entnehmen. Die Reduktion von Literarität auf die Kenntnis von Zeichen hält sich trotz zahlreicher Nachweise, dass es sich dabei um einen Irrglauben handelt und trotz vieler Beweise des Gegenteils. Schließlich ist es das Kennzeichen jeder erfolgreichen Alphabetisierungskampagne, das bereits vorhandene Wissen der erwachsenen Lernenden zu nutzen und an ihm anzuknüpfen, damit sie in die neue literate Welt eintreten und sich in ihr zunehmend selbstständig bewegen können.

Die oben skizzierte verkürzte Sicht hält sich nicht zuletzt deshalb, weil sie sich einer schnellen und überaus praktikablen Art des Denkens bedient, nämlich des Gleichsetzens und Analogisierens. In diesem Fall verharrt das Analogisieren allerdings auf der Ebene des vermeintlich Offensichtlichen, auf der des Zeichens: Es gibt Buchstaben, aus den Buchstaben werden Worte, die Worte bilden Sätze, aus ihnen werden Texte und daraus dann ein Buch. Wollte man eine Analogie für diese Art der Gleichsetzung im mathematischen Bereich finden, dann hieße das,

es gäbe als Rechenoperation nur das Summieren und dieses wäre gerade deshalb so überschaubar, weil es ja nur 10 Ziffern gibt (von 0 bis 9). Und sich daraus nur eine beschränkte Menge an Zahlen, also Ziffern mit Stellenwert, bilden lassen.

Diese mathematische Gleichsetzung klärt sich ganz offensichtlich schneller als unzulässige Verkürzung auf, als die von Lesen und Schreiben. Mathematischem Denken und seinen Denkoperationen wird eine lange Geschichte des Auflörens von Problemstellungen und dementsprechendes Einüben zugebilligt. Wenn es um dieses Einüben geht, zeigt sich jede mathematische Kodierung und Operation ebenfalls als Ergebnis eines Lese- und Schreibvorganges, so wie jede Rechenaufgabe und -operation sich durch ihre Problemstellung als eine Darstellung sprachlich-schriftlicher Repräsentation erweist. Und genau diese Übersetzung vom Sprachlich-Schriftlichen ins Mathematisch-Formelhafte ist der Angstmacher von Millionen Schülerinnen und Schülern. Die Gleichsetzung von Zeichengestalt und der Bedeutung von Zeichen bleibt hartnäckig in der Auffassung bestehen, Schreiben sei ein Abbild von Sprechen, mit der Schlussfolgerung, wer sprechen könne, kann daher auch schreiben.

Auch wenn das auf den ersten Blick als weit hergeholt erscheint, so vollzieht sich diese Art, etwas als identisch zu betrachten, wie Hören + Sprechen und Lesen + Schreiben, auch für die Beziehung zwischen Lesen und Schreiben und dem Literarischen und dem Poetischen. Zwei Gleichsetzungsformen halten sich parallel: Die eine besagt, Literatur stelle das Leben nicht wahrhaftig und also falsch dar, die andere, Literatur sei das große Hehre, das Erhabene. Damit wird die Kultur des Buches – im Unterschied zu Alexander Kluges kluger Feststellung, „Bücher verbinden die Jahrhunderte“ (siehe Österreichischer Rundfunk 2017), – dem Alltag und dem einfachen Menschen gegenübergestellt und so als Gegensatz konstruiert. Literatur wird so gesehen zum Hobby von BildungsbürgerInnen, etwas freundlicher formuliert von BücherfreundInnen, aber in jedem Fall ein überflüssiger Luxus. Das Interesse an Literatur und das literat Sein bleiben so dem Leben äußerlich, überflüssig. Und überflüssig wird in dieser Sichtweise auch das Denken und Nachdenken über das Leben, denn genau das ist Literatur. Das Intellektuelle wird als Luxus klassifiziert. Diese Sichtweise, die

auf diese Weise beschrieben, vielleicht komisch wirkt, bestimmt allerdings sowohl den sogenannten Common Sense als auch die Praxis des Prüfens von Sprachkenntnissen. Das Nachkriegsbemühen, den Literaturbegriff so zu erweitern, dass sogenannte Gebrauchstexte als Teil des literarischen Kanons begriffen werden, verkam allmählich zur Vertreibung der Literatur aus dem Reich des Sprachverstehens.

Fakes und andere Lesarten

Eine kurze Rückschau: Im Jahr 1957 wird ein „Gebrauchsgedicht“ von Hans Magnus Enzensberger zum Brennpunkt einer Debatte um den vermeintlichen Kulturverfall des Abendlandes. Mit der Eingangszeile *„Lies keine Oden, mein Sohn, lies die Fahrpläne“* (Enzensberger 1981, S. 90) habe der Autor an den Grundfesten der Qualität in der Literatur gerührt, wird ihm vorgeworfen, Fahrpläne und Oden in einem Atemzug zu nennen, sei ein Sakrileg. Tatsächlich gilt Enzensbergers Angriff mit seinem Gedicht der Separierung des Literarischen vom Alltäglichen. In bewusst moderner Form plädiert er dafür, alles, was zu lesen ist, mit Achtsamkeit und Distanz zu behandeln, und sich an jeder Liste, sei sie auch nur die des Fahrplans, vor Augen zu führen, dass es sich um eine Auswahl und ein Ausleseverfahren handelt. So heißt es weiter: *„Der Tag kommt, wo sie wieder Listen ans Tor schlagen und malen den Neinsagern auf die Brust Zinken“* (ebd.). Damit ruft der Autor dazu auf, Abstand zu gewinnen, keinen eindeutigen Lesarten zu glauben, und alles, was geschrieben steht, kritisch als etwas Ausgedachtes und Interessen Dienendes zu betrachten: *„lern mehr als ich... von denen, die viel gelernt haben, die genau sind, von dir.“* (ebd.)

Übertragen auf heute, in Zeiten von Fakes, sagt uns das, dass man sich in den Techniken des Darstellens auskennen muss. Man muss die Mittel der literarischen und poetischen Überhöhung kennen, um odenartiges Verbrämen von Ideologie-Elementen als ein charakteristisches Merkmal von Fakes und anderen manipulativen Techniken zu erkennen. Während Enzensberger dafür votiert, dass Literatur für alle da ist und alle angeht, weil die Welt der menschlichen Erfahrung ihr Terrain ist und den Reichtum des Begreifens erweitert, lehnt die Gegenposition Literatur als etwas bloß Imaginiertes ab. Indem sie

die Imagination des Literarischen vom Bereich des Brauchbaren absondert, verwirft sie das Instrument, das unerlässlich ist, um zu erkennen, wie Faktisches und Fiktives ineinandergreifen. Das, wogegen sich Enzensberger in seinem Gedicht wendet, nämlich die Trennung von Literarisch-Imaginativem und Faktisch-Pragmatischem, wird nun in neuer Form praktiziert – Literatur ist out, Sprache existiert unabhängig von ihrem Bezug und ihrer Beziehung zur Literatur, sie ist nichts als ein zweckdienliches Instrument im Gebrauch.

Dieses Instrumentenverständnis bildet das zentrale Thema von Theodor Adornos und Max Horkheimers Essaysammlung „Dialektik der Aufklärung“ aus dem Jahr 1944. Die Rede ist dort von einer Vernunft, von der so getan wird, als habe sie mit den Mitteln ihrer Anwendung nichts gemeinsam. Ein solch bloß instrumentelles Vernunftverständnis zerstört das Denken, indem es das Gewährwerden der Welt, also das instrumentelle Wahrnehmen, von den Zielen dieser Wahrnehmung, nämlich den eigenen Platz in dieser Welt zu begreifen, trennt. Was dem Denken passiert, wenn es auf das bloß Instrumentelle reduziert wird, beschreibt Gustave Flaubert in seinem unvollendet gebliebenen satirischen Schelmenroman „Bouvard und Pecuchet“. In ihm machen sich zwei biedere Bürger auf, den Stand der Wissenschaften und Künste zu „begreifen“. Dabei verwickeln sie sich in ein schier endloses Labyrinth aus Fragen und Themen. Erschöpft vom Chaos des für sie Unverständlichen kehren sie letztlich zu ihren kopierenden Tätigkeiten an den gemeinsamen Schreibtisch zurück, sie sind nun überzeugt, dass die Welt des Denkens ein bloßes Hirngespinnst ist.

Wie verbreitet diese scheinbar vernünftige Sichtweise des Denkens – auch auf der Ebene von Sprache und Literatur – ist, sei am Beispiel der Textwahl für den ersten Versuchsballon der Zentralmatura im Fach Deutsch im Jahr 2014 dokumentiert. Als einer der Prüfungstexte wurde ein kurzer Text eines einst den Nationalsozialismus verherrlichenden Dichters namens Manfred Hausmann mit dem Titel „Die Schnecke“ gewählt. Als Genre wurde Kurzgeschichte angegeben, tatsächlich handelte es sich aber um eine parabelartige Geschichte, die offenbar anhand der Notwendigkeit, Schädlinge – Schnecken! – im Garten zu bekämpfen, das allfällige Vernichten von „Volksschädlingen“ verstehbar und damit notwen-

dig machen wollte. Der eigentliche Skandal dieser Textauswahl – unabhängig von seiner Ideologie, die man ja kritisch untersuchen hätte können – ist die in den Prüfungsfragen zum Ausdruck kommende verlogene und verharmlosende Gleichsetzung von Form und Inhalt. Abgesehen davon, dass es sich um einen literarisch wertlosen Text handelt, der sich der literarischen Mittel nur zum Zweck der ideologischen Verbrämung bedient, bekräftigten die dazu gestellten affirmativen Prüfungsfragen die Ideologie und ihre Verbrämung. Anstatt das Literarische als Mittel der Entlarvung des nur scheinbar Faktischen (Schädlingsbekämpfung!) darzustellen und damit als Instrument des Denkens und Hinterfragens zu nutzen, wird die Ideologie verharmlost. Die Sache führte zu einem kurzen öffentlichen Aufschrei, die Verantwortlichen distanzierten sich, Schuldige wurden ausfindig gemacht, an der Sache selbst hat sich seit damals nichts geändert – Literatur hat bei einer Deutsch-Matura bestenfalls Liebhaberstatus.

Bedenkt man, welche Bedeutung das Matura-Zeugnis als Auswahl- und Zulassungsverfahren für Jugendliche hat, wirft das ein erschreckendes Bild auf das Verständnis von Wissen und Können in Sprache und Schrift. Das geprüfte Leistungsniveau, wie es so gern genannt wird, ist damit, nicht anders als es in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts war, ein Akt der Konformität und der möglichst exakten Wiedergabe einer Textvorlage, also ein Akt der Subordination. Widerspruch, ein Kennzeichen des Literarischen, hat damit den Charakter der Abweichung und ist daher unerwünscht. Können als Verbindung von intellektuell-mentalem Entschlüsseln in Verbindung mit sinnlich-emotionalem Urteilen zählt nicht. Ein Spiegel dieses Phänomens im öffentlichen Raum ist die grassierende Entwertung von Können. Können und Professionalität, sei es von ExpertInnen oder von Menschen, die Meinungen machen, wird in der Öffentlichkeit häufig als überflüssige

Scheinermächtigung betrachtet. Dass diese Dinge schwer zu erlernen und hart zu erarbeiten sind, wird in Abrede gestellt.

Um noch einmal auf das literat Sein zurück zu kommen: In den Anfängen der Beschäftigung mit Literarität in den industrialisierten Ländern in den 1970er Jahren entwickelte man ein Akronym, eine Art Denk- und Handlungsmotto für das literat Sein als ein lebenslanges Unternehmen ohne endgültiges Ergebnis. Man formte es zu SQ3R, diese Kurzform stand für die Begriffe Survey, Question, Read, Recite, Review – auf Deutsch: sich einen Überblick verschaffen, hinterfragen und nachfragen, nochmals und wieder lesen, sich vor Augen führen und memorieren und neuerlich prüfen und überarbeiten. Mit diesen Aktivitäten wird die Feedback-Schleife des lebenslangen Bemühens um Wissen und Können, also dem literat Sein (etwas, dem man sich immer nur annähern kann) beschrieben. Diese Vorgangsweise entspräche dem, was Paul Celan in seiner Dankesrede zum Erhalt des Georg-Büchner-Preises im Jahr 1960 als „Gegenwort“ formulierte, als „*das Wort, das sich nicht mehr vor den ‚Eckstehern und Paradegäulen der Geschichte‘ bückt, es ist ein Akt der Freiheit. Es ist ein Schritt*“ (Celan 1960, S. 189).

Nachbemerkung: Wir, die Autorinnen dieses Essays, haben an einer Reihe von Publikationen zur Rolle von Literarität in der Wissensgesellschaft und damit zu Wissen und Lernen im Erwachsenenleben gearbeitet. Durchgängiger Ansatz jeder dieser Untersuchungen war es, dass Literarität in jedem gesellschaftlichen Feld und bei jeder Aufgabe eine Rolle spielt. Zur Vertiefung dieses Ansatzes führten wir zahlreiche Tiefengespräche mit Expertinnen und Experten unterschiedlicher Disziplinen, um das Spektrum und damit das Gestaltungs- und Bildungspotential von Literarität in Theorie und Praxis besser zu veranschaulichen.

Literacy, Literacies – definiert in PISA, PIAAC, PIRLS

Das von der OECD entwickelte und durchgeführte Programme for International Student Assessment (PISA) erhebt im 3-Jahres-Rhythmus den Stand literaten Könnens in unterschiedlichen Ausformungen, genannt Bereiche: beim Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Was unter Können verstanden wird, wird in inhaltliche Dimensionen und in Kontexterfassung differenziert. Bei der Beschreibung dessen, welches Können zur Lösung von Problemstellungen erforderlich ist, wird weiter zwischen Wissenskenntnissen, Gruppen von fächerübergreifenden Kombinerfähigkeiten und operativen Fertigkeiten unterschieden. Die Untersuchungspopulation ist um die 15 Jahre

alt. Dieses Alter markiert in den meisten Ländern das Ende der ersten Sekundarstufe. PISA hebt seine Unverwechselbarkeit als Untersuchungsprogramm u.a. mit dem folgenden Hinweis hervor:

“Innovative concept of ‘literacy’, which refers to students’ capacity to apply knowledge and skills in key subjects, and to analyze, reason and communicate effectively as they identify, interpret and solve problems in a variety of situations” (PISA 2015, S. 25).

Auch die Hauptbereiche, die rotierend im Zentrum stehen und genauer evaluiert werden, sind als Varianten von Literarität definiert (Definitions of the Domains):

„Mathematical literacy: *An individual’s capacity to formulate, employ, and interpret mathematics in a variety of contexts. It includes reasoning mathematically and using mathematical concepts, procedures, facts and tools to describe, explain and predict phenomena. It assists individuals to recognise the role that mathematics plays in the world and to make the well-founded judgments and decisions needed by constructive, engaged and reflective citizens.*

Reading literacy: *An individual’s capacity to understand, use, reflect on and engage with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.*

Scientific literacy: *An individual’s scientific knowledge and use of that knowledge to identify questions, to acquire new knowledge, to explain scientific phenomena, and to draw evidence-based conclusions about science-related issues, understanding of the characteristic features of science as a form of human knowledge and enquiry, awareness of how science and technology shape our material, intellectual, and cultural environments, and willingness to engage in science-related issues, and with the ideas of science, as a reflective citizen” (PISA 2012, S. 17; Hervorh.i.Orig.).*

Das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) ist eine Untersuchung von Können und Fertigkeiten Erwachsener, die auf bereits in den 1990er Jahren durchgeführte Studien zu den mobilisierbaren Fähigkeiten von Erwachsenen, mit Literarität umzugehen, zurückgeht. Auch PISAs Literaritätenkonzept stützt sich auf diese Vorarbeiten aus dem Bereich der Erwachsenenbildung. Die PIAAC-Studienpopulation umfasst 24 Länder. Erste Daten wurden 2013 vorgelegt. Für PIAAC wird festgestellt:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.” (Website)

Dass das Grundkonzept von PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), also der Testung von Lesewissen und Lesekönnen in der 4. Grundstufe, auch auf dem in der Erwachsenenbildung entwickelten Rahmenkonzept von Literarität beruht, sprechen die Autoren von PIRLS direkt an. Sie haben sich an der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)-Studie von 1991 orientiert, eine der ersten Untersuchungen zu Literarität überhaupt:

“The PIRLS definition of reading literacy is grounded in IEA’s 1991 study, in which reading literacy was defined as ‘the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual’.

With successive assessments, this definition has been elaborated so that it retains its applicability to readers of all ages and a broad range of written language forms, yet makes explicit reference to aspects of the reading experience of young students as they become proficient readers, highlights the widespread importance of reading in school and everyday life, and acknowledges the increasing variety of texts in today’s technological world. Currently, the PIRLS definition of reading literacy is as follows:

Reading literacy *is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment” (PIRLS 2016, S. 11).*

Anmerkung:

Diese von uns, den Autorinnen, zusammengestellten Definitionsschnipsel aus Originaldokumenten der OECD und der IEA bleiben beim Zitieren bewusst bei den englischsprachigen Formulierungen, weil in ihnen die Auseinandersetzung mit dem Begriff und Konzept Literarität und Literaritäten konsequent gewahrt wird. Die Ableitung des Verständnisses dafür, was hier an Können, in welcher Richtung und Gewichtung definiert und erfasst wird, kann nur dann entsprechend differenziert entnommen werden, wenn das dahinterliegende theoretische Rahmenmodell von Literarität(en) mitgedacht wird. Dass die Entkoppelung ein Problem bei der Präsentation und Einschätzung der Ergebnisse dieser Untersuchungen ist, haben wir v.a. in unserer Publikation *LiteraritätsForschungsPraxis* ausgeführt.

Quellen:

PISA Results (Volume I) 2015: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#.WWzB5IGZTcs#page27

PISA 2012 Assessment and Analytical Framework:
https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf

Website der OECD – Adult Literacy: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>

PIRLS 2016 Reading Framework: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf

Literatur

- Bachtin, Michail M. (1979):** Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bachtin, Michail M. (1990):** Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bakhtin, Mikhail M. (1982):** The Dialogic Imagination. Four Essays. Texas: University of Texas Press.
- Celan, Paul (1960):** Dankesrede zum Erhalt des Büchnerpreises 1960. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. In: Ders. (2000): *Gesammelte Werke*, 3. Band. Frankfurt, S. 189. Online im Internet:
<https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/georg-buechner-preis/paul-celan/dankrede> [Stand: 2017-09-07].
- Enzensberger, Hans Magnus (1981):** Verteidigung der Wölfe. Gedichte. Frankfurt am Main.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor (1988):** Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jakobson, Roman (1979):** Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jakobson, Roman (1988):** Semiotik. Ausgewählte Texte 1919-1982. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kreuzer, Franz/Zeisel, Hans/Broda, Christian (1983):** Auge macht Bild – Ohr macht Klang – Hirn macht Welt. Franz Kreuzer im Gespräch mit Ernst H. Gombrich und Hellmuth Petsche. Wien: Deuticke.
- Kristeva, Julia (1978):** Die Revolution der poetischen Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kristeva, Julia (1990):** Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lepsky, Klaus (1991):** Ernst H. Gombrich. Theorie und Methode. Wien.
- McLuhan, Marshall M. (1995):** Die magischen Kanäle/Understanding media. Dresden: Verlag der Kunst.
- McLuhan, Eric/Zingrone, Frank (Hrsg.) (1997):** Essential McLuhan. London: Basic Books.

Österreichischer Rundfunk (2017): Alle Gefühle glauben an einen glücklichen Ausgang: Texte des Autors und Filmemachers Alexander Kluge. Oe1-Sendung Du Holde Kunst am 30. 04. 2017 (= Transkript).

Schnelle, Helmut (Hrsg.) (1981): Sprache und Gehirn. Roman Jakobson zu Ehren. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stagl, Gitta/Ribarits, Eva (2010): Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5. Online im Internet: file:///U:/OneDrive/Downloads/eb_1001_literaritaet.pdf [Stand: 2017-09-07].

Stagl, Gitta/Ribarits, Eva (2012): LiteraritätsForschungsPraxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5. Online im Internet: file:///U:/OneDrive/Downloads/eb_1_2012_literar.pdf [Stand: 2017-09-07].

Stagl, Gitta/Ribarits, Eva (2014): WissensPotenziale: Grundlagen von Wissen und Können: Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Thatcher, Margaret (1987): Interview for Woman's Own, Douglas Keay: „no such thing as society“, 1987 Sep 23. Online im Internet: <https://www.margarethatcher.org/document/106689> [Stand: 2017-10-06].



Foto: K.K.

Gitta Stagl

lernfeld.wissen@chello.at

Gitta Stagl lebt, forscht und publiziert (zumeist gemeinsam mit Eva Ribarits) als Wissenstheoretikerin in Wien; beschäftigt sich mit Zusammenhang und Ineinandergreifen von Wissensweisen und Wissensformen – Sprachen(n), Texte, Körper, Bewegung; ist auch als Supervisorin tätig.

Eva Ribarits

lernfeld.wissen@chello.at

Studium der Sozialwissenschaft und der Philosophie, zahlreiche unterschiedliche berufliche Tätigkeiten, u.a. als Journalistin, Verlagslektorin, Seminarleiterin und Mediatorin. In den letzten Jahren hauptsächlich wissenschaftliche Arbeit an Projekten zum Thema Literarität und Wissen (mit Gitta Stagl).

The Confusion of Languages as a Plague and a Gift or no Democracy without Literacy

Abstract

The text takes as its starting point the concepts of literacy and the public sphere and their relationship to democracy. The authors underline the importance of literacy in the digital space, the space that is globally dominant, which has left a mark on our public world. Literacy is understood to be the global sum of different ways of interpretation that are taken up, processed and transmitted by different voices with different eyes and from different perspectives. The public sphere is a thoroughly mediated space, full of worlds of signs that must be deciphered. The competence of literacy is required to accomplish this task. To quote the authors: Literacy as a science of communication does not represent a subject area of its own; it is not identical to any discipline, yet it is “conveyed” by every discipline and every field, whether consciously or not, whether analysed or not, implicitly or explicitly. Literacy is everywhere and is able to be learned in every area. Precisely because it can be “learned” everywhere, literacy is suitable for the examination of translations of different levels of communication. Once again the similarity to public space imposes itself—whether in the street, in public buildings or in hospitals, messages are communicated directly and indirectly and particular ways of reading are conveyed. And thus both public communication as well as reading and writing can be regarded as encoded cultural techniques of communication. And furthermore: in times of fakes, it means that one must be familiar with techniques of representation—one must be literate. (Ed.)

Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“

Bernd Käßlinger

Käßlinger, Bernd (2017): Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Öffentlichkeit, Verantwortung, Weiterbildung, Verbände, Träger, Beiräte, Allmende, Netzwerke, mittlere Systematisierung, kooperative Selbstorganisation, Ökonomisierung



Kurzzusammenfassung

Die zunehmende Ökonomisierung des Weiterbildungsbereichs wird oftmals kritisiert – der Ruf nach mehr staatlicher Regulation ist laut. Tragen aber nicht auch die Akteurinnen und Akteure des Weiterbildungsbereichs, sprich die Verbände und Träger, hierfür Mitverantwortung? Der Autor dieses Beitrages schlägt vor, mehr das eigene Handeln zu reflektieren und Netzwerke aufzubauen, statt über die Beteiligung des Staates und die Ökonomisierungstendenzen zu lamentieren. Angebracht sind kritische Reflexion und Veränderungsbereitschaft. Denn – so der zentrale Befund – die Sichtbarkeit der Weiterbildung kann durch gemeinsame Bildungshäuser, einrichtungsübergreifende Zertifikatssysteme, gemeinsame Standards für Mindestqualifikationen des Personals und gemeinsame Beratungsstellen ausgebaut werden. Und: Derart könnten die Akteurinnen und Akteure der Weiterbildung selbst Verantwortung für die „Allmenden der Weiterbildung“ im Sinne eines öffentlichen, gemeinschaftlich genutzten Gutes übernehmen. Der Wissenschaft kommt dabei die Rolle des Beobachters oder auch Akteurs zu, dessen Neutralität zu hinterfragen bleibt. Den Abschluss des Beitrages bilden Anregungen, was Träger und Verbände konkret kooperativ gemeinsam anstreben bzw. leisten könnten. (Red.)

06

Thema

Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“

Bernd Käßlinger

Eine scharfe Dichotomie zwischen Staat und Markt ist wenig hilfreich. Kritik an der Ökonomisierung der Weiterbildung, an staatlicher Politik verdeckt die öffentliche Mitverantwortung von Stakeholdern und Akteurinnen und Akteuren und kann eine Strategie sein, von eigener Verantwortung, Versäumnissen oder Untätigkeit abzulenken. Denn: Öffentliche Verantwortung ist nicht mit staatlicher Verantwortung identisch. Verbände und Träger könnten trotz staatlicher, neoliberaler Regulationspolitiken besser als bisher dafür sorgen, Professionalisierung, Beratung, Zertifikatsysteme sowie Lernräume als vier zentrale Handlungsfelder für „Allmenden der Weiterbildung“ voranzutreiben.

Einleitung

Es ist ein Allgemeinplatz in der Weiterbildung, den Rückzug des Staates und eine Ökonomisierung zu beklagen. Oft wird von dem Weiterbildungsmarkt im Singular gesprochen. Schaut man sich verfügbare, ältere Schätzungen an, dann lag in Deutschland der staatliche Anteil bei der Förderung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bei immerhin 21 Prozent, wobei hier der Anteil der Agentur für Arbeit¹ mit 11 Prozent noch gar nicht mitgerechnet ist (vgl. Beicht/Berger/Moraal 2005, S. 264). Lorenz Lassnigg und Stefan Vogtenhuber (2013, S. 33) kalkulieren für Österreich den Anteil der staatlichen Ausgaben für Weiterbildung mit zwischen 10 bis 17 Prozent und

den AMS-Qualifizierungsanteil mit zwischen 17 bis 20 Prozent. Damit ist zwar festzustellen, dass der Großteil der Finanzierung von Individuen und Betrieben aufgebracht wird, aber legitimiert dies, von einem Weiterbildungsmarkt zu sprechen? Schließlich ist der öffentliche Förderanteil weiterhin erheblich. Neben „richtigen“ Weiterbildungsmärkten bestehen diverse Quasi-Märkte z.T. je Politikressort auf Bundes- oder Länderebene, d.h., in primär öffentlich finanzierten und regulierten Bereichen wird versucht, ökonomische Prinzipien in staatlich verantwortete Bereiche zu übertragen. Von der „Neuen Steuerung“ mit ihren Zielvereinbarungen bis hin zur Anwendung von Marketing bei der Programmplanung reichen diese Mechanismen. Insofern muss das Ausmaß an

¹ Die kategoriale Einordnung der Arbeitsagentur als Finanzier ist schwierig. Einerseits herrscht hier eine Mischfinanzierung bei den Pflichtbeitragsmitteln von Beschäftigten und ArbeitgeberInnen neben der Steuerfinanzierung der Arbeitsagentur. Andererseits entscheiden Arbeitsministerium, Administrationen sowie der Gesetzgeber maßgeblich über die Mittelverwendung und die BeitragszahlerInnen selbst nur sehr begrenzt.

Ökonomisierung nicht nur an den Finanzierungsanteilen bemessen werden, z.B. an den steigenden Eigenanteilen der Individuen, sondern auch an der Einführung von Managementtechniken in der Steuerung der Weiterbildung, die sich ggf. auf die Auswahl von marktgängigen Inhalten im Gegensatz zu weniger marktgängigen Inhalten auswirken oder wo eine Gewinnorientierung tendenziell dazu führt, (Personal-)Kosten niedrig zu halten, um Erträge zu erwirtschaften. Ökonomisierung kann folglich Verschiedenes meinen, was bei der schlagwortartigen Verwendung unterbelichtet bleibt.

Nichtsdestotrotz erscheint die Rede vom Weiterbildungsmarkt im Singular als unangemessen, da sie die Rolle des Staates und der Öffentlichkeit unterschätzt. So ist der Bereich der Arbeitsmarktpolitik ein typischer Quasi-Markt, wo es staatlich bzw. administrativ gewollt ist, dass Markt „gespielt“² wird. Bezeichnet man dies als Weiterbildungsmarkt, reproduziert man Rhetoriken der Legitimation, statt deutlich zu machen, dass dies trotzdem immer noch ein öffentliches Weiterbildungssegment ist und wenige gesetzliche und administrative Änderungen die Situation wieder verändern könnten.

Weiterbildung bewegt sich zwischen Staat und Markt. Sie ist von beidem geprägt und auch Drittes (wie u.a. die hier im Text mit der Metapher der Allmende bezeichneten Räume). Josef Schrader (2011) differenziert gar vier Regulationskontexte der Weiterbildung. Im Folgenden wird jedoch auf das Konzept der „mittleren Systematisierung“ zurückgegriffen, welches von Peter Faulstich, Ulrich Teichler, Arnulf Bojanowski und Ottmar Döring (1991) formuliert wurde. Es bietet die Chance, eine zu simple, eher irreführende Polarisierung zwischen Staat und Markt zu vermeiden, verantwortliche Akteurinnen und Akteure sichtbar zu machen, sodass die „Allmenden der Weiterbildung“ (siehe Iller 2011) optimal genutzt werden könnten. Allmenden sind im agrarischen Bereich Nutzflächen, die von Gemeindegliedern gemeinsam bewirtschaftet werden dürfen. Der Begriff Allmende wird im Folgenden

jedoch eher in einem übertragenen Sinn verwendet, um ähnlich wie in der Mikroökonomie auf Rivalitäten zwischen Nutzenden eines öffentlichen Guts hinzuweisen (siehe Ostrom/Helfrich 2011).

Mittlere Systematisierung in ihrer Genese und als heuristische Kategorie

Der Begriff der „mittleren Systematisierung“ beinhaltet eine deskriptiv-analytische und eine normative Komponente (siehe Franz 2017). Die deskriptiv-analytische Komponente verdeutlicht, dass in Deutschland³ die Weiterbildung ein Bildungsbereich ist, der sich zwischen Staat und Markt bewegt. Im Gegensatz zu Schule und Ausbildung ist Weiterbildung weniger reguliert, was zum Beispiel die Organisationen, die Qualifikation der Lehrenden oder die Abschlüsse betrifft. Dies wird oft als nicht nur nachteilig, sondern eher als vorteilhaft gewertet, da „Verschulung“ z.T. eher als Gefährdung der freiheitlichen Ordnung der Weiterbildung gesehen wird.

Mittlere Systematisierung

Der Begriff „mittlere Systematisierung“ wurde von Faulstich, Teichler, Bojanowski und Döring (1991) im Kontext eines Gutachtens im deutschen Bundesland Hessen geprägt. Weiterbildung ist für sie weniger staatlich reguliert als andere Bildungsbereiche, aber auch nicht komplett unsystematisiert oder nur marktförmig. Die ordnungspolitischen Grundsatzdebatten der Weiterbildung können somit nicht allein mit der Alternative Markt vs. Staat geführt werden. Als Regulationsmechanismus bilde sich zudem eine quasi-öffentliche private Kontrollform aus: Akkreditierungsagenturen operieren privatwirtschaftlich im öffentlichen Auftrag. Wichtige Aspekte dabei: Regulierung, Institutionalisierung, Curricularisierung, Zertifizierung, Professionalisierung und Finanzierung.

Der Qualitätsentwicklungsdiskurs und seine Praxis sind eine Erscheinungsform von mittlerer

2 Leider ist die Sache ernster als ein Spiel, aber es sei diese rhetorische Spitze erlaubt, weil Arbeitssuchende keine Kundinnen und Kunden mit Konsumentenmacht, sondern letztlich weiterhin in hohem Maße fremdgesteuert und abhängig von administrativen Entscheidungen sind. Insofern wird mit der Rhetorik eines Marktes z.T. aus legitimatorischen und ideologischen Gründen hantiert.

3 Deutschland und Österreich ähneln sich als Wohlfahrtsstaaten, wenngleich es viele Unterschiede gibt. Im Folgenden wird sich implizit auf die deutsche Situation konzentriert. Zudem sind Unterschiede zwischen den Bundesländern in den Nationen zu beachten.

Systematisierung, wo der Staat klar weiterhin den Rahmen vorgibt. Dieser Rahmen wird durch marktförmige Akteurinnen und Akteure ausgefüllt, was kritisch gesehen werden kann (siehe Käßplinger 2017). Insgesamt wird in Österreich und Deutschland die Weiterbildung nicht (wie in einigen angelsächsischen, liberalen Ländern) allein dem Markt überlassen. Schließlich gibt es Gesetze (z.B. Bildungsurlaub/-karenz, Ländergesetze) oder umfangreiche öffentliche Förderprogramme, welche öffentliche Mitverantwortung markieren.

Aber worum wird zum Teil so heftig anklagend gestritten, wenn [in Deutschland] gilt: *„in der Weiterbildung haben sich doch alle zentralen Akteure mit unterschiedlichen Mischmodellen arrangiert“* (Teichler 1997, S. 68). Ein Teil der Erklärung liegt darin, dass in dieser mittleren Systematisierung viel Konfliktpotenzial liegt und sie nicht-staatliches Engagement über Marktinteressen hinaus erfordert. Die geteilte Verantwortung zwischen Staat, Betrieben und Individuen beinhaltet keine klaren und transparenten Lastenaufteilungen. So hat sich m.W. noch nie jemand getraut, feste Prozentsätze zu definieren, die als Benchmark für die Lastenverteilung zwischen Staat, Betrieben und Individuen dienen könnten. Jenseits der allgemeinen Rhetorik und Umfragen, wo alle der Notwendigkeit Lebenslangen Lernens zustimmen, müssen reale Aufwendungen und Ressourcen aufgebracht werden. An dieser Stelle ist es dankbar, die Verantwortung jeweils an die anderen zu übertragen. Betriebe fordern z.B. mehr individuelles Engagement der Beschäftigten, um ihre Employability zu erhalten. Beschäftigte wünschen sich mehr öffentliche Förderprogramme und der Staat appelliert an die Verantwortung der Wirtschaft. So kann der „Schwarze Peter“ der Weiterbildungsfinanzierung leicht zwischen den Akteurinnen und Akteuren hin- und hergeschoben werden. „Schuld“ sind dann immer die Anderen. Alles in allem ist der ordnungspolitische Diskurs in der Weiterbildung speziell und erfordert eine kritisch-distanzierte Beobachtung (siehe Teichler 1997). Peter Faulstich (2011) machte die Beobachtung, dass sich (deutsche) Hochschule und Weiterbildung insofern angeglichen hätten, als die Hochschule „weicher“ und die Weiterbildung „härter“ hinsichtlich öffentlicher Regulierung (Finanzierung, Curricularisierung etc.) geworden sei. So sind z.B. Deutsch als Fremdsprache bzw. Integrationskurse in der Weiterbildung

hochgradig staatlich reguliert, während Studienprogramme mehr als früher in die Hochschulautonomie oder die Zuständigkeit von Fachbereichen fallen. Insgesamt betont Faulstich: *„Die ordnungspolitischen Grundsatzdebatten können kaum noch in der Alternative Markt vs. Staat geführt werden. Als neuer Regulationsmechanismus hat sich eine quasi-öffentliche private Kontrollform etabliert: die Akkreditierungsagenturen operieren privatwirtschaftlich im öffentlichen Auftrag“* (Faulstich 2011, o.S.). Insofern gibt es in den verschiedenen Quasimärkten der Weiterbildung neben Staat, Markt und Individuen eine Vielzahl an weiteren Agenturen, Institutionen und Verbänden mit Gemeinwohl- oder Marktorientierung – gerade im Bereich der Qualitätsentwicklung (siehe Käßplinger 2017). Dies macht die mittlere Systematisierung komplex, aber auch notwendig, da Akteurinnen und Akteure nicht klar im Staat und/oder im Markt zu lokalisieren sind. Vor diesem Hintergrund richteten Faulstich, Teichler, Bojanowski und Döring den Blick verstärkt auf Netzwerke und Kooperationen.

Aufwertung von Netzwerken und Kooperationen

Faulstich (1997, S. 93) hat Strategieansätze bzw. zentrale Themenfelder benannt: Kooperationsstrategien, Qualitätsstandards, Zertifikatssystem, Professionalität, Information sowie Beratung. Er hat sich dagegen verwehrt, dass die Antwort auf Ökonomisierung ein Mehr oder ein Zurück zum Staat sein sollte. Stattdessen setzte er auf eine kooperative Selbstorganisation und eine Autonomie des Feldes u.a. über Gremien wie regionale Weiterbildungsbeiräte. Es sollte ein autonomes Zwischenfeld zwischen Staat und Markt entstehen. Dabei war er nicht naiv und manche könnten Wiedererkennungseffekte in Bezug auf Erfahrungen mit Beiräten oder Verbänden bei diesen Aussagen haben: *„Die Erfahrungen [...] berechtigen allerdings einige Skepsis: So gibt es zum einen eine proklamatorische Kooperation, wo das Gerede über die Zusammenarbeit ihre tatsächliche Realität ersetzt. In einer imperialistischen Kooperation wären demgegenüber einige der Beteiligten an der Machtstellung, die gegen andere ausgespielt werden kann. Dann reagieren die einzelnen Revierhirsche aggressiv, wenn ihre Abgrenzungsstrategien gestört werden. Eine*

expansive Kooperationsstrategie muß demgegenüber die Prämissen der jeweiligen Institutionen selbst mitreflektieren“ (Faulstich 1997, S. 92f.). Insofern war er kritisch, ob in den Feldern der Weiterbildung zentrale Akteurinnen und Akteure wie Träger und Verbände genügend wirkliche Kooperationsbereitschaft aufbringen oder ob es nur um die egoistische Stärkung der eigenen Position geht. Statt eine Polarität zwischen Staat und Markt aufzubauen, wird der Blick auf diese zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure gerichtet, die sich zwischen Staat und Markt bewegen sollten. Die Weiterbildung besteht aus parzellierten Feldern geteilter Verantwortung mit vielen Stakeholdern und Interessen. Vielleicht ist die Klage von der Ökonomisierung oft eher ein mehr oder minder geschicktes Ablenken von der eigenen Verantwortung und verdeckten Partikularinteressen? Es sollte kritisch geprüft werden, was die Akteurinnen und Akteure in den verschiedenen Feldern der Weiterbildung selbst dazu beitragen, Kooperationschancen zu ergreifen und gewisse Standards zu setzen. Statt über den Staat oder Ökonomisierungstendenzen wohlfeil zu lamentieren, sollte das eigene Handeln gesehen und reflektiert werden. Inwiefern nutzen Einrichtungsleitungen z.B. Qualitätsmanagementsysteme, um die pädagogische Qualität zu befördern, oder geht es eher darum, diese als internes Machtinstrument einzusetzen? Wo einigt man sich auf gemeinsames Handeln im Interesse der Sache oder wo verliert man sich in Konkurrenzen oder kleinlichen, oft persönlichen Rivalitäten? Öffentliche Verantwortung ist nicht mit staatlicher Verantwortung zu verwechseln. Was könnten Träger und Verbände kooperativ gemeinsam anstreben bzw. leisten? Hier einige Anregungen:

Gemeinsame Nutzung von Häusern, Räumen und Ausstattungen

In den letzten Jahren hat die Diskussion über Lernräume und Lernzentren an Bedeutung gewonnen. Faulstich (1997, S. 93) sah hier einen Weg, Kräfte zu bündeln, und benannte es als ein Mittel, um der Unübersichtlichkeit des Institutionenspektrums in der Weiterbildung entgegenzuwirken. Durch gemeinsam bewirtschaftete Bildungs- und Kulturzentren als Allmenden könnte die Sichtbarkeit der Weiterbildung erhöht werden (siehe Stang 2010; Bernhard et al. 2015). Sind Weiterbildungseinrichtungen und Träger aber bereit für Kooperationen oder wird

selbstbezüglich allein die eigene Repräsentation im Raum hochgehalten und sich argwöhnend wechselseitig belauert? Gerade Aushandlungsprozesse rund um Lernräume offenbaren Konkurrenzen und Antinomien, aber auch wie ernst der Kooperationswille wirklich ist oder wo „feine Unterschiede“ zwischen Einrichtungen bestehen (siehe Käßplinger 2016).

Zertifikatssysteme jenseits von Versäulungen

Die Landschaft an Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung ist vielfältig und unübersichtlich (siehe Käßplinger 2007a). Es ist ein versäultes System, wo es relativ wenig Zertifikate gibt, die von mehr als einem Anbieter bzw. Anbietertypus angeboten werden. Rund um den Begriff der Baukastensysteme besteht schon seit den 1970er Jahren die Idee, Qualifizierungsbausteine zu definieren und einrichtungs- und trägerübergreifend anzubieten. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen liegen von Wolfgang Schulenberg (1980) vor. Allerdings war der Widerstand vor allem von Trägern und Verbänden so groß, dass Baukastensysteme nicht umgesetzt wurden (siehe Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974). Die Europäischen Sprachenzertifikate sind ein seltenes Beispiel dafür, dass einrichtungs- und trägerübergreifende Kompetenzstandards definierbar und umsetzbar sind. In den letzten Jahren scheinen Konflikte um nationale Qualifikationsrahmen wesentlich von den Verbands- und Trägerinteressen bestimmt zu sein, die für ihre Nachweise eine hohe Niveaueinstufung durchsetzen wollen, statt im Interesse der Lernenden mehr Transparenz und Übergänge zu ermöglichen.

Professionalisierung im Berufseinstieg und Fortbildungen

Einrichtungen und Träger können ihr Personal zumeist selbst auswählen. Dies wird zwar durch öffentliche Vergabepolitiken erschwert, da Ausschreibungen im Wettbewerb oft zu einem Preiskampf führen und so die Beschäftigung von Personal zu schlechten Beschäftigungskonditionen naheliegt. Trotzdem könnten Verbände gemeinsame (Mindest-)Standards für Qualifikationen und Fortbildungen definieren. Berufseinführungen und trägerübergreifende Fortbildungssysteme wären (ressourceneffizient) denkbar, aber wo gibt es solche Kooperationen? Die Weiterbildungsakademie

in Österreich mag ein Beispiel dafür sein, dass das Feld kooperieren und sich selbst Standards setzen kann (siehe Lassnigg 2011). Das ähnliche Projekt GRETA in Deutschland ist interessant zu verfolgen wie auch ein im Herbst 2017 beginnendes großes Traineeprogramm für Nachwuchskräfte in der Niedersächsischen Erwachsenenbildung. Es sind die Maßnahmen und Aktivitäten, die überfällig erscheinen und eigentlich Daueraufgaben von Verbänden oder Trägern sein müssten. Stattdessen wurden viele ehemals existente Berufseinführungsprogramme verbandsintern eingespart. Generell blockiert und spart hier weniger der Staat, sondern blockieren und sparen mehr die Träger und Verbände Entwicklungen aus verschiedenen Gründen, die aber selten öffentlich werden und nur unter den Eingeweihten kursieren.

Information und Beratung in einer One-Stop-Strategy

Gemeinsame Beratungsstellen sind trägerübergreifend denk- und realisierbar. Die Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein waren ein solches Erfolgsmodell, das von Faulstich, Teichler, Bojanowski und Döring mit einem Ländergutachten zu Schleswig-Holstein mit angeregt wurde. Neue Ansätze eines Beratungsraders in Österreich (siehe Dworschak et al. 2016) oder die Bildungsberatung in Berlin beinhalten die Chance, dass trägerübergreifende Netzwerke der Beratung und Information möglich sind, die systemisch denken und nicht nur partikulär.

Gestaltungsbedarf, Gestaltungsmöglichkeiten – Gestaltungswille?

Dies sind nur vier Felder, wo einerseits Gestaltungsbedarf vorhanden ist, andererseits Verbände und Träger Gestaltungsmöglichkeiten haben und nicht allein auf staatliches Handeln warten müssen. Es braucht nicht allein den Ruf nach dem Staat, sondern Akteurinnen und Akteure könnten ihre Verantwortung selbst ergreifen. Verbände und Träger sind Mitgestalter. Zwar könnten sie mit ihren Regelungen sicherlich nicht durchsteuern, trotzdem sollte man ihren Einfluss nicht unterschätzen. Es lässt sich die kritische Frage stellen, ob dieser Gestaltungsraum

in den letzten Jahren genügend genutzt wurde. Oder haben Verbände und Träger sowie ihre ja durchaus vorhandenen Kooperationsgremien in Österreich und Deutschland sich selbst nicht doch eher blockiert oder die eigene Untätigkeit nur verwaltend kaschiert? Waren sie zu wenig aktiv, um die Widerstandsfähigkeit und Autonomie des Feldes zu stärken? Kritische Reflexion und Veränderungsbereitschaft erscheinen angebracht.

Fazit: Öffentliche Verantwortung über staatliche Verantwortung hinaus – Weiterbildung als Allmende

2016 wurde die Genossenschaftsidee von der UNESCO zum immateriellen Kulturerbe der Welt erkoren. Forscherinnen und die Ökonomie-Nobelpreisträgerin Elinor Ostrom (siehe Ostrom/Helfrich 2011) beschäftigen sich mit Modellen der Allmende, um die Funktionsweise gemeinschaftlicher Güter zu bestimmen. Insofern erfährt fern von einem neuen Staatssozialismus soziales, kooperativ-kollektives Handeln eine Renaissance, da Kapitalismus allein nicht nachhaltig trägt. Es gibt mehr als die falsche Alternative zwischen Staat oder Markt. In der Weiterbildung ist auch Raum für eine gemeinsame Bewirtschaftung von Ressourcen (siehe Iller 2011; Schäffter 2014). Weiterbildungsträger und -verbände sind im Interesse der Weiterbildung und ihrer Zielgruppen gefordert, Verantwortung unabhängig von ihrem administrativen Auftrag oder Projektgeldern zu übernehmen. Kooperationsstrategien sind zu verfolgen und ernsthaft zu leben.

Öffentliche Verantwortung ist nicht mit staatlicher Verantwortung gleichzusetzen. Partikularinteressen sind legitim, aber einzelne Akteurinnen und Akteure und Institutionen sollten über sich selbst auch hinausdenken können. Dass dieses kooperativ-kollektive Handeln oft schwach ausgeprägt ist, hat viele Gründe. So tragen eine staatliche (Deregulierungs-)Politik, Unterfinanzierung und eine Neue Steuerung massiv dazu bei, die kooperativ-kollektiven Kräfte zu schwächen. Wer administrativ gewollt Akteurinnen und Akteure gezielt einem verschärften Wettbewerb aussetzt, wird Konkurrenzen erhöhen oder gar illegale Kartellbildungen anregen. Es ist dann nahezu schizophren, dass Kooperation parallel zum

Wettbewerb propagiert oder über Intransparenz geklagt wird. Konkurrenz und Kooperation sind jedoch – über sprachliche Wortschöpfungen wie *coopetition* hinaus – nur partiell kompatibel (siehe Käpplinger 2007b; Krämer/Lichte 2015). Allerdings wird es Politik und Administrationen in der Weiterbildung von Verbänden und Trägern oft viel zu einfach gemacht, indem man nicht gemeinsam handelt, sondern sich schnell auseinanderdividieren lässt. Man meint, sich so kurzfristig Vorteile sichern zu können, langfristig werden aber alle geschwächt. Die sogenannte „Tragik der Allmende“ beschreibt so mikroökonomisch auch, wo ein zu großes Streben nach Eigennutzen die Nutzenden letztlich selbst bedroht hinsichtlich Nachhaltigkeit. Man lässt sich selbst auf widrigste Förderkonditionen dann doch relativ schnell ein, statt gemeinsamen Widerstand verbands- und trägerübergreifend wirkungsvoll zu organisieren und schon einmal erreichte Standards hochzuhalten.

Die Positionierung der Wissenschaft sollte bei diesen Prozessen nicht ausgespart bleiben. Definiert sie sich dezidiert als Beobachter (siehe Wittpoth 2005), wird normative Leidenschaftslosigkeit als Leitbild für den wissenschaftlichen Nachwuchs propagiert oder sieht man sich als engagierter Akteur in einem Dialog (siehe Robak/Käpplinger 2015) mit Politik und Praxis? Ein vermeintlich wertneutraler und nicht-normativer Standpunkt ist jedoch auch eine Form von Normativität (vgl. Reutter 2017, S. 215ff.).

Die Wissenschaft hat eine Mitverantwortung neben der Verantwortung von Trägern und Verbänden. Zumal alle in vielen Beiräten oder Gremien direkt kooperieren und selbst handeln können.

Schließlich sollten die Entwicklung und die Handlungslogik von Trägern und Verbänden in der Weiterbildung auch mehr Thema der Forschung werden. Organisationspädagogische Arbeiten sind zwar mittlerweile zahlreich, aber sie konzentrieren sich zumeist auf einzelne Weiterbildungseinrichtungen, während elaborierte Forschungsarbeiten zu Verbänden der Volkshochschulen, konfessioneller Erwachsenenbildung sowie den diversen verbandlichen Zusammenschlüssen Freier Träger der allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung m.E. sehr selten bis nicht existent sind. Dies sollte über die Befragungen von Verbänden im Rahmen von Konsultationen, Delphi-Studien oder zu Governance-Strukturen hinausgehen (siehe z.B. Vater 2013) und vielmehr tiefergehende Analyse meinen. Zu wichtig erscheint die Rolle dieser Verbände und Träger, dass die Forschung sich so relativ wenig mit ihrer Entwicklung und der Handlungslogik ihrer Entscheider bislang befasst. Die ökonomische Forschung zu der Funktionsweise von Allmenden könnte hier eine Inspiration für ähnliche erwachsenpädagogische Forschungen darstellen und ggf. im Zusammenspiel mit dem ordnungspolitischen Ansatz der „mittleren Systematisierung“ von Faulstich, Teichler, Bojanowski und Döring genutzt werden.

Literatur

Beicht, Ursula/Berger, Klaus/Moraal, Dick (2005): Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt 10/11, 2005, S. 256-265.

Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar/Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich (1991): Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2, 1991, S. 291-303.

Dworschak, Helmut/Hofer, Gerhard/Iller, Carola/Lehner, Roland/Schmidtke, Birgit/Wimplinger, Johanna (2016): Das Pilotprojekt „Bildungsberatungs-Radar“. In der Beratung generiertes Wissen nützen und weitergeben. In: Magazin erwachsenbildung.at. Ausgabe 29, Wien. Online im Internet: http://erwachsenbildung.at/magazin/16-29/13_dworschak_hofer_iller_lehner_schmidtke_wimplinger.pdf [Stand: 2017-09-03].

Faulstich, Peter (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen: Leske+Budrich, S. 77-97.

- Faulstich, Peter (2011):** Die deutsche Perspektive: Mittlere Systematisierung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Weiterbildung. Online im Internet: <http://denk-doch-mal.de/wp/peter-faulstich-die-deutsche-perspektive-mittlere-systematisierung-im-spannungsfeld-zwischen-hochschule-und-weiterbildung/> [Stand: 2017-09-03].
- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar (1991):** Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Franz, Julia (2017):** Zur „mittleren Systematisierung“ in der Erwachsenenbildung – Eine analytische Reflexion. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, 2017, S. 164-174.
- Iller, Carola (2011):** Weder Staat noch Markt – Orientierung der Erwachsenenbildung als Allmende. Berlin (= unveröffentlichter Vortrag).
- Käpplinger, Bernd (2007a):** Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, Bernd (2007b):** Zusammenarbeit trotz Wettbewerb? Die Rollen von KMU und Weiterbildungsanbietern in Weiterbildungsnetzwerken. In: Sesselmeier, Werner/Lange, Joachim/Bizer, Kilian (Hrsg.): Weiter Bildung! Berufliche Weiterbildung Älterer in kleinen und mittleren Unternehmen. Loccum Protokolle 61, S. 143-160.
- Käpplinger, Bernd (2016):** Lernarchitekturen der Erwachsenenbildung – Mitgestaltend Antinomien berücksichtigen. In: Zeitschrift Weiterbildung 5, 2016, S. 26-28.
- Käpplinger, Bernd (2017):** Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In: Bolder, Axel et al. (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 167-184.
- Krämer, Svenja/Lichte, Nina (2015):** Kooperation und Konkurrenz in städtischen Lernräumen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, 2015, S. 31-33.
- Lassnigg, Lorenz (2011):** Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol.2, 2011, S. 37-55.
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2013):** Neuere Schätzungen zur öffentlichen und privaten Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich. In: REPORT 1, 2013, S. 29-42.
- Ostrom, Elinor/Helfrich, Silke (Hrsg.) (2011):** Was mehr wird, wenn wir teilen – Vom gesellschaftlichen Wert der Gemeingüter. München: oekom verlag.
- Reutter, Gerhard (2017):** Das allmähliche Verschwinden des Politischen aus der beruflichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, 2017, S. 215-223.
- Robak, Steffi/Käpplinger, Bernd (2015):** Zum Dialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1, 2015, S. 46-55.
- Schäffter, Ortfried (2014):** Bildung als Gemeingut und der Lernort Gemeinde. Strobl (= unveröffentlichtes Thesenpapier).
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schulenberg, Wolfgang (1980):** Erwachsenenbildung. In: Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.): Fischer-Lexikon Pädagogik. Frankfurt am Main: Fischer, S. 64-72.
- Stang, Richard (2010):** Lernzentren als Experimentierfeld. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1, 2010, S. 31-33.
- Teichler, Ulrich (1997):** Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netzwerke. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen: Leske+Budrich, S. 67-76.
- Tietgens, Hans/Hirschmann, Günter/Bianchi, Mary (1974):** Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig: Westermann.
- Vater, Stefan (2013):** Standpunkte zur Governance in der Erwachsenenbildung – Eine E-Mail-Befragung der KEBÖ-Verbände. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 18, Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18_02_vater.pdf [Stand: 2017-9-03].
- Wittpoth, Jürgen (2005):** Autonomie, Feld und Habitus. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1, 2005, S. 26-36.



Foto: Anja Schaal

Prof. Dr. Bernd Käßplinger

bernd.kaeplinger@erziehung.uni-giessen.de
<https://uni-giessen.de>
+49 (0)641 99-24060

Bernd Käßplinger hat seit 2015 die Professur für Weiterbildung in Gießen inne. Zuvor war er Juniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin (2010-2015) sowie als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (2001-2004) und am Bundesinstitut für Berufsbildung (2004-2010) in Bonn tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Betriebliche Weiterbildung, Bildungsberatung, Programmplanung, Internationaler Vergleich.

The (Ir)responsibility of Associations and Providers for the “Continuing Education Commons”

Abstract

The growing economization of the field of continuing education is often criticized—there is a loud call for more government regulation. Yet don't those who are active in the field of continuing education, i.e. the associations and providers, also bear a share of the responsibility? The author of this article recommends reflecting more on one's own actions and forging networks instead of complaining about the participation of the government and the tendency to economize. Critical reflection and a willingness to change are in order. According to the main findings, the visibility of continuing education can be enhanced with joint educational centres, certification systems that are valid between institutions, common standards for minimum staff qualifications and joint counselling centres. What's more: those who are active in continuing education could themselves assume responsibility for the “continuing education commons” in the sense of a public, collectively used good. Science and research are assigned the role of the observer or even the actor whose neutrality must be scrutinized. The article concludes with suggestions of what providers and associations might be able to concretely and cooperatively strive toward and achieve together. (Ed.)

Lebenslanges Lernen zwischen Konfliktaustragung und Institutionalisierung – Das Beispiel des Zweiten Bildungswegs

Günter Hefler, Eva Steinheimer und Janine Wulz

Hefler, Günter/Steinheimer, Eva/Wulz, Janine (2017): Lebenslanges Lernen zwischen Konfliktaustragung und Institutionalisierung – Das Beispiel des Zweiten Bildungswegs.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Soziologischer Neoinstitutionalismus, Konflikttheorie, internationaler Vergleich, Organisationstheorie, Professionalisierung, Zweiter Bildungsweg, organisationales Feld, ENLIVEN, Berufsreifeprüfung, formale Erwachsenenbildung



Kurzzusammenfassung

Ein Teilprojekt des Forschungsprojekts ENLIVEN (Encouraging Lifelong learning for an Inclusive and Vibrant Europe), das von der Europäischen Kommission im Rahmen des Horizon-2020-Programms finanziert wird (Laufzeit 2016 bis 2019), beschäftigt sich mit den Angeboten des Zweiten Bildungswegs. Auf der Analyseebene des organisationalen Feldes wird untersucht, welche Rolle Marktmechanismen und öffentliche Regulierungen für die Institutionalisierung des Zweiten Bildungswegs spielen. In diesem Beitrag stellen die AutorInnen erste Ergebnisse dieses Teilprojekts am Beispiel der Berufsreifeprüfung und der Gymnasien für Berufstätige vor. Zentrale Befunde: Der Zweite Bildungsweg zerfällt in Österreich in einzelne Subfelder, weswegen pauschale Aussagen nicht möglich sind und eine Herausbildung von gemeinsamen institutionellen Grundlagen erschwert wird. Die institutionellen Grundlagen müssen Subfeld für Subfeld rekonstruiert werden. Die Perspektive des organisationalen Feldes hilft dabei, institutionelle Einheiten abzugrenzen, für die sich sinnvoll die Frage nach Professionalisierungsstrategien stellen lässt. Denn Professionalisierung ist auch eine Strategie, die Macht der ArbeitgeberInnen – ob nun gewinnorientierte Unternehmen oder die öffentliche Hand –, die Lohn- und Arbeitsbedingungen diktieren, zu begrenzen. (Red.)

Lebenslanges Lernen zwischen Konfliktaustragung und Institutionalisierung – Das Beispiel des Zweiten Bildungswegs

Günter Hefler, Eva Steinheimer und Janine Wulz

Die Debatten um die Aufgabenteilung in der Weiterbildung zwischen Staat und privaten Akteurinnen und Akteuren leiden unter Pauschalierungen und falschen Entgegensetzungen, die den Besonderheiten unterschiedlicher Weiterbildungsbereiche nicht gerecht werden und mit dem Facettenreichtum der sozialen Wirklichkeit nicht übereinstimmen. Die so geführten Debatten drohen fruchtlos zu bleiben und verweisen auf eine im Diskurs zum Lebenslangen Lernen verdrängte Perspektive: jene des Konflikts. Die Analyseebene des organisationalen Felds erweist sich dagegen als fruchtbar und erlaubt das Zusammenspiel von Öffentlichem und Privatem zu untersuchen.

Im nachfolgenden Beitrag werden erste Ergebnisse aus dem von der Europäischen Kommission finanzierten, von Oktober 2016 bis September 2019 laufenden Forschungsprojekt ENLIVEN¹ vorgestellt. Ein Teilprojekt führt Fallstudien zu organisationalen Feldern in der Erwachsenenbildung in vier Ländern (England, Italien, Slowakische Republik, Österreich) durch. Der Beitrag diskutiert Angebote des Zweiten Bildungswegs in Österreich und untersucht, welche Rolle Marktmechanismen und öffentliche Regulierung und Finanzierung für diese spielen und was zur Beschäftigungssituation der

ErwachsenenbildnerInnen bekannt ist. Vorgestellt werden erste Zwischenergebnisse – die Perspektive des organisationalen Felds wird im Projektverlauf weiter ausgearbeitet.

Organisationale Felder als Analyseeinheit

Organisationale Felder sind hinreichend abgegrenzte institutionelle Ordnungen (siehe DiMaggio/Powell 2009), in denen Organisationen und ihre Mitglieder agieren. Sie weisen eine gemeinsame

¹ Dieser Beitrag entstand im Rahmen des durch die Europäische Kommission geförderten Horizon 2020 Projekts ENLIVEN (Grant Agreement No 693989). ENLIVEN bedeutet nicht nur „belebend, mit Leben füllend“, sondern es steht als Akronym für Encouraging Lifelong learning for an Inclusive and Vibrant Europe. Neun Partner aus EU Mitgliedstaaten und Australien sind an dem Projekt beteiligt (nähere Informationen finden sich auf: <https://h2020enliven.org/>).

Zielsetzung auf, stellen aber auch eine Arena des strategischen Handelns und der Konfliktaustragung dar (vgl. DiMaggio 1983 in Emirbayer/Johnson 2008, S. 3). In der Weiterbildungsforschung wird diese Analyseebene bislang nur vereinzelt aufgegriffen (siehe Koch/Schemmann 2009). Sie eignet sich insbesondere für vergleichende internationale Untersuchungen, weil sie es erfordert, dass das länderspezifische Zusammenspiel der Akteurinnen und Akteure und die daraus resultierenden Erwartungshaltungen und Konflikte thematisiert werden (siehe Hefler/Markowitsch 2013).

Organisationale Felder in der Weiterbildung können rund um Typen von Bildungsangeboten (z.B. Master of Business Administration Lehrgängen; siehe Mazza/Sahlin-Andersson/Pedersen 2005), um Typen von Anbieterorganisationen (wie Volkshochschulen oder Community Colleges), um Angebote für bestimmte Zielgruppen (z.B. formal Geringqualifizierte) oder rund um Geldgeber (z.B. EU-Agenturen) entstehen.

Die Analyseebene erfordert, die Beiträge aller relevanten Akteursgruppen in einem Feld zu berücksichtigen. Dazu zählen Organisationen mit Aufsichts- und Koordinierungsaufgaben, Förderungsgeber, einschlägige Ausbildungs- und Forschungsorganisationen, Medien- und Informationsanbieter, Berufsverbände, Interessenorganisationen der ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen, Organisationen, die sich für allgemeine Anliegen einsetzen (z.B. Umweltschutz; Chancengleichheit), sowie die KundInnen bzw. KlientInnen eines Feldes und deren Interessenorganisationen. Untersucht wird, wie um die relative Bedeutung handlungsleitender Vorstellungen – institutional logics (siehe Friedland/Alford 1991; Thornton/Ocasio/Lounsbury 2012) – in einem organisationalen Feld gerungen wird.

Märkte für Güter aller Art stellen organisationale Felder dar, in denen die Hersteller den durch das Zusammenspiel aller Organisationsgruppen erzeugten Erwartungshaltungen unterworfen sind. Öffentliche Dienste sind nicht nur durch vielfältige Erwartungshaltungen geprägt, sondern auch durch die oftmals ausgeblendeten wirtschaftlichen Interessen öffentlicher Organisationen mitbestimmt. Die Konkurrenz zwischen Logiken, etwa jener der Profession (Leistungserbringung *lege artis*) und der

Logik des Markts (Erzielen von Ertrag), stellt folglich ein häufiges Phänomen dar. Diese Konflikte um die Geltung von Logiken werden insbesondere durch die Beschäftigten des Felds in ihren unterschiedlichen Rollen geführt. Die für die Weiterbildung konstatierte Tendenz der „Vermarktlichung“ zu Lasten professioneller Normen stellt damit einen typischen Konfliktfall dar.

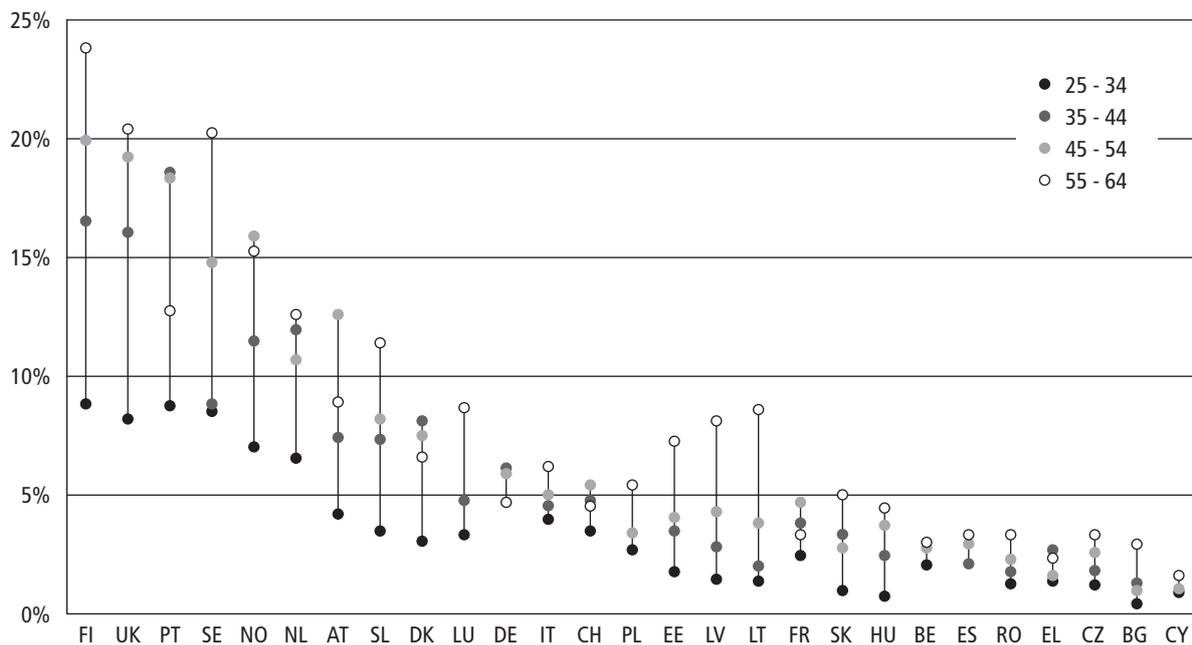
Der Zweite Bildungsweg – Herausforderungen des internationalen Vergleichs

Vergleiche des Zweiten Bildungswegs zeigen, dass sich dieser international gesehen völlig unterschiedlich entwickelt hat (siehe Boeren/Holford 2016; Inbar 1990). Die innere Logik der Angebote in einem Land ist dabei für Außenstehende kaum nachvollziehbar, selbst wenn auf nationale Überblicksstudien zurückgegriffen werden kann (zu Österreich siehe u.a. Steiner 2016). Für den internationalen Vergleich sind dabei nicht nur Teilnahmezahlen entscheidend. Viel wichtiger ist es zu verstehen, wie unterschiedliche Angebote zusammenspielen und welche Türen sie Teilnehmenden öffnen. Den ErwachsenenbildnerInnen und deren Arbeits- und Karrierebedingungen wird für die jeweils etablierte Kultur der Angebote und für deren Erfolg eine zentrale Rolle zugeschrieben.

Eingeschränkte Vergleichbarkeit von Teilnahmedaten

Selbst Teilnahmedaten zur formalen Weiterbildung sind nur eingeschränkt vergleichbar. In europäischen Erhebungen wird die Definition formaler Erwachsenenbildung (zuletzt in Eurostat 2016) je Land unterschiedlich angewandt. Für Österreich werden zum Beispiel Bildungsgänge, die der Empfehlung nach als formal klassifiziert werden sollten (z.B. jene zur Vorbereitung auf die außerordentliche Lehrabschlussprüfung), als non-formal geführt (siehe Hefler 2013). Die Stichproben sind häufig zu klein, um Kernzielgruppen der Weiterbildungspolitik darstellen zu können. In Österreich haben 2016 (Statistik Austria, eigene Berechnungen) nur 0,7% der 25- bis 64-Jährigen mit höchstens Pflichtschulabschluss im Jahresdurchschnitt in den letzten 4 Wochen vor der Erhebung an formaler Weiterbildung

Abb. 1: Anteil von Erwachsenen (25-64) mit einem Abschluss auf höchstens ISCED97 4 in vier Alterskohorten, die diesen nach dem 25. Geburtstag erworben haben, an allen Erwachsenen der Alterskohorte - 2011; Länder sortiert nach Anteil insgesamt



Quelle: Eigene Berechnungen (auf Basis der Daten des Adult Education Survey 2011 und des Mikrodatensatzes von Eurostat; zu Details der Datenqualität siehe Cedefop 2015)

teilgenommen – dieser Wert ist allerdings stark zufallsbehaftet. Für den Zweiten Bildungsweg helfen damit die Survey Daten kaum weiter, es muss deshalb auf nationale Registerzählungen zurückgegriffen werden (siehe Lassnigg 2014; Statistik Austria 2013), die nur eingeschränkt vergleichbar sind.

Beitrag formaler Weiterbildung zur Qualifikationsstruktur

Eine Alternative besteht darin, nach jenem Anteil der Bevölkerung zu fragen, der seinen höchsten formalen Abschluss nach dem 25. Lebensjahr erreicht hat. Die Daten spiegeln dabei sowohl die im Zeitverlauf sich verändernden Optionen innerhalb des Erstausbildungssystems wider als auch das Vorhandensein von Möglichkeiten, einen Abschluss nachzuholen. In Ländern (zum Beispiel in Osteuropa), in denen der größte Teil der Altersgruppen einen Abschluss auf höherer Sekundarstufe im Erstausbildungssystem erlangt, besteht demnach wenig Raum für den Zweiten Bildungsweg. Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse

dieser Fragestellung für Personen, die höchstens einen Abschluss auf ISCED97 4 Ebene (in Österreich: Nachholen des Pflichtschulabschlusses, Lehre, AHS, BHS) erreicht haben auf Basis der Daten des Adult Education Survey für das Jahr 2011/2012.

Die präsentierten Daten können nur als grobe Annäherungen gesehen werden: Sie legen jedenfalls nahe, dass in Österreich – im Gegensatz zu den Beteiligungsindikatoren – ein vergleichsweise hoher Anteil der Bevölkerung seinen höchsten Abschluss auf mittlerem Qualifikationsniveau auf dem Zweiten Bildungsweg erreicht hat. Von den 25- bis 64-Jährigen insgesamt (nicht in Abb. 1 dargestellt) hatten in einer Momentaufnahme² 2011 rund 9% ihren Abschluss auf Sekundarniveau (ISCED 2-4) nach dem 25. Geburtstag abgelegt. Weiters zeigt sich, dass die im Jahr 2011 45- bis 54-Jährigen stärker (13%) vom Zweiten Bildungsweg profitieren konnten als die vorangegangene Generation (9%) (vgl. auch auf Basis der Arbeitskräfteerhebung Hefler et al. 2011, S. 45f.; zu biographischen Fallstudien siehe

² Da Bildungsteilnahmen über die Lebensspanne andauern, werden insbesondere jüngere Alterskohorten zu einem späteren Zeitpunkt einen formalen Abschluss erreichen.

Kupfer 2015). Insgesamt spiegeln sich in den Daten das vergleichsweise selektive Erstausbildungssystem und der vergleichsweise gut ausgebaute Zweite Bildungsweg in Österreich wider.

Die Rolle des Staates in der formalen Erwachsenenbildung

Formale Erwachsenenbildung drängt sich als Beispiel auf, um die Verwobenheit der mit „Markt“ und „Staat“ verbundenen Vorstellungen zu diskutieren. Für formale, auf einen anerkannten Abschluss abzielende Weiterbildung kommt der Staat notwendigerweise ins Spiel, weil die gesetzlichen Rahmenbedingungen für den formalen Charakter gestaltet werden müssen.

Formale Erwachsenenbildung wird in vielen Ländern zu einem wesentlichen Teil öffentlich finanziert (siehe European Commission/EACEA/Eurydice 2015; Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012) – Angebote sind dabei als Teil des öffentlichen Bildungssektors organisiert. Alternativ dazu werden öffentliche Förderungen an private Anbieterorganisationen vergeben.

Der Zweite Bildungsweg zwischen Konflikt und Konsens

Historisch betrachtet legt im deutschsprachigen Raum der Zweite Bildungsweg eine konflikttheoretische Interpretation nahe. Der Tenor der in den 1970er Jahren entwickelten Argumentation wirkt bis heute nach. Demnach erzeuge das reguläre Bildungssystem Chancen für einen Teil der Jugendlichen, indem es einen anderen Teil von diesen ausschließt und diese Selektion legitimiert. Der Zweite Bildungsweg – zumeist auf die abitur-/maturaführenden Schulen eingeschränkt – stelle die (Selbst-)Selektion in der Erstausbildung in Frage und müsse deshalb mit Angriffen rechnen, Qualitätsstandards zu unterwandern. Eine öffentliche Unterstützung des Zweiten Bildungswegs dürfe nicht die privaten Investitionen in die Erstausbildung entwerten.

Zur Legitimation des Zweiten Bildungswegs wurde

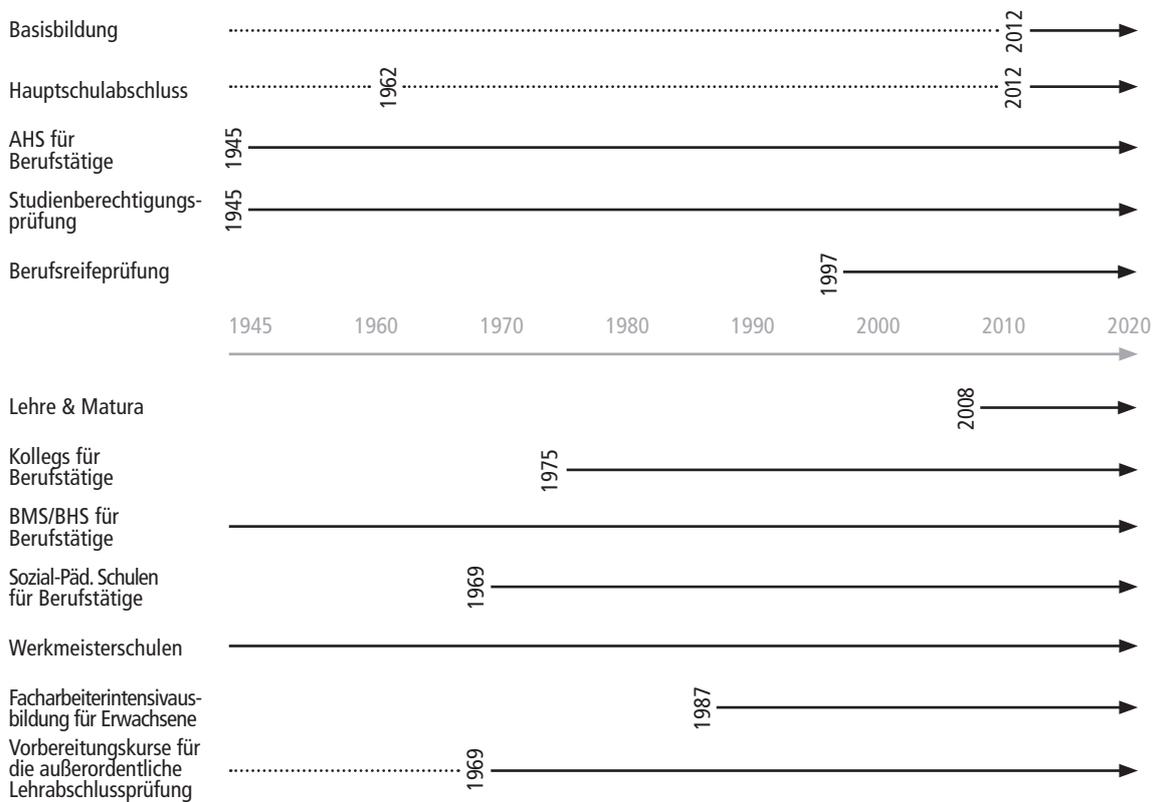
auf die Figur der „ungenutzten Begabungsreserven“ zurückgegriffen: Begabte wären demnach vom Erstausbildungssystem vorschnell aussortiert worden – der Zweite Bildungsweg erlaube diese Verschwendung von Potential zu korrigieren. Der Zweite Bildungsweg erfordere aber die Unterwerfung unter ein elitär geprägtes Bildungsideal, die für Erwachsene nicht-bürgerlicher Herkunft einer Selbstaufgabe gleichkomme (siehe Albrecht-Heide 1974; Arbeitsgruppe Lernsituation/Friebel 1978).

Als Alternativmodell zum Selektionsmodell hat sich das sozialdemokratisch geprägte Modell eines freien Zugangs zu öffentlichen Bildungsangeboten über die Lebensspanne – als Recurrent Education propagiert (siehe OECD 1973) – etabliert. Dessen Kernidee besagt, dass öffentliche Bildungsleistungen unabhängig von Alter und Begabung als individuelles Recht in Anspruch genommen werden dürfen. Erwachsene können Bildungsangebote abrufen, die sie zu einem früheren Zeitpunkt nicht beansprucht haben. Breite Bevölkerungsgruppen werden damit kollektiv am Arbeitsmarkt gestärkt³. Die mit dem Modell verbundene Programmatik fordert sowohl die Abschaffung (früher) Selektionsmechanismen im Erstausbildungssystem als auch die Etablierung eines Systems formaler Erwachsenenbildung. Mit einem Wechsel vom Anspruch der „Förderung der Bestgeeigneten“ zu einem gleichberechtigten Bildungszugang wachsen jedoch die Ansprüche an den öffentlichen Bildungsetat stark an: und damit die Auseinandersetzungen, wie mehr mit weniger bewerkstelligt werden kann.

Für Erwachsene stellt es in der Regel eine besondere Herausforderung dar, einen weiterführenden Abschluss zu erwerben (siehe Hefler 2013): Die demokratische Logik sieht vor, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen und Angebote besser auf ihre Bedürfnisse zuzuschneiden. Die mit einer Individualisierung von Bildungsangeboten steigenden Aufwände führen zu Verteilungskonflikten. Ein Ansteigen der öffentlichen Aufwände kann sowohl durch eine Senkung der Leistungsstandards als auch durch Angebotsformen, die geringere öffentliche Kosten verursachen, gelöst werden. Aber nicht nur Verteilungsfragen lösen Konflikte

³ Zur Gefahr, dass die Konkurrenz zwischen besser und schlechter Gebildeten den Blick auf die Rolle der Bildungsexpansion für den Konflikt zwischen Arbeit und Kapital verdeckt, siehe Baker 2011.

Abb. 2: Übersicht zu formalen Bildungsprogrammen unterhalb der Hochschulebene in Österreich (Auswahl) – 1945-2016



Quelle: Eigene Darstellung

aus. Meritokratische Selektionsprinzipien werden in nachfolgende Bildungsbereiche verstärkt eingeführt (siehe Gerber/Cheung 2008): Der Zweite Bildungsweg droht damit nur vor die geschlossenen Türen selektiver Bildungsinstitutionen zu führen. Der erreichte politische Konsens auf Europäischer Ebene oder der österreichischen LLL-Politik, dass Angebote der formalen Weiterbildung der Sekundarstufe umfassend öffentlich gefördert werden sollen, darf deshalb nicht über das Fortwirken von Konfliktdimensionen hinwegtäuschen.

Der Zweite Bildungsweg in Österreich – ein Feld, viele Subfelder

Ziel des ENLIVEN Projekts ist es, die Möglichkeiten für unterschiedliche Bildungsgenerationen (siehe Antikainen/Kaupila 2002) am Zweiten Bildungsweg

zu rekonstruieren. Abbildung 2 fasst die wichtigsten formalen Bildungsgänge für Erwachsene unterhalb der universitären Ebene in Österreich zusammen. Ein Beispiel für weitere wichtige Angebote sind etwa die Schulen des Gesundheitswesens. Die Einführung von Formen formaler Erwachsenenbildung ist durch ihre gesetzliche Regelung datierbar. Zugleich gingen der Regelung häufig Vorformen voraus (z.B. Vorbereitungskurse zur ExternistInnenprüfung⁴).

Neben dem Spektrum an berufsbegleitenden Angeboten kommt auch dem Angebot an Geldleistungen eine Rolle zu, die es erlaubt, die Erwerbstätigkeit zu unterbrechen oder zu reduzieren. In Österreich wurden im letzten Jahrzehnt dabei sowohl Angebote für Erwerbstätige (u.a. Bildungskarenz; FacharbeiterInnenstipendium) erweitert, als auch die Möglichkeiten, formale Abschlüsse während Phasen der Arbeitslosigkeit nachzuholen, ausgebaut.

4 Zum österreichischen Spezifikum der ExternistInnenprüfungen siehe Markowitsch et al. 2008.

Ein organisationales Feld des Zweiten Bildungswegs?

Es spricht vieles dafür, die Angebote des Zweiten Bildungswegs als organisationales Feld zu adressieren. Die unterschiedlichen Angebote konkurrieren um ähnliche TeilnehmerInnengruppen. Zumindest ein Teil der Angebote steht in Konkurrenz zueinander. Angebote des Zweiten Bildungswegs müssen zudem ihre Gleichwertigkeit zu jenen des Erstausbildungssystems nachweisen und unterliegen häufig komplexen rechtlichen Regelungen.

Heterogenität der Subfelder

Zugleich zerfällt der Zweite Bildungsweg in Subfelder, die sich in ihren Eigenschaften deutlich unterscheiden und nur bedingt aufeinander bezogen sind. Die Geschichte der Bildungsangebote verweist auch darauf, dass die öffentliche Hand jeweils unterschiedliche Rollen eingenommen hat und dass sich die Rolle des Staates im Zeitverlauf und politischen Konjunkturen folgend beständig ändern kann. Wir zeigen dies an den Gymnasien für Berufstätige und der Berufsreifeprüfung, zwei Angebote, die in unmittelbarer Konkurrenz um ihre TeilnehmerInnen stehen.

Beispiel 1: Gymnasien für Berufstätige

Gymnasien für Berufstätige zählen zu den am längsten bestehenden und zuletzt kontinuierlich wachsenden Formen des Zweiten Bildungswegs in Österreich (2014/15: 7 Standorte, 5.069 SchülerInnen; siehe Statistik Austria 2017). Ihre Geschichte bietet ein gutes Beispiel für die wechselnde Rolle des Staates im Zeitverlauf: Statt bloß privat organisierte Vorbereitungskurse für die ExternistInnen anzubieten, beanspruchte das politische Projekt der Arbeitermittelschulen, für Erwachsene einen eigenständigen Gegenpol zu den bürgerlichen Gymnasien zu schaffen. Eine Reform des Schulunterrichtsgesetzes räumte privaten Trägervereinen in Wien und Linz (1925) eine erweiterte Anerkennung ein. Der Anspruch, ein alternatives, emanzipatorisches Bildungsprogramm zu schaffen, lässt sich damit als durchgehende, normative Grundlage dieses Bildungssektors lesen.

Im Zug des Ausbaus der höheren Sekundarbildung in den 1960er Jahren wurden die Abendschulen verstärkt in das öffentliche Bildungssystem einbezogen – eine umfassende rechtliche Regelung erfuhren die Schulen für Berufstätige aber erst 1997 (siehe Dorninger 2014). Die Lehrkräfte sind öffentlich Bedienstete, die damit für die Umsetzung ihrer professionellen Tätigkeit eine hinreichende, sich von vielen anderen Bereichen der Weiterbildung unterscheidende Grundlage haben. Wie für die Tagesformen entfiel mit der Bildungsreform 1962 das Schulgeld für die Abendformen. Der Ausbau von Standorten endete bereits 1978 (Villach). In den 1990er Jahren mussten Abendschulen auf neue Ausbildungsalternativen – wie die Berufsreifeprüfung – reagieren, indem sie ihre Angebote modularisierten, stärker an den Bedürfnissen von Erwerbstätigen ausrichteten und zudem selbst zu Anbietern der Berufsreifeprüfung wurden.

Beispiel 2: Berufsreifeprüfung

Vorbereitungsangebote zur Berufsreifeprüfung (BRP) verhalten sich wie das marktliberale Gegenprogramm zur Abendmatura. Zugleich erfüllte ihre Einführung eine Forderung der Gewerkschaften, die Hochschulen für LehrabsolventInnen zu öffnen und damit die Lehre aufzuwerten (siehe Schwabe-Ruck/Schlögl 2014).

Die BRP nützt die Logik der ExternistInnenprüfung und kommt ohne tiefgreifende gesetzliche Reform aus. Öffentliche Schulen tragen zur Qualitätssicherung bei, indem sie eine von vier Prüfungen abnehmen: Drei Prüfungen werden von den BRP Trägern abgenommen. Die Träger der Vorbereitungskurse sind nicht vorab definiert, sondern können sich um die Zulassung bewerben: Neben öffentlichen Schulen im Rahmen ihrer Teilrechtsfähigkeit kommen traditionelle Anbieter der Erwachsenenbildung ebenso wie For-Profit-Anbieter in Frage. Die Lehrpläne werden vom öffentlichen Schulwesen übernommen, die verpflichtende Zahl der Unterrichtseinheiten aber auf einen Bruchteil regulären (Abend-)Unterrichts reduziert. Damit wird hingenommen, dass sich das Bildungsangebot weit vom Modell der Erstausbildung entfernt.

Anbieter müssen Lehrkräfte mit dem öffentlichen Schulsystem vergleichbaren Qualifikationen

beschäftigen, ihre Beschäftigungsbedingungen bleiben aber der Marktmacht der Akteurinnen und Akteure überlassen. In welchem Maß ihre Beschäftigungsrealität es ihnen ermöglicht, ihren professionellen Normen zu folgen, ist weitgehend unbekannt. Dem Marktredo entspricht, dass TeilnehmerInnen die Kosten ihrer Ausbildung selbst tragen müssen. In den ersten Jahren der Berufsreifeprüfung betragen die Gebühren für die Vorbereitungskurse insgesamt im Durchschnitt 40.000 Schilling (siehe Klimmer/Schlögl 1999). Das wichtigste Verkaufsargument für die BRP fasst ein Werbeslogan eines Anbieters zusammen: Vollwertige Matura in kürzester Zeit.

BRP im Wechselverhältnis von Staat und Markt

Seit ihrer Einführung wird die BRP sukzessive stärker in das öffentliche Bildungssystem eingebunden. Anbieter müssen Vorgaben (z.B. ab 2011 den kompetenzorientierten Unterricht) erfüllen und die Gleichwertigkeit ihrer Lernergebnisse – Stichwort Zentralmatura ab 2017 – nachweisen. Im öffentlichen Dienst wird nach Anlaufschwierigkeiten die Berufsreifeprüfung – der BeamtInnenaufstiegsprüfung (B-Matura) verwandt – als Qualifikation für den Zugang zum höheren Dienst anerkannt.

Im Rahmen von Projekten und regionalen Förderungsstrategien wird die BRP bis zu 100% gefördert (zum Beispiel in Wien). In der Vorbereitung der Initiative Erwachsenenbildung und der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen 2020 wurde die öffentliche Finanzierung der BRP diskutiert, aber nicht umgesetzt: Trotzdem drängt sich dieser Schritt jedem künftigen Regierungsprogramm geradezu auf. Mit der BRP basierenden „Lehre mit Matura“ und der öffentlichen Finanzierung deren Vorbereitungskurse (bis zu 6.000 Euro je TeilnehmerIn) ist es für einen Teil der Zielgruppe der BRP zu einer vollständigen öffentlichen Kostenübernahme gekommen.

Zugleich fehlen für den Bereich weiterhin Eigenschaften, die für öffentliche Bildungssegmente erwartet werden: Die TeilnehmerInnen sind nicht statistisch erfasst, man weiß so gut wie nichts über die Lehrenden. Die BRP erfüllt bislang auch eine weitere Forderung nicht: Sie bietet zwar Zugang zu einem (Fach-)Hochschulstudium, sie bereitet darauf

aber nur unzureichend vor. Die zentrale Aufgabe formaler Erwachsenenbildung, nämlich für einen relativ langen Zeitraum die gesamte persönliche Lebensstruktur auf eine intensive Bildungsbeteiligung abzustimmen, wird auf den Zeitpunkt einer Studienaufnahme verschoben. Angesichts der hohen Studienabbruchquoten von AbsolventInnen der BRP (siehe Unger et al. 2009) kann das Zertifikat wie ein ungedeckter Scheck erscheinen.

Das Wechselverhältnis von Staat und Markt lässt sich auch für andere Angebote zeigen: Für die Angebote der Basisbildung und die Vorbereitung auf den positiven Pflichtschulabschluss sind mit der Initiative Erwachsenenbildung starke öffentliche Akzente gesetzt worden, die über die Finanzierung hinausgehen – die Idee jedoch, öffentliche Schulen der Basisbildung für Erwachsene einzurichten, ist nicht erwogen worden. Die berufsbildenden Abendschulformen sind dem Abend-Gymnasium vergleichsweise ähnlich. Werkmeisterschulen oder die Vorbereitungskurse auf die außerordentliche Lehrabschlussprüfung weisen ein sich ständig veränderndes Mischverhältnis zwischen privaten Initiativen und öffentlicher Förderung/Regulation auf.

Insgesamt zeigt der Überblick über den Zweiten Bildungsweg in Österreich, dass kaum pauschalierende Aussagen möglich sind und dass die institutionellen Grundlagen Subfeld für Subfeld rekonstruiert werden müssen.

Ausblick

Die Analyseebene organisationaler Felder erlaubt, Prozesse der Institutionalisierung und des institutionellen Wandels am Beispiel abgegrenzter, relative Eigenständigkeit aufweisender Bereiche als Ergebnis von Konkurrenz- und Kooperationsbeziehung zu untersuchen. Dies schließt ein zu rekonstruieren, wie unterschiedliche Öffentlichkeiten in der Auseinandersetzung darüber, was als gute Praxis in den Feldern gilt, einbezogen werden.

Selbst eng definierte Bereiche der Weiterbildung – wie jene des Zweiten Bildungswegs – zerfallen in Subfelder, die das Herausbilden gemeinsamer institutioneller Grundlagen erschweren. Umgekehrt

sind den Subfeldern aufgrund ihrer geringen Größe in der Etablierung eigenständiger Normen Grenzen gesetzt.

Wie der Überblick zu den Angeboten auf Sekundarebene in Österreich gezeigt hat, lassen sich historische Phasen rekonstruieren, in denen der Staat neue Angebote vollständig finanziert, und Phasen, in denen sich die öffentliche Hand auf eine rahmensetzende Funktion zurückzieht. Öffentlich und privat finanzierte Angebote bestehen nebeneinander. Von Interessengruppen initiierte oder nach marktliberalen Mustern eingeführte Angebote können von einem Wandlungsprozess erfasst werden, der sie stärker in ein in Entstehung befindliches öffentliches Bildungssystem des Erwachsenenalters einbezieht.

Gegensätzliche institutionelle Logiken – Profession versus Bürokratie, Markt versus Profession – prägen Felder der Weiterbildung wie andere organisationale Felder auch: Sie sind Motor der Auseinandersetzung, die geführt und von der wissenschaftlichen Forschung erfasst werden müssen. Mit Weiterbildung etwas erreichen zu können – ob nun einen beruflichen Aufstieg, einen Beitrag zum Produktionswachstum, eine Stärkung der demokratischen Ordnung oder die Erfüllung eines Lebensstraums –, ist nicht selbstverständlich: Es hängt davon ab, wie spezifische Formen der Weiterbildung institutionalisiert sind. Was Weiterbildung vermag, ist ein öffentliches Gut, das gesellschaftlich erkämpft werden muss, und deren Grundlagen immer von neuem hergestellt werden müssen.

Wie in jedem organisationalen Feld kommt jenen, die Weiterbildungsleistung erbringen – den Lehrenden – und deren Fähigkeit, Arbeitsbedingungen zu erkämpfen, die es ihnen ermöglichen, ihren

professionellen Normen gemäß zu handeln, zentrale Bedeutung zu. Erwachsene zu unterrichten, ist ein – mit Sigmund Freuds Scherzwort gesprochen (siehe Freud 1999; Britzman 2009) – „unmöglicher Beruf“, fordert die Herstellung einer Beziehung, die selbst einen sicheren Rahmen braucht, um das Unmögliche möglich zu machen.

Die Klage über einen mangelnden Fortschritt in der Etablierung von Erwachsenenbildung als Beruf begleitet die deutschsprachige Diskussion seit langem (siehe Nittel 2000; Gläser/Schlögl 2015; Lassnigg 2011). Die Perspektive des organisationalen Felds hilft dabei, institutionelle Einheiten abzugrenzen, für die sich überhaupt sinnvoll die Frage nach Professionalisierungsstrategien stellen lässt. Sie sind deutlich begrenzter als „die Erwachsenenbildung insgesamt“ – auch wenn breite Ansätze wie jener der Weiterbildungsakademie (wba) einen wichtigen Baustein liefern können (siehe Reisinger/Steiner 2014), aber vermutlich auch deutlich größer als zum Beispiel einzelne Subfelder, in die der Zweite Bildungsweg zerfällt. „Lehrende des Zweiten Bildungswegs“, von der Basisbildung bis zur Maturavorbereitung, würde sich als Kategorie für eine Professionalisierung anbieten.

Die Konflikte, die mit der durch eine Professionalisierung einhergehenden sozialen Schließung verbunden sind, erscheinen unvermeidlich, aber notwendig. Professionalisierung ist dabei auch eine Strategie, die Macht der ArbeitgeberInnen – ob nun gewinnorientierte Unternehmen oder die öffentliche Hand –, die Lohn- und Arbeitsbedingungen zu diktieren, zu begrenzen. Professionalisierung lässt sich mit Kämpfen um die breite und solidarische Durchsetzung hinreichender Arbeitsbedingungen durch Kollektivverträge – Stichwort Kollektivvertrag BABE – verbinden. Österreich bietet für diese Kämpfe jedenfalls einen interessanten Studienfall.

Literatur

Albrecht-Heide, Astrid (1974): Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges. Frankfurt am Main: Athenäum.

- Antikainen, Ari/Kaupilla, Juha (2002):** Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. In: *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), S. 209-219.
- Arbeitsgruppe Lernsituation/Friebel, Harry (Hrsg.) (1978):** Studierende Erwachsene im Zweiten Bildungsweg. Braunschweig: Westermann.
- Baker, David P. (2011):** Forward and backward, horizontal and vertical. Transformation of occupational credentialing in the schooled society. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, 29, S. 5-29.
- Boeren, Ellen/Holford, John (2016):** Vocationalism Varies (a Lot): A 12-Country Multivariate Analysis of Participation in Formal Adult Learning. In: *Adult Education Quarterly*, 66(2), S. 120-142.
- Britzman, Deborah P. (2009):** The very thought of education : psychoanalysis and the impossible professions. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Cedefop (2015):** Job related adult learning and continuing vocational training in Europe: A statistical picture. Luxembourg. Online im Internet: [file:///U:/OneDrive/Downloads/5548_en%20\(1\).pdf](file:///U:/OneDrive/Downloads/5548_en%20(1).pdf) [Stand: 2017-09-07].
- DiMaggio, Paul (1983):** State expansion and organizational fields. In: Hall, Richard H./Quinn, Robert E. (Hrsg.): *Organizational theory and public policy*. Beverly Hills: Sage, S. 147-161.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter W. (2009):** Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet. Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft – Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 57-84.
- Dorninger, Christian (2014):** Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 30. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/11_dorninger.pdf [Stand: 2017-09-07].
- Emirbayer, Mustafa/Johnson, Victoria (2008):** Bourdieu and organizational analysis. In: *Theoretical Sociology*, 37, S. 1-44.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015):** Adult Education and Training in Europe. Widening Access to Learning Opportunities – Eurydice Report. Luxembourg. Online im Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf [Stand: 2017-09-07].
- Eurostat (2016):** Classification of learning activities (CLA) Manual - 2016 edition. Luxembourg. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-manuals-and-guidelines/-/KS-GQ-15-011> [Stand: 2017-09-07].
- Freud, Sigmund (1999):** Geleitwort zu Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung von August Aichhorn. In: *Gesammelte Werke*, Band XIV: Werke aus den Jahren 1925-1931, S. 565-567.
- Friedland, Roger/Alford, Robert R. (1991):** Bringing Society Back. In: *Symbols, Practices, and Institutional Contradictions*. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 232-263.
- Gerber, Theodore P./Cheung, Sin Yi (2008):** Horizontal Stratification in Postsecondary Education. Forms, Explanations, and Implications. In: *The Annual Review of Sociology*, 34, S. 299-318.
- Gläser, Arnfried/Schlögl, Peter (2015):** Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 30. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/03_schloegl_glaeser.pdf [Stand: 2017-09-07].
- Hefler, Günter (2013):** Taking steps. Formal adult education in private and organisational life. Wien: LIT-Verlag.
- Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg (2013):** Seven types of formal adult education and their organisational fields. Towards a comparative framework. In: Ellu Saar/Odd Bjorn Ure/Triin Roosalu (Hrsg.): *Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 82-113.
- Hefler, Günter/Róbert, Péter/Ringler, Paul/Sági, Matild/Rammel, Stephanie/Balogh, Anikó/Markowitsch, Jörg (2011):** Formal adult education in Context. The view of European Statistics. SP 2 - Synthesis Report - LLL2010 project. Krems.
- Inbar, Dan E. (Hrsg.) (1990):** Second chance in education : an interdisciplinary and international perspective. London: Falmer.
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter (1999):** Die Berufsreifeprüfung. Eine erste Evaluierung im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten mit Unterstützung der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte und der Wirtschaftskammer Österreich. Wien: IHS. Online im Internet: <http://docplayer.org/8937281-Die-berufsreifepruefung.html> [Stand: 2017-09-07].
- Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.) (2009):** Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kupfer, Antonia (2015):** Educational Upward Mobility: Practices of Social Changes. Houndmills: Palgrave Macmillan UK.
- Lassnigg, Lorenz (2011):** Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2(1), S. 37-55.
- Lassnigg, Lorenz (2014):** Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik. Österreich und Schweden im Vergleich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/03_lassnigg.pdf [Stand: 2017-09-07].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012):** Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Endbericht. Wien. Online im Internet: https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Studie_Weiterbildung_Mai_2012.pdf [Stand: 2017-09-07].
- Markowitsch, Jörg/Benda-Kahri, Silvia/Prokopp, Monika/Rammel, Stephanie/Hefler, Günter (2008):** Neuausrichtung der berufsbildenden Schulen für Berufstätige. Eine Studie im Auftrag des bm:ukk. Wien. Online im Internet: <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/weiterbildungsforschung/publikationen/bhs-endbericht-gesamt-aktualisiert.pdf> [Stand: 2017-09-07].
- Mazza, Carmelo/Sahlin-Andersson, Kerstin/Pedersen, Jesper Strandgaard (2005):** European Constructions of an American Model. Developments of Four MBA Programmes. In: Management Learning, Vol. 36, No 4, S. 471-491.
- Nittel, Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (1973):** Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris: OECD.
- Reisinger, Karin/Steiner, Petra (2014):** Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/08_reisinger_steiner.pdf [Stand: 2017-09-07].
- Schwabe-Ruck, Elisabeth/Schlögl, Peter (2014):** Gleichwertig aber nicht gleichartig? Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/05_schwabe-ruck_schloegl.pdf [Stand: 2017-09-07].
- Scott, Richard W./Meyer, W. John (1994):** The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective. In: Scott, Richard W./Meyer, W. John (Hrsg.): Institutional environments and organizations – Structural complexity and individualism. Thousand Oaks, California: Sage, S. 228-254.
- Statistik Austria (2013):** Erwachsenenbildungsbericht 2011. Eine empirische Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Österreich. Wien. Online im Internet: <https://www.bmwf.w.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Erwachsenenbildungsbericht.pdf> [Stand: 2017-09-07].
- Statistik Austria (2017):** Bildung in Zahlen 2015/16 - Tabellenband. Wien. Online im Internet: www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=112288 [Stand: 2017-10 -02].
- Steiner, Mario (2016):** Der Zweite Bildungsweg - Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2016_1_der_zweite_bildungsweg.pdf?m=1494705510 [Stand: 2017-09-07].
- Thornton, Patricia H./Ocasio, William/Lounsbury, Michael (2012):** The institutional logics perspective a new approach to culture, structure, and process. Oxford: Oxford University Press.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela/Latcheva, Rossalina/Zaussinger, Sarah/Hofmann, Julia/Musik, Christoph (2009):** Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF. Wien. Online im Internet: http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/68644/1/Fruher_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_Oesterreich.pdf [Stand: 2017-09-07].



Foto: K.K.

Dr. Günter Hefler

hefler@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 585 09 15-32

Günter Hefler studierte Philosophie und (Fächerkombination) Soziologie und Politikwissenschaften an der Universität Wien und absolvierte das Doktoratsstudium an der Universität Klagenfurt (Doktoratskolleg Lebenslanges Lernen). Er ist Senior Researcher und Projektmanager bei 3s. Seine Arbeitsschwerpunkte beinhalten u.a. international vergleichende Weiterbildungsforschung, betriebliche Weiterbildung und organisationales Lernen, Lernen und Entwicklung im Lebensverlauf.



Foto: K.K.

Mag.ª Eva Steinheimer

steinheimer@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 585 09 15-22

Eva Steinheimer studierte Skandinavistik und Politikwissenschaften in Wien und Stockholm. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektmanagerin bei 3s. Ihre Forschungsschwerpunkte sind international vergleichende Weiterbildungsforschung, Lernen am Arbeitsplatz und österreichische Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.



Foto: K. K.

Mag.ª Janine Wulz, MA

wulz@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 585 09 15-40

Janine Wulz studierte Politikwissenschaften, Pädagogik und Public Management in Klagenfurt, Warschau und Wien. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektmanagerin bei 3s. Ihre Schwerpunkte sind u.a. Weiterbildungsforschung, Bildungsbeteiligung von benachteiligten Gruppen, Qualitätssicherung, Hochschulforschung und international vergleichende Berufsbildungsforschung.

Lifelong Learning between Conflict Resolution and Institutionalization

The example of second chance education

Abstract

The examinations of the division of tasks between the state and private individuals active in continuing education suffer from general statements and false oppositions. Generalizations do not do justice to the particularities of different areas of continuing education. Assumptions of how the state, the market or civil society allegedly act, do not agree with the wealth of facets of social reality. While such debates threaten to bear no fruit, they indicate a perspective that has been suppressed in the discourse on lifelong learning: that of conflict. A subproject of the research project ENLIVEN (Encouraging Lifelong Learning for an Inclusive and Vibrant Europe), which is funded by the European Commission (running from 2016 to 2019) as part of the Horizon-2020 programme, is concerned with second chance education course offerings. On the level of analysis of the organizational field, it is investigated what role market mechanisms and public regulation play in the institutionalization of second chance education. In this article, the authors present the initial findings of this subproject using the example of the university entrance exam and the gymnasiums/secondary schools for people who are employed. The main findings: second chance education in Austria is disintegrating into individual subfields, which is why blanket statements are not possible and the development of common institutional principles is complicated. The institutional principles must be reconstructed subfield by subfield. (Ed.)

Öffentlichkeit-Lernen statt simulierter Demokratie

Ein Plädoyer für Pluralität

Birge Krondorfer

Krondorfer, Birge (2017): Öffentlichkeit-Lernen statt simulierter Demokratie. Ein Plädoyer für Pluralität.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Öffentlichkeit-Lernen, Demokratie, politische Öffentlichkeit, öffentlicher Raum, Politik, Pluralität, Kompetenzerwerb, Dialog, Bildungsinstitutionen



Kurzzusammenfassung

Hat das inhaltslose Lernen der (Schlüssel-)Kompetenzen das Erkennen und Analysieren gesellschaftspolitischer Umstände verdrängt? Machen sich Bildungsinstitutionen noch öffentlich Gedanken über das eigene und gesellschaftliche Selbstverständnis oder wird Bildung be- und vertriebslogisch be- und gehandelt und werden damit Reflexion, Verstehen, Erkenntnis, eigenes Denken zum Luxus? Der vorliegende Beitrag plädiert für die Bejahung einer Pluralität, die mehr ist als eine bunte harmonische Blase und argumentiert für eine Bildung als dialogischen Prozess, der Zugeneigtheit und Verstörung ermöglicht. Was es braucht, ist ein Öffentlichkeit-Lernen als politische Öffentlichkeit. Denn Menschen, so ein Fazit, werden genau genommen erst zu BürgerInnen durch ihr Eintreten in den öffentlichen Raum, in dem sich für sie die Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Positionen einzunehmen und sich von diesen aus zu artikulieren. Merkmal von politischer Öffentlichkeit ist die Vielfalt der verschiedenen Perspektiven, das, was besprech- und hörbar wird. (Red.)

08

Thema

Öffentlichkeit-Lernen statt simulierter Demokratie

Ein Plädoyer für Pluralität

Birge Krondorfer

Der hegemonial gewordene Topos des Lifelong Learning verdammt die Menschen zur lebenslänglichen Infantilisierung und ist dazu angetan, Entpolitisierungsdynamiken nicht nur Vorschub zu leisten, sondern geradezu zu fördern. Der „antrainierte Habitus des Lebenslangen Lernens wird zum Medium der Macht, die ihren Ausdruck in einer permanenten Anpassung an vorgegebene Ordnungsmuster und die Ausbildung von Kompetenzen für solche Anpassungsleistungen zum Gegenstand hat“ (Dörpinghaus 2009, S. 3).

Der vorliegende Beitrag spricht von Kompetenztrainingslagern und simulierter Bildung und plädiert im Gegenzug für die Bejahung von Pluralität und ein Öffentlichkeit-Lernen in einer Öffentlichkeit als politischer Öffentlichkeit im kritischen Anschluss an Hannah Arendt, die schrieb: „Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden und daran hindern politisch zu handeln“ (Arendt 1994 [1958], S. 258).

Kompetenz über all(es)

Das heute prolongierte Normindividuum ist ein konzeptuell geschlechtsloses Produkt der Bildungsindustrie, zählen tut ein reibungsloses permanentes und penetrantes Funktionieren: quasi inhaltsloses Lernen der (Schlüssel-)Kompetenzen Motivation, Flexibilität, Mobilität, Teamfähigkeit und Selbstoptimierung. Verdrängt, gar unerwünscht sind Erkennen und überhaupt Analysieren gesellschaftspolitischer Umstände

und deren grundsätzliche Veränderbarkeit, die als Modus vivendi völlig in der Immanenz der Systembedingungen und -bedingtheit aufgesogen wurde. „Kompetenzentwicklung ist ein permanentes Kompensationsvorhaben, das immer – und zunehmend mehr und häufiger – formulierten Kompetenzansprüchen nachhastet (da die Kompetenzen verwertungsorientiert bestimmt werden). [...] Das heißt vor allem, dass man mit der je eigenen Inkompetenz kompetent zurechtkommen muss. Deshalb ist die zentrale Zukunftskompetenz, Inkompetenz kompetent zu kompensieren. Die Kategorie der inkompetenz-kompensierenden Kompetenzen ist die unvermeidbare Konsequenz“ (Geißler/Orthey 2002, S.77f.). Die Bildungshandelnden sind und werden ausgestattet mit allerlei zu erwerbenden Befähigungen wie Methodenkompetenzen, Kommunikationskompetenzen, Sozialkompetenzen und nicht zu vergessen Ich-Kompetenzen. Dieses Bildungsmarketing hat zwangsläufig auch die Struktur der Erwachsenenbildungseinrichtungen

erfasst. *„Die ökonomische Durchdringung des offenen Feldes der Erwachsenenbildung hat schneller als in anderen Bildungsbereichen zu einer Unterwerfung unter scheinbar zwangsläufige Ressourcenknappheit und Finanzzwänge geführt. Nicht mehr nach dem Wert der Bildung Erwachsener für gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Entfaltung wird gefragt, sondern nach dem Preis der Angebote. In Versuchen, öffentliche Bildung zu einer Ware zu machen, werden Bildungseinrichtungen zu marktgängigen Betrieben. Leitbild sind betriebsförmig organisierte ‚Bildungsdienstleister‘“* (Faulstich/Zeuner 2015, S. 29). Die Umsetzung betriebswirtschaftlicher Konzepte des Managements, des Marketings, des Controllings, des Evaluierens dominieren die Organisationsprozesse der Erwachsenenbildungseinrichtungen und -träger, sie beeinflussen die Personalpolitik, die Programmefizienz und die Kursprofile.

Verlorener Ethos

Bildung als Möglichkeit, der Gesellschaft ein Bewusstsein ihrer selbst zu geben, hat sich als Instanz aufgelöst. Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur eine fatale Tatsache, dass viele Weiterbildungen in ein berufliches Nichts führen, sondern dass die Bildungsinstitutionen vor sich hin funktionieren, ohne sich merkbar öffentlich Gedanken über das eigene und gesellschaftliche Selbstverständnis zu machen. Wird Bildung be- und vertriebslogisch be- und gehandelt, werden Reflexion, Verstehen, Erkenntnis, eigenes Denken zum Luxus. Ein Bewusstsein von einem eigenständigen, persönlichen und gesellschaftlichen Wert geistiger Arbeit bekommen zu wollen oder zu können, klingt für die meisten heute als Bildungsbegehren geradezu antiquiert. Ebenso majoritär nicht vorstellbar ist die Verabschiedung von der hybriden Absicht, soziale Prozesse nach technologischen Modalitäten zu steuern. Es geht auch nicht um die Vermehrung von wertneutralem Wissen, das in der Deutung der Gender- und Postkolonialen Studien sowieso einer andro- und eurozentrischen Suprematie entspricht, sondern um ein anderes Denken, zu dem der nicht unbedingt prestigehaltige Versuch, mit anderen in Dialog zu kommen, gehört. Aber nur so würde die Gesellschaft vielleicht ihre eigene Nachfrage nach sozialem Verstand und kritischem Engagement (wieder) entwickeln.

Bildung als Produkt

Bildung als dialogischer Prozess ist eine *contradictio in adiecto* zum additiven und kompetitiven Kompetenzerwerb, der Bildung unter dem Aspekt des Machbaren auf ein verdinglichbares Produkt reduziert. Das technisch-ökonomische Produktionsprinzip hat sich weltweit durchgesetzt, in ihm realisiert sich aber eigentlich nur *„eine Teilwirklichkeit des Menschen, die gegen alle anderen dominant wird, der ‚homo faber‘. Andere ‚Produktionsformen‘ und -möglichkeiten werden zurückgedrängt, sogar vergessen“* (Heintel 1993, S. 46). Die universalisierende Verwirklichung dieses Prinzips verfügt die Angleichung aller, die sich diesem Vorgang unterwerfen, sowie die Vernichtung dessen, was nach anderen Modellen leben will (vgl. Krondorfer 2013a, S. 199). *„Wir werden in unseren Verständigungs-, Kommunikations-, Verkehrsmitteln ‚gleichgeschaltet‘; und es wird immer schwerer, Alternativen zur Geltung zu bringen“* (Heintel 1993, S. 54). Diese Gleichschaltung unterminiert Befreiung, Bewegung, Begegnung; Unterschiede sind nivelliert und damit Unterscheidungsvermögen als Bedingung von Erkenntnis minimiert, Differenzen passieren bloß als Binnendifferenzen, anderes als Selbstähnlichkeit wird nicht akzeptiert. Ergo ist die in unseren Gesellschaften gefeierte Pluralität ein Pluralismus im Singular am Parameter von Durchschnittlichkeit und Konformismus. Pluralismus im Mainstream bestimmter sozialer Milieus wird heute zumeist reduziert auf eine bunte Blase, die Harmlosigkeit suggeriert und die „Unterschiede“ zum ästhetischen Vergnügen abmildert. Hingegen ist Pluralität notwendig kontroversiell und dient gerade nicht der bestätigenden Bespiegelung des eigenen Biotops, denn das Eigene wird immer am Anderen gebrochen. Pluralität setzt Grenzen. Die Differenzen können bzw. dürfen nicht als Störfaktor eliminiert werden, sie verlangen Respekt und eine Distanz, welche die Homogenisierung und die damit *nolens volens* verbundenen Verletzungen verhindert (siehe Thürmer-Rohr 2017).

Simulierte Demokratie

Unter der Prämisse, dass ein Bildungsgeschehen, wenn nicht aufgefasst als Kompetenztrainingslager, auch einen öffentlichen Raum darstellt, eine

soziale und politische Öffentlichkeit, so könnten sich dort Menschen frei von Zwängen begegnen und miteinander etwas gestalten. Öffentlichkeit bzw. das Lernen in und für Öffentlichkeit ist, folgt man Hannah Arendts Gedankengut des Sinns von Politik als Freiheit, notwendig für eine Demokratie. Zerstört werden kann diese durch totalitäre Gewaltherrschaft, die die Einzelnen isoliert und derart die Entstehung öffentlicher Räume unterbindet; aber eben auch die durch rastlosen Konsum und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen gleichgeschaltete Masse verunmöglicht Öffentlichkeit, da sich diese durch eine Vielzahl von Aspekten auszeichnet. Vereinheitlichung, Verdinglichung, Zwang und Herrschaft schließen das Politische aus, das idealtypisch und per definitionem als ein autonomer, also nicht instrumentalisierbarer öffentlicher Bereich existieren muss, in dem die BürgerInnen unabhängig von ihrem Status in Familie und Gesellschaft sich als Gleichberechtigte begegnen können. *„Das Politische in diesem [...] Sinne verstanden, ist also um die Freiheit zentriert, wobei Freiheit negativ als Nicht-beherrscht-Werden und Nicht-Herrschen verstanden wird und positiv als ein nur von Vielen zu erstellender Raum, in welchem jeder sich unter seinesgleichen bewegt. Ohne solche Anderen, die meinesgleichen sind, gibt es keine Freiheit“* (Arendt 1993, S. 39f.).

In dieser Dimension aber ist Öffentlichkeit heute zerfallen; sie ist ein Markt, auf dem Lügen ge- und verkauft werden, sie erzieht zu Opportunität, (buchstäblich technoide) Oberflächlichkeit, Selbstdarstellung und -entblößung. Diese Öffentlichkeit dient nicht einer Offenheit, einem Widerspruch, Dialogen und Verstehen, sie führt den Sensationswert von Prominenz und Katastrophen und deren Verschleiß vor. Als KonsumentInnen zur Erfahrungslosigkeit verurteilt, „bilden“ sich Meinungen in der Verfertigung von Vorurteilen, was nichts, gar nichts mit der Freiheit zum Abweichen von herrschenden Meinungen zu tun hat. *„Demokratie wird zurzeit letztlich über Sprechblasen aufrecht erhalten. Die Medienöffentlichkeit, eine Art Zwischenreich, realisiert tagtäglich ein endloses Geschwätz, als ob wir alle mitreden würden, als ob wir beteiligt, als ob wir über alles informiert seien, als ob wir tiefste Einblicke bekämen in das, was läuft. Bis schließlich angesichts dieser Beanspruchung, von morgens bis abends Demokratie zu simulieren, es*

gar nicht möglich ist, Demokratie zu handeln. Unter diesem perfekten Schutz von simulierter Demokratie vollziehen sich zunehmend diktierte Prozesse. Diktieren nicht durch Führerfiguren [...], sondern über die Dinge selbst wirksam und – nach Maßgabe der Medien – über Mittelbarkeit, die unmittelbar wirkt, also schlicht über Technik“ (Treusch-Dieter 2008, S. 27f.).

Bejahung von Pluralität

Öffentlichkeit und Privatheit sind heute fundamentalen Transformationsprozessen unterworfen. Einerseits wird Öffentlichkeit zunehmend privatisiert, andererseits kommt es zu einer massiven Veröffentlichung des Privaten. Dadurch entstehende Informationsüberflüsse zerstören gesellschaftliche Selbst- und Fremdverständigung durch die sozialen und kommunikativen Aushöhlungen von Privatheit und Öffentlichkeit. Politik, folgt man Arendt, ist unter diesen Bedingungen nicht möglich, sie wird aufs ökonomisch-bürokratisch-technische Verwalten eingeschrumpft. Wirklichkeit wird monologisch und vernichtet Pluralität, das Unterschiedensein jeder Person, die für Arendt eine gegebene, letztlich nicht entscheidbare Existenzbedingung ist. Pluralität ist *„ein vorgängiges Prinzip, ist Grundlage des Politischen und Grundlage des Zusammenlebens. [...] Pluralität ist damit eine unabwiesbare Tatsache und zugleich eine moralische und politische Forderung: wir sollen sie annehmen und müssen sie schützen. Sie ist zerstörbar, und diese Zerstörung ist gleichbedeutend mit dem Zusammenbruch ethischer Maßstäbe, gleichbedeutend mit der Zerstörung menschlichen Potentials und dem Verfall des Politischen. Bejahung der Pluralität heißt damit Bejahung eines Zusammenlebens, das sich der Grundbedingung unserer Existenz stellt: politische, ‚weltbegabte‘ Wesen zu sein, die sich einer heterogenen Wirklichkeit zuwenden können“* (Thürmer-Rohr 2017, S. 3).

Öffentlichkeit als politische Öffentlichkeit

Und diesem „Können“ gilt die Herausforderung eines Öffentlichkeit-Lernens, denn Menschen werden genau genommen erst zu BürgerInnen durch ihr Eintreten in den öffentlichen Raum, in dem sich

für sie die Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Positionen einzunehmen und sich von diesen aus zu artikulieren. Merkmal von Öffentlichkeit als politischer Öffentlichkeit ist die Vielfalt der verschiedenen Perspektiven, die vor der Allgemeinheit in Erscheinung treten, das, was hörbar und sichtbar wird.

Bekanntlich sind Frauen und alle anderen als fremd Titulierten traditionell von der Bühne der Öffentlichkeit ausgeschlossen. Für die Frauenbewegungen wie für die feministische Geschichtsaufarbeitung und Alltagskritik galt der Topos der „stimmlosen Frauen“ nicht nur dem lange verweigerten Wahl- und Bildungsrecht, sondern dem Ausschluss aus dem öffentlichen Handeln in einer männlich monogeschlechtlichen Welt, in der Frauen in der privaten Sphäre unentbehrlich und in der politischen überflüssig sein sollten. Auch wenn Frauen zunehmend im Erwerbsarbeitsmarkt involviert und in institutionalisierten Organisationen proklamiert in Leitungspositionen zugelassen (sic) sind, hat sich das strukturell nicht geändert. Es existiert bis heute kein *volonté générale*, denn von u.a. Geschlechterpluralität als Bedingung eines politischen Raums kann nicht die Rede sein. Deshalb braucht es Bildungskontexte für stimmlose Minoritäre und öffentlich sprachlose Frauen, die zunächst Schutz- wie Freiheitsräume außerhalb männer- bzw. mehrheitsdominierter (parteilich und institutionalisiert verengter) Sphären ermöglichen (siehe Krondorfer 2015). In diesen kann erfahren werden, Position zu beziehen, Selbstbewusstsein zu entwickeln, eigens erachtete Inhalte auf die Agenda zu setzen, Debatten zu befördern, sich zusammen zu tun und Themen den Weg in die Öffentlichkeiten zu bahnen. Für eine solche Bildungsethik gehört eine VermittlerInnen-Situierung, die, ohne Haltungsverleugnung, auf Augenhöhe handelt (siehe Krondorfer 2007).

Öffentlichkeit-Lernen

Öffentlichkeit-Lernen meint hier also – besonders wie allgemein – keine Rhetorikabrichtung, kein Selbstpräsentationsupdate u. Ä., die als Handwerk ihren Platz haben, aber kein Ersatz für Politische Bildung sein können und dürfen, da inhaltslos. Allein didaktisch stehen solche Angebote im Widerspruch zu einem demokratischen Lernen des

Politischen, denn die zumeist damit verbundene hierarchische Lehrposition setzt die Anordnung für die ihr vorausgesetzt defizitären Anempfohlenen (siehe Krondorfer 2013b). Für diese Position gilt, dass sie in einem freiheitslosen Raum agiert, diesen produziert. Sprechendes Befehlen und hörendes Gehorchen sind kein eigentliches Reden und Hören, „*keine freie Rede, weil es an einen nicht durch Reden, sondern durch Tun oder Arbeiten bestimmten Vorgang gebunden [ist]. Die Worte [sind] hier gleichsam nur Ersatz für ein Tun [...], das Zwingen und Gezwungenwerden voraussetzt*“ (Arendt 1993, S. 40).

Statt Powerpoint Sprechen und Hören

„Keine freie Rede“, das meint hier bezogen auf die Praxis als Paradebeispiel – von wegen technischer Mittelbarkeit statt offener Mittelbarkeit – den offenbar auf Dauer gestellten Einsatz von Powerpoint, ohne den auch in Bildungskontexten scheinbar gar nichts mehr geht. Dessen Unabkömmlichkeit mag einerseits mit der okzidentalen Präferenzierung des Visuellen zusammenhängen, das in der Hierarchie der Sinne am weitesten entfernt ist von der Berührung, die nicht abstrahiert. Zum zweiten suggeriert das Verfahren sichtbar umfassend Wissbares, hörbar durch den jeweiligen lautstark gemurmelten Begleittext; empirisch behaftet mit dem „Schönheits“fehler, dass die Menge und die Geschwindigkeit des Dargebotenen für die in Serie angeketteten TeilnehmerInnen unverarbeitbar sind und sie in der Regel zum Verstummen bringen. Zum dritten ist es die „professionellste“ Art, sich die Leute vom Leib zu halten, direkte Kommunikation auch zwischen den Anwesenden zu verhindern und sie zu unterschiedslosen passiven ZuschauerInnen ohne Raum für freies Sprechen zu verurteilen.

Die SchaustellerInnen machen sich damit immun und unangreifbar, die Gefahr eines Interesses an- und untereinander entsteht erst gar nicht – kein öffentlicher Raum, keine Wahrnehmung des/der Anderen. Wo keine freie Rede, dort kein achtbares Hören. „*Zuhören drückt aus, dass Andere mich etwas angehen. Es signalisiert Interesse an der Welt, Interesse an Anderen. Zuhören ist eine Metapher für die Offenheit, das Offenstehen der Person, die innere Gastfreundschaft. Wer zuhört*

macht sich zugänglich und verwundbar, will vom Anderen wissen, ist von Anderen beunruhigt, will Anderen antworten. Zuhören widerspricht dem monologischen Bewusstsein, ist kein bloßer Empfang,

sondern Zuwendung und Irritation“ (Thürmer-Rohr 1994, S. 111). Wir brauchen heute Zugeneigtheit und Verstörung und kein simuliertes Selbst/Bewusstsein, sondern ein sich selbst bewusstes Unterscheiden.

Literatur

Arendt, Hanna (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. München: Piper.

Arendt, Hannah (1994 [1958]): Die Krise in der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1. München: Piper, S. 255-276.

Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In: Forschung&Lehre 16 (2009), 9, Supplement, S. 3-14.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2015): Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 26 (2015), 50, S. 25-35. Online im Internet: urn:nbn:de:0111-pedocs-114997 [Stand: 2017-06-05].

Geißler, Karlheinz A./Orthey, F. Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? In: Report, Nr. 49, S. 69-79.

Heintel, Peter (1993): Alternative Modellbildung in der Ökonomie. In: Berger, Wilhelm/Pellert, Ada (Hrsg.): Der verlorene Glanz der Ökonomie. Kritik und Orientierung. Wien: Falter, S. 17-72.

Krondorfer, Birge (2007): Antidiskriminatorische Bildung von Migrantinnen. Eine Darreichung. In: Bankosegger, Karoline/Forster, Edgar J. (Hrsg.): Gender in Motion. Genderdimensionen der Zukunftsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Krondorfer, Birge (2013a): Wider ein Vergessen der Anderen. Erinnerung als Ort der (feministischen) Differenz. In: „When we were gender...“. Geschlechter erinnern und vergessen. Bielefeld: transcript, S. 191-210.

Krondorfer, Birge (2013b): Bildung als Praxis der Beziehung. Notizen über Autorität und Freiheit. In: Fink, Dagmar/Krondorfer, Birge/Prokop, Sabine/Brunner, Claudia (Hrsg.): Prekariat und Freiheit? Feministische Wissenschaft, Kulturkritik und Selbstorganisation. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Krondorfer, Birge (2015): Eine Frage der Demokratie. Feministische Perspektiven einer emanzipatorischen Bildung. Online im Internet: http://files.adulteducation.at/uploads/KEBO2015/Krondorfer_KEBO_Jahrestagung_2015.pdf [Stand: 2017-06-05].

Thürmer-Rohr, Christina (1994): Achtlose Ohren. Zur Politisierung des Zuhörens. In: Dies.: Verlorene Narrenfreiheit. Essays. Berlin: Orlanda, S. 111-129.

Thürmer-Rohr, Christina (2017): Eine „Welt in Scherben“? Gender, Nation und Pluralität. Online im Internet: http://www.berlin-stadtderfrauen.de/wp-content/uploads/2017/03/Rede-von-Prof.em_-Christina-Th%C3%BCrmer-Rohr_03-2017.pdf [Stand: 2017-06-06].

Treusch-Dieter, Gerburg (2008): Demokratie: Selbstherrschaft oder Volksherrschaft? In: Krondorfer, Birge/Wischer, Miriam/Strutzmann, Andrea (Hrsg.): Frauen und Politik. Nachrichten aus Demokratien. Wien: Promedia, S. 25-34.



Mag.ª Dr.ª Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at

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

Public Sphere Learning Instead of Simulated Democracy

A plea for plurality

Abstract

Has the contentless learning of (key) competences suppressed the recognition and analysis of socio-political circumstances? Do educational institutions still publicly speculate on how they see themselves and how society sees them or is education treated and dealt with according to the logic of operations and sales, thereby turning reflection, understanding, knowledge and thinking for oneself into a luxury? This article advocates the affirmation of a plurality that is more than a colourful, harmonious bubble and argues for education as a dialogical process that enables sympathy and irritation. What is needed is public sphere learning as a political public sphere. One conclusion is that people do not become citizens until they enter into a public space in which the opportunity arises for them to assume different positions from which they can express themselves. A characteristic of the public sphere is the diversity of different perspectives, that which is able to be discussed and heard. (Ed.)

Der Zustand der Demokratie und die Rolle der (Erwachsenen-)Bildung

Antworten österreichischer Politikjournalisten mit einer Einleitung von Lorenz Lassnigg

Jürgen Klatzer und Lucian Mayringer

Klatzer, Jürgen/Mayringer, Lucian (2017): Der Zustand der Demokratie und die Rolle der (Erwachsenen-)Bildung. Antworten österreichischer Politikjournalisten mit einer Einleitung von Lorenz Lassnigg.

In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Politik, Medien, Öffentlichkeit, Meinungsbildung, Demokratiebewusstsein, Erwachsenenbildung, Politische Bildung



Kurzzusammenfassung

Die Veröffentlichung einer SORA-Bevölkerungsumfrage zum Demokratiebewusstsein der ÖsterreicherInnen im April 2017 hat in den Medien hohe Wellen geschlagen: Die Bevölkerung wünscht sich zunehmend einen starken Führer. Die Redaktion des Magazin erwachsenbildung.at hat dies zum Anlass genommen, um für die vorliegende meb-Ausgabe JournalistInnen, die sich mit den aktuellen Entwicklungen liberaler Demokratien westlicher Prägung beschäftigen, nach ihrer Meinung und Einschätzung zu fragen. Zwei Journalisten haben geantwortet: Lucian Mayringer, Oberösterreichische Nachrichten und Jürgen Klatzer, Kurier. Mayringers Fazit: Der aktuelle Trend zum Populismus der Parteien und charismatischen Führungspersonlichkeiten ist als problematisch einzustufen und entstammt einer „Vertretungskrise“, in der der Bürger/die Bürgerin sich nicht mehr vom etablierten System vertreten fühlt. Den Auftrag der Erwachsenenbildung sieht Mayringer in der Vollendung des demokratischen Bildungsauftrages, der bereits in der Schule grundgelegt werden sollte und noch stärker werden müsste. Klatzer geht einen Schritt weiter und plädiert für ein Unterrichtsfach „Politische Bildung“ (und Medienkompetenz). Auch sieht er die Erwachsenenbildung in der Verantwortung, aus uns kritische mündige BürgerInnen zu machen. (Red.)

Der Zustand der Demokratie und die Rolle der (Erwachsenen-)Bildung

Antworten österreichischer Politikjournalisten mit einer Einleitung von Lorenz Lassnigg

Jürgen Klatzer und Lucian Mayringer

Zwei Befragungen bzw. Studien zum Zustand der Demokratie in Österreich haben in den letzten Monaten ihren Weg in die Medien gefunden: Eine Bevölkerungsumfrage durch SORA Institute for Social Research and Consulting gemeinsam mit dem Verein zur wissenschaftlichen Aufarbeitung von Zeitgeschichte und die seit einigen Jahren durchgeführte „Arena-Studie“, die auf die Entwicklungen des Populismus fokussiert.

Einleitung

Gegenstand dieser jüngsten SORA-Bevölkerungsumfrage war „NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich“. ¹ Berücksichtigung fanden hierbei auch Vergleichsdaten aus der Vergangenheit (Dezember 2007, also vor der großen Wirtschafts- und Finanzkrise). Die Zusammenfassung der Befragungsergebnisse in der Studienpräsentation gibt folgendes Fazit (SORA/Zukunftsfonds/Zeitgeschichte 2017, Präsentationsfolie 11):

- „Geschichtsbewusstsein hat in zentralen Aspekten zugenommen, dennoch bleibt hohe Abhängigkeit von formaler Bildung
- Demokratie ist die mit Abstand beliebteste Regierungsform, die Zustimmung zu autoritären Systemen steigt jedoch an
- Gleichzeitig haben immer mehr Menschen den Eindruck, dass Demokratie nicht richtig funktioniert und dass sie wenig Mitsprache haben

- Menschen, die sich ‚starken Mann‘ an Spitze Österreichs wünschen:
 - > jede/r Zehnte hat durchgehend autoritäre Einstellungsmuster
 - > Großteil: Unzufriedenheit mit Funktionieren der Demokratie und hohe allgemeine Unsicherheit (beides betrifft häufig PflichtschulabsolventInnen, ArbeiterInnen und Menschen mit mittleren Einkommen)“

Etwas stärker interpretative Darstellungen der Umfrageergebnisse (siehe Rathkolb/Zandonella/Ogris 2017; uni:view 2017) betonen die Rolle des Bildungshintergrunds und der Politischen Bildung sowie der Medien für die politischen Einstellungen der befragten ÖsterreicherInnen und deren Einschätzung des Zustandes der Demokratie. Als wesentlicher Punkt wird hervorgehoben, dass mit geringerem formalem Bildungshintergrund das Gefühl der Unsicherheit zunimmt, was wiederum mit stärker autoritären Einstellungen parallel geht.

¹ Gefördert wurde die Umfrage vom Zukunftsfonds der Republik. Ein vertiefender Forschungsbericht findet sich unter: <http://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/schon-43-fuer-starken-mann-776.html>

Kritisiert wird der elitäre Zugang zur Bildungspolitik: „Wir sind viel zu sehr auf Gymnasium, Mittelschule und universitäre Ausbildung fokussiert, aber lassen den Bereich der Pflichtschulen, Berufsschulen und Lehrlinge außen vor“ (Rathkolb zit.n. uni:view 2017, o.S.). Günther Ogris sieht die Medien „mit im Boot in der Vertrauenskrise“ (zit.n. uni:view 2017, o.S.).

Einige Eckwerte erscheinen interessant: 2007 haben 62% völlig zugestimmt, dass die Demokratie bei allen Problemen die beste Regierungsform sei, und 61% haben den starken autoritären Führer völlig abgelehnt. Die entsprechenden Werte für 2017 lauten 54% bzw. 45%, demnach müsste nun auch ein Teil der starken DemokratiebefürworterInnen der Führerschaft etwas abgewinnen können. Die Aussage, „um Recht und Ordnung zu wahren, sollte man stärker gegen Außenseiter und Unruhestifter vorgehen“ wird nur von 11% bzw. 7% völlig abgelehnt.

Zustand und Entwicklung der Demokratie

Seit einigen Jahren wird die sogenannte „Arena-Studie“ durchgeführt, die den Zustand und die Entwicklung der Demokratie auf Basis von Literaturstudien und Reflexionen von ausgewählten ExpertInnen untersucht. Die aktuelle Studie von Walter Osztovics, Andreas Kovar und Bettina Fernsebner-Kokert (2017), die in Kooperation mit der Tageszeitung „Der Standard“ sowie der Österreich-Ausgabe der Wochenzeitung „Die Zeit“ durchgeführt wurde, fokussiert auf die Entwicklungen des Populismus, macht starke Aussagen zu Problemen mit der repräsentativen (Westlichen) Demokratie und diskutiert Alternativen (siehe Osztovics/Kovar/Fernsebner-Kokert 2017; Pressedienst der Parlamentsdirektion 2017). Es wird betont, dass die partizipative Demokratie keine einfache Alternative darstellt und sich „selbst diskreditiert“ habe. Hoffnungen werden in eine Elite der Zivilgesellschaft gesetzt und es werden Vorschläge in Richtung stärkerer Deliberation – wenn auch nicht unter diesem Begriff – gemacht: „Zur Diskussion stellte Osztovics etwa eine vierte Gewalt im Staat neben der

Exekutive, der Legislative und der Judikative, nämlich die Konsultative. Jeder Gesetzesentwurf könnte einem zufällig ausgewählten Kreis von BürgerInnen zur Begutachtung vorgelegt werden“ (Pressedienst der Parlamentsdirektion 2017, o.S.). Beide Studien haben in den Medien große Aufmerksamkeit erlangt (siehe weiterführende Links).²

Journalisten geben Antwort

Anknüpfend an diese Studien haben wir einige JournalistInnen um ihre Einschätzungen zum Zustand der Demokratie und der Rolle der Bildung und der Medien gebeten.

1. Wie schätzen Sie den Zustand der Demokratie in Österreich ein? Sehen Sie bedenkliche Anzeichen oder eher einen robusten Zustand?

Jürgen Klatzer: Die Demokratie in Österreich sehe ich nicht gefährdet. Selbst wenn sich immer mehr Menschen einen starken Mann an der Spitze des Landes wünschen, bin ich der festen Überzeugung, dass wir eine funktionierende Gewaltenteilung haben. Sie sorgt dafür, dass es keine Machtposition gibt, von der aus ein/e Einzelne/r durchgreifen kann. Es besteht natürlich die Gefahr, dass sich unser System, das westliche, liberale Demokratiemodell, das wir seit Ende des Zweiten Weltkriegs kennen, verändert. In welche Richtung ist offen, weil wir vor einer sehr volatilen Situation stehen. Die Großparteien verlieren an Zustimmung, es gibt viel mehr Alternativen, die in ihren Anfangsphasen zwar einen hohen Zuspruch in der Bevölkerung finden, aber nach wenigen Tagen wieder von der Bildfläche verschwunden sein können. Eine Demokratie ist nur dann vital, wenn um Interessen gerungen wird.

Lucian Mayringer: Misst man den Zustand der Demokratie an der Wahlbeteiligung, dann gibt es kaum Anlass für Cassandra-Rufe. Selbst bei der zweiten Hofburg-Stichwahl haben zuletzt knapp Dreiviertel der BürgerInnen ihre Stimme abgegeben. Für die

² Bei der SORA-Umfrage war es vor allem der steigende Anteil an Befragten, die einem „starken Mann“ etwas abgewinnen können, der von den Medien aufgegriffen wurde. Tatsächlich gibt es teilweise große Unterschiede in den Antworten zur vorhergehenden Befragungswelle, die aber auch etwas mit der Methodik, Stichprobe etc. zu tun haben könnten (vgl. Rathkolb/Zandonella/Ogris 2017, S. 11). Bei der Arena-Studie hat eine stärker vertiefende Diskussion stattgefunden, auch hier wird z.B. digitale Erziehung oder die deutliche Ausweitung (repräsentativ-)demokratischer Aktivitäten angesprochen.

Nationalratswahl am 15. Oktober ist eine ähnlich hohe Beteiligung wie 2013 (74,9 Prozent) zu erwarten. Das ist zwar klar unter den bis in die 1980er Jahre gewohnten Werten jenseits der 90 Prozent, im internationalen, auch im europäischen Vergleich liegt Österreich damit aber im Spitzenfeld. Wer also behauptet, in Österreich würden sich die Menschen, ob aus Gleichgültigkeit oder aus Frust, von der Demokratie abwenden, der ignoriert diese Tatsache. Dennoch kann das nur ein Teil des Befundes sein. Denn viele von den 1,3 Millionen ÖsterreicherInnen, die sich eben nicht mehr an Wahlen beteiligen, tun dies, weil sie mit dem Parteienangebot unzufrieden sind. Was einerseits beachtliche, wenn auch nicht immer nachhaltige Erfolge politischer Start-Ups von H.P. Martin über Team Stronach bis Neos und womöglich aktuell der Liste Pilz ermöglicht hat. Andererseits führt die Vertretungskrise eines zunehmend als verkrustet und gesellschaftlich entkoppelt wahrgenommenen Systems aber europaweit immer öfter dazu, dass sich Parteien einen populistischen Anstrich verpassen und/oder sich ganz charismatischen Persönlichkeiten ausliefern. In einer Zeit, in der Politik oft in völlig neuen Bereichen, von der Digitalisierung bis zu den interkontinentalen Migrationsbewegungen, komplexe Lösungen entwickeln soll, erscheint diese „Simplifizierung“ der Parteien gegenläufig und jedenfalls problematisch.

2. Wie schätzen Sie den Beitrag des Bildungswesens unter Berücksichtigung der Erwachsenenbildung zur Entwicklung der Demokratie ein? Sehen Sie hier genügend Aktivität und Initiative oder eher Schwachstellen? Welche Schwachstellen sehen Sie gegebenenfalls?

Jürgen Klatzer: Es ist schwierig zu sagen, inwiefern das österreichische Bildungswesen einen Beitrag zur Entwicklung der Demokratie leistet. Auf der einen Seite glaube ich, dass LehrerInnen eine enorme Verantwortung haben und diese versuchen, bestmöglich zu erfüllen. Auf der anderen Seite sehe ich eine enorme Schwachstelle: Dass es im österreichischen Bildungssystem kein eigenständiges Unterrichtsfach Politische Bildung (und Medienkompetenz) gibt, ist ein großes Versäumnis. Es geht gar nicht darum, zu wissen, wann und wo sich etwas in der Geschichte abgespielt hat. Das Auswendiglernen von Fakten und Daten ist sekundär. Menschen sollen verstehen lernen, was wir unter Demokratie verstehen

und wie sie funktionieren soll, dass sie Schwächen und Stärken besitzt. Oder dass es auf komplexe Fragen keine einfachen Antworten geben kann und verschiedene Interessen Verhandlungsergebnisse beeinflussen können. Das Bildungssystem – beinhaltet auch die Erwachsenenbildung – hat dafür Sorge zu tragen, dass wir kritische BürgerInnen werden, nicht alles für bare Münze halten und uns Meinungen bilden, die wir reflektieren. Das gelingt meiner Meinung nach nur mit einem Schulfach Politische Bildung – Indoktrinationen durch politische Gruppierungen selbstverständlich ausgeschlossen.

Lucian Mayringer: Auf der anderen Seite orientieren sich die Parteien freilich am Markt, also an den WählerInnen. Was unmittelbar zur Bedeutung von Politischer Bildung führt. Als dreifacher Vater von Schulkindern (Volksschule, NMS und AHS-Gymnasium) spreche ich auch aus eigener Erfahrung, wenn ich behaupte, dass der schulische Beitrag zur politischen Frühbildung höflich gesagt stark ausbaufähig ist. Ein positives Beispiel für sinnvolle Angebote bietet seit einigen Jahren das Parlament mit der „Demokratiewerkstatt“. Denn fest steht: Wenn bereits in der Schule mit der Vermittlung von Basiswissen die Grundsteine gelegt werden, können sinnvolle Programme zur Erwachsenenbildung, von denen es nie zu viele geben kann, den eigentlichen Auftrag vollenden: Einen Beitrag zur Entwicklung einer Gesellschaft von mündigen DemokratInnen zu leisten.

3. Wie sehen Sie die Rolle der Medien in diesem Zusammenhang von Bildung und Demokratie? Sehen Sie hier Einflussmöglichkeiten und Wirksamkeit und welche sind das? Sehen Sie hier genügend Aktivität und Initiative und mit welchen Widerständen haben Medien zu kämpfen?

Jürgen Klatzer: Medien haben verschiedene Aufgaben, die zur Bildung und Demokratie beitragen. Dazu zählt beispielsweise die Öffentlichkeit zu informieren, den EntscheidungsträgerInnen die öffentliche Meinung kundzutun sowie die politische Meinungsbildung durch Kontrolle und Kritik zu fördern. Wir als JournalistInnen beschaffen die erforderlichen Informationen, wählen sie nach Redaktionsdiskussionen aus und stellen sie so zusammen bzw. kommentieren sie kritisch, dass unsere LeserInnen den Sachverhalt verstehen und

sich ihre eigenen Meinungen bilden können. Andererseits erfahren PolitikerInnen nicht zuletzt aus den Medien, was die Menschen von der Politik denken und wünschen. Ich persönlich glaube, dass Medien erklären sollen, worum es genau geht.

Die Wirklichkeit ist sehr komplex geworden. Dinge, auf die wir in den vergangenen Jahren zählen konnten, zerbröseln zunehmend und werden künftig eine marginale Rolle spielen. Medien sollen Kontexte liefern und Sachverhalte auch einordnen können. Tatsächlich kämpfen JournalistInnen freilich auch mit Widerständen. Das Vertrauen in traditionelle Medien schwindet und Entscheidungsträger (siehe Donald Trump) werfen uns „Fake News“ vor. Wie wir dagegen angehen? Sowohl über Fakten berichten und die eigene Recherche immer kontrollieren als auch mit LeserInnen in Kontakt treten. Medien sind keine geschlossenen Gruppen mit einer Einwegkom-

munikation. Der Dialog mit LeserInnen ist wichtig denn je.

Lucian Mayringer: Die professionellen Medien sind Bindeglied und wichtige Vermittler im demokratischen Diskurs zwischen BürgerInnen und Politik. Vor allem die Printmedien stecken derzeit im Zuge der Digitalisierung in großflächigen Umstrukturierungen. Die Verbreiterung zu Online-Medien eröffnet in diesem Zusammenhang die Chance, neue, auch jüngere Leserschichten zu erreichen und im Zuge dessen für Politik und demokratische Anteilnahme zu gewinnen. Gelingen kann das nur über Attraktivität, also Themen, die nah an den Bedürfnissen und Interessen der Menschen sind und über kompromisslose Qualität. Medien, die diese Formel nicht aus den Augen verlieren, werden erst recht im von „Fake News“ und „Trollen“ geprägten Dickicht der neuen Kommunikationswelt ihren Platz behaupten.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Literatur

Osztovcics, Walter/Kovar, Andreas/Fernsebner-Kokert, Bettina (2017): Demokratie neu starten – Arena Analyse 2017. Wien: Edition Kovar & Partners. Online im Internet: http://www.publicaffairs.cc/wp-content/uploads/2017/01/AA2017_Demokratie_neu_starten.pdf [Stand: 2017-09-12].

Pressedienst der Parlamentsdirektion (2017): Arena Analyse 2017 sieht Demokratie in Bedrängnis. Aktuelle Studie im Parlament präsentiert. Parlamentskorrespondenz Nr. 42 vom 19.01.2017. Online im Internet: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170119_OTS0189/arena-analyse-2017-sieht-demokratie-in-bedaengnis [Stand: 2017-09-12].

Rathkolb, Oliver/Zandonella, Martina/Ogris, Günther (2017): NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich. Online im Internet: http://www.zukunftsfonds-austria.at/download/SORA_13069_Pressepapier_Geschichtsbewusstsein_autoritaere_Einstellungen.pdf [Stand: 2017-09-12].

SORA/Zukunftsfonds/Zeitgeschichte (2017): NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich. Studienpräsentation, April. Online im Internet: http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2017_SORA-Praesentation_Demokratiebewusstsein.pdf [Stand: 2017-09-12].

uni:view (2017): Rathkolb: „Politische Apathie führt zu autoritären Systemen“. Redaktion (uni:view), am 20. April 2017. Online im Internet: <https://mediportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/rathkolb-politische-apathe-fuehrt-zu-autoritaeren-systemen/> [Stand: 2017-0-12].

Weiterführende Links

Presseberichte zur SORA-Umfrage:

Der Standard: <http://derstandard.at/2000056141075/Studie-43-Prozent-wuenschen-sich-einen-starken-Mann>

Die Presse: <http://diepresse.com/home/innenpolitik/5204305/Sehnsucht-nach-starkem-Mann-waechst>

Kurier: <https://kurier.at/politik/inland/studie-ns-geschichtsbewusstsein-und-autoritaere-einstellungen-in-oesterreich/258.162.152>

OÖ Nachrichten: <http://www.nachrichten.at/nachrichten/politik/innenpolitik/Jeder-Vierte-wuenscht-sich-einen-starken-Fuehrer;art385,2545417>

Salzburger Nachrichten: <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/umfrage-oesterreicher-sind-unzufriedener-mit-ihre-demokratie-244028/>

Wiener Zeitung: http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/887117_Suche-nach-dem-starken-Mann.html

Presseberichte zur ARENA-Studie:

Die Zeit: <http://www.zeit.de/2017/04/arena-analyse-2017-demokratie-rechtspopulismus-umfrage/komplettansicht>

Parlamentskorrespondenz/APA:

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170119_OTS0189/arena-analyse-2017-sieht-demokratie-in-bedaerngnis

Der Standard: <http://derstandard.at/2000050711991/Demokratie-Altes-Spiel-sucht-neue-Regeln>



Foto: KURIER / Jeff Mangione

Jürgen Klatzer

juergen.klatzer@kurier.at

<https://kurier.at>

+43 (0)5 9030 22746

Jürgen Klatzer hat Medienwissenschaften in Klagenfurt und Politische Bildung in Linz studiert. Er arbeitet seit 2015 beim KURIER. Schwerpunkt seiner Arbeit ist die politische Berichterstattung. Daneben widmet er sich auch philosophischen und gesellschaftlichen Themen.



Foto: Oberösterreichische Nachrichten

Lucian Mayringer

l.mayringer@nachrichten.at

<http://www.nachrichten.at>

+43 (0)1 405 4688-1834

Lucian Mayringer ist seit dem Jahr 2000 Wien-Redakteur der Oberösterreichischen Nachrichten. Er beschreibt und kommentiert hauptsächlich bundespolitische Themen.

The State of Democracy and the Role of (Adult) Education

Responses of Austrian political journalists
with an introduction by Lorenz Lassnigg

Abstract

The release of the results of a SORA public survey on Austrians' awareness of democracy made large waves in the media in April 2017. The populace increasingly wants a strong leader. The editors of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, MeB) took this opportunity to ask journalists concerned with the alarming developments in Western liberal democracies for their opinion and assessments. They were also asked to assess the influence of the education system in general and adult education in particular as well as the influence of the media. Two journalists responded: Lucian Mayringer from the Oberösterreichische Nachrichten newspaper and Jürgen Klatzer from the Kurier newspaper. Mayringer's conclusion: the current trend toward populism in political parties and charismatic leaders is classified as problematic and comes from a "representation crisis" in which the citizen no longer feels represented by the established system. Mayringer sees the task of adult education as the completion of the democratic educational mission, whose foundation should already be laid in school and which must become even stronger. Klatzer goes one step further and advocates for schools to offer courses in "Political Education" (and media competence). He also sees adult education as being responsible for making us critical, mature citizens. (Ed.)

Im Spannungsfeld von Konkurrenz, Selbstorganisation und Hierarchie

Ein Praxisbericht aus der Organisationsberatung

Andrea Widmann

Widmann, Andrea (2017): Im Spannungsfeld von Konkurrenz, Selbstorganisation und Hierarchie. Ein Praxisbericht aus der Organisationsberatung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Organisationsberatung, Rollenklärung, Governance, demokratische Praxis, New Public Management, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Konkurrenz, Marktmechanismen



Kurzzusammenfassung

Welche Mechanismen der staatlichen Regulierung, der Außensteuerung und der Konkurrenz bilden sich in Erwachsenenbildungseinrichtungen ab? Wie steht es um ihre Selbstorganisation und Selbststeuerung? Wie um die unterschiedlichen Erwartungen der Anspruchsgruppen? Der vorliegende Beitrag versucht aus dem Blickwinkel langjähriger Beratungspraxis im Bildungsbereich zu illustrieren, vor welchen Herausforderungen Erwachsenenbildungseinrichtungen konkret tagtäglich stehen: Beratungsprojekte werden oftmals durch politische Zielvorgaben angestoßen, zusätzlich verursachen unterschiedliche Steuerungsmechanismen Spannungen innerhalb der Bildungseinrichtungen. Die staatlichen Vorgaben sowie die Steuerungsimpulse sind dabei oftmals von der Annahme getragen, dass mehr Wettbewerb zu einer Verbesserung der Qualität und erhöhter Effizienz führt, was sich im New Public Management-Ansatz abbildet. Marktorientierte Ziele der Steigerung von Effizienz oder Qualität ebenso wie Innovationsziele oder bessere Verwertbarkeit auf Arbeitsmärkten, Fördermittelmärkten oder Reputationsmärkten schlagen sich in politischen Förderprogrammen nieder und erhöhen dadurch indirekt den Konkurrenzdruck unter den Erwachsenenbildungseinrichtungen. Wesentliche Schlussfolgerung der Autorin: Diese Spannungsfelder werden kaum benannt und brauchen deshalb eine gezielte Bearbeitung, zum Beispiel durch eine institutionelle Rollenklärung. Eine solche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Anforderungen trägt dazu bei, dass Bildungseinrichtungen ein neues Selbstverständnis entwickeln und so politische Mitverantwortung übernehmen können. (Red.)

Im Spannungsfeld von Konkurrenz, Selbstorganisation und Hierarchie

Ein Praxisbericht aus der Organisationsberatung

Andrea Widmann

Die Auseinandersetzung von Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen (Selbst-)Anforderungen in kooperativen internen Prozessen (statt interner Konkurrenz und Wettbewerb) trägt zu einem kollektiv getragenen Selbstverständnis der Einrichtungen bei, das seinerseits die Voraussetzung für eine systematische Teilnahme (statt individuellem Agieren) am politischen Diskurs und das Eintreten für gemeinsam formulierte Bildungsziele darstellt.

Uwe Schimank (2014) beschreibt im Modell „governance equalizer“ fünf Dimensionen, die gleichzeitig auf Bildungseinrichtungen einwirken: staatliche Regulierung (Direktsteuerung, insbesondere in Budget- und Personalangelegenheiten); Außensteuerung (mittels Zweckprogrammierung oder Zielvereinbarungen durch (öffentliche) Akteurinnen und Akteure, die Steuerungsbefugnisse haben); Selbstorganisation (durch professionelle Mitglieder der Bildungseinrichtungen); hierarchische Selbststeuerung (durch das Management) und Konkurrenzdruck (in und zwischen den Bildungseinrichtungen, wobei insbesondere um Drittmittel und Projektförderungen, um Reputation, Personal, Teilnehmende, Studierende und SchülerInnen konkurriert wird). Zeigen sich diese fünf Mechanismen im alltäglichen Tun der

Bildungseinrichtungen? Und wenn ja, wie kann in der Praxis mit den daraus erwachsenden Spannungen umgegangen werden? Dieser Beitrag sucht vor dem Hintergrund meiner langjährigen Praxiserfahrung als Organisationsberaterin von Bildungseinrichtungen¹ Antwort auf diese Fragen.

Spannungsfelder benennen: „governance equalizer“ in der Organisationsberatungspraxis

Zahlreiche der inhaltlich-operativen Beratungsanfragen, die in den letzten Jahren an mich gestellt wurden, lassen sich mit politischer Programmatik in Verbindung bringen. Bedingt durch Gesetze sowie

¹ Die Praxiserfahrung bezieht sich auf 125 Projekte, die ich seit 2005 als Prozessbegleiterin durchgeführt habe. Im Großteil der Projekte standen die Bearbeitung inhaltlich-operativer Themen (Programm- oder Curriculaentwicklung, Umsetzung von Kompetenzorientierung, Entwickeln oder Einführen von Evaluierungsinstrumenten, Umsetzen von Standards und Fragen der Lehrqualität) oder von Personalentwicklungsthemen (Erstellen von Aufgabenprofilen, das Einführen von MitarbeiterInnen-Gesprächen, Nachwuchsförderstrategien, Gleichstellungsmaßnahmen oder die Entwicklung von Anreizsystemen) im Mittelpunkt. Zahlreiche Projekte behandelten strategische Fragestellungen (Entwicklungsplanung, das Vorbereiten von Leistungsvereinbarungen, Profilbildung, Leitbildprozesse oder die Arbeit am Führungsverständnis der Organisation). Einige Projekte fokussierten ausschließlich soziale Fragen der Zusammenarbeit und in nicht wenigen Projekten war die Bearbeitung von Emotionen vorrangig, die durch Konflikte oder Umstrukturierungen ausgelöst worden waren.

nationale und europäische bildungspolitische Zielvorgaben oder OECD-Empfehlungen, die es zu erfüllen gilt, werden von meinen AuftraggeberInnen das Entwickeln und Einführen von Qualitätsmanagementinstrumenten (wie etwa Personen- oder Veranstaltungsevaluierung), die Weiterentwicklung oder Adaptierung von Bildungsprogrammen hin zu stärkerer Kompetenzorientierung und zur Passung in einen Nationalen Qualifikationsrahmen, ins ECTS-System oder zur Erreichung von Bildungsstandards als Aufgaben wahrgenommen. Weil Bildungseinrichtungen entweder gesetzliche Vorgaben umsetzen oder Förderverträge abschließen und sich mit Zielvereinbarungsinstrumenten als einer Form der Außensteuerung auseinandersetzen (müssen), entstand zudem ein beobachtbarer Beratungsbedarf im strategischen Bereich zu Entwicklungsplanung, Ziel- und Leistungsvereinbarung, Profilbildung oder Gender Mainstreaming.

Staatliche Vorgaben sowie Steuerungsimpulse sind oftmals von der Annahme getragen, dass mehr Wettbewerb zu einer Verbesserung der Qualität und erhöhter Effizienz führt, was sich im New Public Management-Ansatz abbildet. Insofern wirken Marktmechanismen indirekt über staatliche Regulierung und Außensteuerung und fanden ihren Niederschlag in Beratungsanfragen zu Personalentwicklungsthemen. Beispielsweise wurde ich beauftragt, die Klärung von Aufgabenprofilen pädagogischer oder wissenschaftlicher MitarbeiterInnen, das Einführen von MitarbeiterInnen-Gesprächen, die systematische Nachwuchsförderung, Mentoring oder die Entwicklung von Anreizsystemen zu begleiten. Dahinter stehen m.E. die marktorientierten Ziele der Steigerung von Effizienz oder Qualität ebenso wie Innovationsziele oder die bessere Verwertbarkeit auf Arbeitsmärkten, Fördermittelmärkten oder Reputationsmärkten. Auch direkter Konkurrenzdruck war in meinen Beratungsprojekten in mannigfaltiger Weise erkennbar. Hierzu folgendes Beispiel: Der Auftrag einer Erwachsenenbildungseinrichtung fokussierte die interne Etablierung des Leitwertes Innovatives Bildungsunternehmen im operativen Bereich und gleichzeitig die Absicherung der Marktstellung der Einrichtung durch die Marktfähigkeit aller Geschäftsbereiche. Es wurde ein 14-monatiger

Prozess mit Schwerpunkt auf die Führungskräfteentwicklung geplant. Im Führungskreis wurde erörtert, wie sich Deckungsbeiträge im Bereich der beschäftigungspolitischen Maßnahmen entwickeln, wo Kosten reduziert, Produktivität erhöht und auch Einnahmen durch andere Geschäftsfelder erzielt werden können, um das Überleben der Einrichtung zu sichern. Als Ergebnis entstanden Kostenreduktionspläne, neue Vertriebskonzepte und Maßnahmenpläne, wie Führungskräfte die entsprechenden Ziele umsetzen können. Wie konsequent hier Wettbewerb gelebt wird (oder werden muss), zeigte sich auch daran, dass es aufgrund interner Benchmarks zu Kündigungen kam, die mit nicht erfüllten wirtschaftlichen Kennzahlen begründet wurden.

Resümierend lässt sich also beobachten, dass viele meiner Beratungsaufträge dadurch zustande kamen, dass Institutionen Ziele umsetzen, die ihnen durch staatliche Stellen oder FördergeberInnen auferlegt werden, und sie einem zunehmenden Konkurrenzdruck ausgeliefert sind. Schimanks Dimension der Selbstorganisation zeigte sich in jenen Beratungsprojekten, in denen Mitglieder der Bildungseinrichtung beispielsweise Teamentwicklungsprozesse selbst anstoßen oder Teams ihre Aufgabenbereiche klären, interne Strukturen verbessern oder ein Sachthema bearbeiten wollten. Hierarchische Selbststeuerung nach Schimank wurde in Projekten erkennbar, die durch einen Auftrag der Leitung der Bildungseinrichtung zustande kamen, wenn also beispielsweise im Rahmen von internen Zielvereinbarungen von einem Universitätsinstitut eine Schwerpunktsetzung in der Forschung verlangt, wenn eine Abteilung an einer Fachhochschule mit einer Geschäftsprozessoptimierung beauftragt, allen Bereichsleitungen einer Erwachsenenbildungseinrichtung ein Schwerpunktthema vorgegeben wurde oder Fachteams in Schulen den Auftrag erhielten, Qualitätsstandards abzustimmen. In einigen meiner Projekte war der Mechanismus der Selbstorganisation mit der Selbststeuerung gekoppelt. Das entsteht, wenn in Bildungseinrichtungen Mitglieder einen Klärungsbedarf entdecken, das Management darüber informieren und darauf drängen, dass diesbezüglich gehandelt wird.²

² Als Beispiel sei eine Pädagogische Hochschule genannt, deren Fachbereiche in der konkreten Zusammenarbeit entdeckten, dass sie unterschiedliche Bilder von Hochschuldidaktik haben und dass dies institutionell geklärt werden sollte, weil es die Kernleistungen der Hochschule betrifft. Das Rektorat gab dann einen dementsprechenden Auftrag.

Spannungsfeld Hierarchie und Konkurrenz

Die spannungsreiche Kombination von hierarchischer Selbststeuerung, Konkurrenzdruck und Außensteuerung möchte ich mit einem Beispiel illustrieren. Ein universitäres Institut wurde aufgrund von Vorgaben einer Fördergeberin (Außensteuerungsmechanismus) extern evaluiert. Der Beratungsauftrag lautete, den Meinungsbildungsprozess im Führungsteam, wie mit dem Evaluierungsbericht umzugehen sei, zu begleiten. Der Evaluierungsbericht war sehr gut, empfahl trotzdem eine stärkere Ausrichtung an internationaler Exzellenz. Es wurden dementsprechend Vorschläge erarbeitet, wie sich das Institut weltweit profilieren, also am wissenschaftlichen Markt zur Spitze kommen könne. Diese Ausrichtung wurde von den Betroffenen und ihrem Wunsch nach internationaler Karriere und Sichtbarkeit mitgetragen. In der Diskussion zeigten sich allerdings Brüche in Bezug auf Qualitätsfragen und die Unterstützung des institutionellen Managements: In Bezug auf Publikationsmedien wurde dem Marktverdrängungsprozess zuungunsten kleinerer wissenschaftlicher Verlage mit hoher Qualität die Tatsache gegenübergestellt, dass eine Orientierung an großen Medien notwendig ist, weil auch FördergeberInnen dementsprechende Impactfaktoren berücksichtigen. Als zweite Bruchlinie zeigte sich der Widerspruch zwischen einer Orientierung der institutionellen Selbststeuerung an regionalen Arbeitsmärkten mit dem Ziel, gute Absolvierte auszubilden einerseits, und einer durch Außensteuerung geforderten Orientierung an Spitzenforschung andererseits. Ein drittes Spannungsfeld entstand durch die Tatsache, dass Außensteuerung zwar die Leistungssteigerung unterstützt, im internen Gefüge der Institution aber den Neid zwischen den Instituten befördert. Dies wurde von den AuftraggeberInnen als belastend erlebt. Auch in der Zusammenarbeit im Führungsteam gab es bemerkbare Irritationen der Arbeitsbeziehungen, weil die externe Evaluation die einzelnen Arbeitsbereiche unterschiedlich bewertet und damit die interne Konkurrenz befördert hat. Ein Großteil der Prozessbegleitung fokussierte daher die Wiederherstellung der Kooperationsbasis im Team. Dies gelang durch die Anerkennung der unterschiedlichen Ansprüche sowie durch die Abstimmung des gemeinsamen Umgangs damit.

Spannungsfeld Selbstorganisation und Hierarchie

Beratungsprojekte zur Konfliktlösung stehen oft im Zusammenhang mit dem Spannungsfeld Selbstorganisation versus hierarchische Selbststeuerung. Beispielhaft sei angeführt, dass einige Universitäten eine Tradition der Selbstorganisation in Form von Gremien haben. Dort löst die Einführung von hierarchischer Selbststeuerung im Zuge der Autonomie Konflikte zwischen Gruppen aus, die die neue Praxis befürworten oder ablehnen. In meinen Projekten zeigte sich, dass hierarchische Selbststeuerung auch Machtverschiebungen und die Beschränkung individueller Freiräume mit sich bringt, die Konfliktpotenzial bergen. Um bei einer Änderung der Governance-Praxis als Team oder Institutionen wieder gemeinsam handlungsfähig zu werden, braucht es das Austragen der Konflikte und eine Verständigung darauf, wie und ob man sich gemeinsam gegen neue Praktiken einsetzen oder ob man sie anwenden, adaptieren und nützen will.

Spannungsfelder diskutieren: institutionelle Rollenklärung

In meiner 12-jährigen Praxis hat sich gezeigt, dass die bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erwartungen von Anspruchsgruppen, mit Steuerungsmechanismen und daraus resultierenden Spannungsfeldern einen Faktor zur Lösung anstehender Probleme in Beratungsprojekten darstellt. Obwohl oder gerade weil die Auseinandersetzung mit solchen Fragen die Beteiligten in Konfliktsituationen bringt, ihnen Entscheidungen und Verbindlichkeiten abringt, die individuellen Freiräume begrenzt und Machtgefüge stört, halte ich solche Prozesse – wenn man dem Ansatz der partizipativen Demokratie folgt, also organisationsintern die politische Willensbildung und direkte Beteiligung und Einflussmöglichkeiten stärken will – politisch für wichtig. Vorliegend möchte ich die Methode der institutionellen Rollenklärung beschreiben, die die Diskussion von Spannungsfeldern ermöglicht und zu einem gemeinsamen Selbstverständnis in Bildungseinrichtungen beitragen kann.

Eine institutionelle Rollenklärung gelingt durch die Bezugnahme auf die Erwartungen relevanter

Anspruchsgruppen an die Bildungsinstitution und durch die Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Erfahrungen. Erwartungen stammen von staatlichen Instanzen, FördergeberInnen, vom Wettbewerb, von KundInnen oder KooperationspartnerInnen und zeigen sich explizit durch Verordnungen oder Vereinbarungen oder implizit als unausgesprochene oder heimliche Aufträge (siehe Nowak/Bögel 2015).

Erwartungen von außen

Zuerst werden in diesem Prozess gemeinsam Anspruchsgruppen gesammelt und gewichtet, also wird überlegt, wer Erwartungen an die Einrichtung hat und wie wichtig die jeweilige Anspruchsgruppe für die Einrichtung ist. In einem zweiten Schritt wird der Umgang mit deren Erwartungen erörtert: Welche Erwartungen von wem kommen, welche davon erfüllt werden, welche nicht und welches Risiko damit verbunden ist, welche Erwartungen verhandelbar sind. Durch die strukturierte Bearbeitung dieser Schritte wird für Institutionen erkennbar, wie vielfältig und oft widersprüchlich die Aufträge an sie sind.

Für die Entscheidung über das Umgehen mit den Widersprüchen ist die Abstimmung mit dem Selbstverständnis der Institution notwendig. In diesem zweiten Schritt werden erfahrungsgemäß allerdings zusätzliche Spannungsfelder sichtbar.

Eigenes Verständnis des Bildungsauftrages

Bei der Diskussion über das eigene Verständnis des institutionellen Bildungsauftrags werden damit zusammenhängende Haltungen und Werte deutlich, die sich in der Praxis in folgenden vier Dimensionen zeigen: 1. implizite Bildungsideale der handelnden Personen, 2. mit beruflicher Sozialisation verbundene Werthaltungen, 3. individuelles Professionsverständnis und 4. Ansprüche an institutionelle Entscheidungsprozesse in Bildungsorganisationen. In Bezug auf Bildungsideale finden sich unterschiedliche Überzeugungen, von der Bildung als Aneignung möglichst verwertbaren Wissens oder eines definierten Wissenskanons über die Entfaltung des individuellen Potenzials bis zur Vorstellung von Bildung als Leistungsexzellenz. Verschiedene Haltungen gibt es auch zur Frage, ob das Bildungswesen vor allem pflichtbewusste Staatsbürgerinnen und

Erwerbstätige hervorbringen soll oder einen politisch-aufklärerischen, kritisch-emanzipatorischen Auftrag hat.

Auf der Ebene der beruflichen Sozialisation der Mitglieder von Bildungseinrichtungen nehmen auf die Diskussionen um das Selbstverständnis individuelle politische Prägungen Einfluss wie auch unterschiedliche Traditionen. Während die Erwachsenenbildung historisch mit dem Ziel der Volksbildung gegründet wurde, haben die Universitäten eine jahrhundertelange Tradition als elitäre Expertenorganisationen, das Schulsystem wiederum zeichnet sich durch eine bürokratische Prägung aus – begleitet von einer jahrzehntelangen Diskussion über hierarchische Differenzierung versus Egalität. Die institutionelle Rollenklärung benennt diese Traditionen und eröffnet die Diskussion, wie sehr sie prägen, ob und wie sie aufrechterhalten oder weiterentwickelt werden sollen und wie ein kollektiver Umgang mit ihnen gefunden werden kann.

Bildungsinstitutionen verorten sich auch als Organisationen im gesellschaftspolitischen Spektrum. Es gibt nach wie vor die Anforderung, im formalen Bildungssystem hoheitliche Aufgaben zu erfüllen. Gleichzeitig werden die Einrichtungen zunehmend als Dienstleisterinnen gesehen, manche verstehen sich selbst als Unternehmen, andere als politische Akteurin und je nach Ausrichtung mehr als Bewahrungsinstanz von Wissen und Werten, als kritisches Gewissen der Gesellschaft, als zuständig für Disziplinierung und staatliche Ordnung oder als gesellschaftliches Experimentierfeld. Diese Verortungen bedingen auch die jeweiligen Professionsverständnisse der einzelnen Mitglieder, die unter anderem daran zu erkennen sind, wofür sich pädagogisch oder wissenschaftlich Mitarbeitende zuständig fühlen: ob sie sich neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten auch für Politische Bildung, für Persönlichkeitsentwicklung, für Erziehung, für Disziplinierung, für die Entwicklung der eigenen Organisation oder für das öffentliche Eintreten für bildungspolitische Ideale verantwortlich sehen.

Die vierte Dimension betrifft die internen Entscheidungsmuster, also die Form der Beteiligung und Einflussnahme der Organisationsmitglieder. Ich habe noch nie erlebt, dass bei der Auftragsklärung die Art der internen Entscheidungsfindung

thematisiert wurde. Gleichzeitig aber stellte diese Dimension im Großteil der Projekte einen zentralen erfolgskritischen Faktor dar. Meiner Erfahrung nach sind die Art der Entscheidungsfindung und die Transparenz der Entscheidungsbefugnisse in Bildungseinrichtungen einerseits tabuisierte und andererseits polemisch diskutierte Themen. Neben der Forderung nach Mitbestimmung zeigt sich oftmals ein intransparent steuerndes Agieren. Wenn ich das als Beraterin anspreche, wird deutlich, dass Führungskräfte fallweise nur in begrenztem Maße partizipieren lassen wollen. Dieses Führungsverständnis passt aber nicht zu den Idealen und zur Organisationkultur im Bildungsbereich und es gibt daher Zurückhaltung, diese kulturellen Erwartungen nicht zu erfüllen. Die Klärung von Entscheidungsformen und -befugnissen, beispielsweise hin zu transparenten, soziokratisch-partizipativen Formen, mutet den Mitgliedern der Bildungseinrichtungen auch viel (Zeit, Konflikte etc.) zu, bringt aber Übung in professioneller kollektiver Meinungsbildung und Entscheidungsfindung und stellt – wie es ein Auftraggeber nach einem einjährigen Prozess als Abschlussresümee formuliert hat – „erstmal konzentrierte Arbeitsfähigkeit her, weil nicht ständig Energie in gegenseitiges Überzeugen, Agitieren und Grundsatzdebatten vergeudet wird“. Dieses Einüben in Auseinandersetzungsprozesse stärkt meines Erachtens Bildungseinrichtungen als Institutionen partizipativer Demokratie.

Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Dieser Beitrag hat auf Basis der Praxiserfahrung der Autorin gezeigt, dass der Einfluss von Markt und

Staat auf die inhaltlichen Entscheidungsprozesse in Bildungseinrichtungen stark ist, dass aber auch andere Steuerungsmechanismen – durch FördergeberInnen, Selbstorganisation oder institutionelles Management – wirksam sind.

Die durch verschiedene Steuerungsmechanismen entstehenden Spannungsfelder werden im Alltag kaum benannt, daher benötigt deren Bearbeitung eine explizite Form. Vorgeschlagen wird dafür eine institutionelle Rollenklärung, bei der Anspruchsgruppen und deren Erwartungen systematisch bewertet und organisationsinterne Widersprüche in Bezug auf den eigenen Bildungsauftrag bearbeitbar werden. Gelingt diese Rollenklärung, führt sie zu einem kollektiven Selbstverständnis aller Beteiligten. Sie beschränkt allerdings gleichzeitig individuelle Freiräume, stört Machtgefüge und hat daher Konfliktpotenzial, weil Grundsatzhaltungen thematisiert und einer Klärung zugeführt werden.

Die Auseinandersetzung der Bildungseinrichtungen mit den unterschiedlichen (Selbst-)Anforderungen in kooperativen internen Prozessen (statt interner Konkurrenz und Wettbewerb) trägt zu einem kollektiv getragenen Selbstverständnis der Einrichtungen bei, das seinerseits die Voraussetzung für eine systematische Teilnahme (statt individuellem Agieren) am politischen Diskurs und das Eintreten für gemeinsam formulierte Bildungsziele darstellt. Eine so erreichte Positionierung ermöglicht das Übernehmen politischer Mit-Verantwortung im Bildungswesen und eine aktive Beteiligung von Bildungseinrichtungen als Governance-Akteurinnen.

Literatur

Nowak, Claus/Bögel, Elke (2015): Rollenklärung. In: Nowak, Claus: Geometrien der Veränderung. 70 Modelle für Führung, Coaching und Change-Management. Meezen: Limmer.

Schimank, Uwe (2014): Von Governance zu „authority relations“. Wie sich Regelungsstrukturen dem Forschungshandeln aufprägen. In: Krempkow, René/Lottmann, André/Möller, Torger (Hrsg.): Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft. Band der 6. iFQ-Jahrestagung. Berlin: iFQ, S. 15-26. Online im Internet: http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_15_2014.pdf [Stand: 2017-09-18].



Foto: Marie Pircher

Mag.ª Andrea Widmann

widmann@hochschulberatung.at
<http://www.hochschulberatung.at>
+43 (0)664 5856846

Andrea Widmann ist Diplompädagogin und hat Zusatzausbildungen in Organisationsentwicklung, Konflikt- und Diversitätsmanagement absolviert. Sie hat mehrjährige Berufserfahrung als Personalberaterin und Personalentwicklerin und arbeitet seit 2005 selbständig als Organisationsberaterin für Bildungsinstitutionen. Sie ist Lehrbeauftragte an Universitäten und Fachhochschulen.

Between Competition, Self-organization and Hierarchy

A report from organizational consulting

Abstract

What mechanisms of government regulation, external control and competition are represented in adult education institutions? What about self-organization and self-monitoring? The different expectations of the stakeholders? From the vantage point of many years of practical experience in educational consulting, this article attempts to illustrate what the concrete challenges are that adult education institutions confront every day. Consulting projects are often initiated with political objectives, different control mechanisms also cause tensions within educational institutions. Government requirements and control measures often operate under the assumption that more competition leads to an improvement in quality and higher efficiency, which is reflected in the New Public Management approach. Market-oriented goals to increase efficiency or quality as well as innovation goals or better applicability on labour markets, funding markets or reputation markets find expression in political funding programmes and thereby indirectly increase the competitive pressure between adult education institutions. The main conclusion of the author: these areas of tension are hardly ever named and thus need to be dealt with specifically, for example through the clarification of institutional roles. Such an examination of the different requirements helps educational institutions to develop a new self-understanding and thus assume a share of the political responsibility. (Ed.)

Deutsch als Zweitsprache: Wo der Markt (zu gut) funktioniert

Michael Tölle

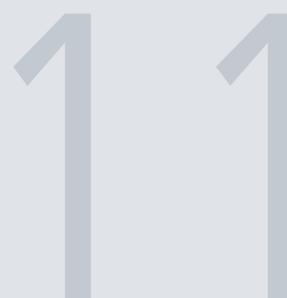
Tölle, Michael (2017): Deutsch als Zweitsprache: Wo der Markt (zu gut) funktioniert.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 32, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: DaZ, Deutsch als Zweitsprache, Markt, Finanzierung,
Spracherwerb, Migration



Kurzzusammenfassung

Mit dem starken Zuzug von Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache nach Österreich und der damit verbundenen steigenden Nachfrage nach Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Unterricht erfreut sich auch der Bedarf an diesbezüglichen TrainerInnenausbildungen einer noch immer steigenden Nachfrage. Dies schafft neue Beschäftigungsmöglichkeiten für ErwachsenenbildnerInnen. Es tun sich jedoch auch neue Fragen hinsichtlich Qualität und Umfang der Ausbildung sowie der Finanzierung auf. Der Autor bietet in seinem Beitrag einen Überblick über die Preisspanne verschiedener DaZ-Angebote am Markt und stellt die Frage, warum die DaZ-Ausbildung im selbstfinanzierten bzw. selbst zu finanzierenden Bereich verharrt. Er weist auf den Widerspruch hin, dass der Deutsch-Spracherwerb – als Voraussetzung für eine „gelungene Integration“ – bei Drittstaatenangehörigen obligatorisches Erfordernis ist, zugleich aber an die Bewilligung der Aufenthaltserlaubnis gekoppelt und für diese Zielgruppe oftmals nicht finanzierbar ist. Abschließend entwirft der Autor seine eigene Vision eines öffentlich finanzierten „Zentrums für die österreichische Sprache“ und schlägt eine öffentliche Initiative DaZ vor, ähnlich der Initiative Erwachsenenbildung. (Red.)



Deutsch als Zweitsprache: Wo der Markt (zu gut) funktioniert

Michael Tölle

Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) bietet ab Herbst 2017 erstmals eine Ausbildung für DaZ-TrainerInnen an: In 200 Unterrichtseinheiten (UE) kommt man zum Diplom, Kostenpunkt 2.000 Euro. Auch auf akademischem Niveau gibt es ab Oktober 2017 ein neues, zusätzliches Ausbildungsangebot: den Zertifikatslehrgang „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten“ an der Universität Wien, der 300 UE umfasst und für wohlfeile 3.950 Euro zu haben ist.

Der traditionelle universitäre Weg, um Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu unterrichten, ist ein Bachelor-Studium der Germanistik und darauf aufbauend das Masterstudium DaZ. Wir sprechen hier von einer Ausbildung, die $180 + 120 = 300$ ECTS umfasst. Abgesehen von den pädagogischen Gesichtspunkten und Eigenheiten stark gestraffter Ausbildungen für Nicht-GermanistInnen, über die studierte GermanistInnen und LinguistInnen diskutieren müssen, stellt sich die Frage: Warum verharrt die DaZ-Ausbildung im selbstfinanzierten bzw. selbst zu finanzierenden Bereich? Ja, es gibt einen ansteigenden und nicht gedeckten Bedarf an DaZ-TrainerInnen, aber warum sorgen nicht die Universitäten für mehr Ausbildungskapazitäten in Form öffentlich finanzierter Studienplätze? Oder warum werden Ausbildungen anderer Träger nicht öffentlich gefördert? Die beiden w.o. genannten Lehrgänge sind m.E. nicht nur ein Zeichen für die starke Nachfrage an Lehrpersonal für DaZ, sondern

auch für eine gewisse Passivität der öffentlichen Stellen, die mit Fragen der Ausbildung betraut sind.¹

Teilnahmegebühren für DaZ-Kurse variieren beträchtlich

Wer die Angebotslandschaft im Bereich Deutsch als Zweitsprache beobachtet, wird feststellen, dass die Preisgestaltung für DaZ-Kurse vor allem im nicht öffentlich-geförderten Bereich mancherorts von beträchtlichen Eigenfinanzierungskapazitäten der TeilnehmerInnen ausgeht. Die starke Nachfrage erlaubt entsprechende Teilnahmegebühren. Unten am Ende der Preisskala finden sich die Volkshochschulen, welche die Unterrichtseinheit (UE) für 4,25 Euro anbieten (VHS Wien, Stand: September 2017), und hiermit einen Hinweis darauf geben, dass es auch anders geht. DaZ-Angebote im Raum Wien (allgemeines Deutsch, ohne spezielle Angebote für

¹ Es gibt neben den w.o. genannten neuen Ausbildungsschienen natürlich auch noch andere über die Jahre arrivierte, wie zum Beispiel den „Zertifikatslehrgang für SprachkursleiterInnen (mit Schwerpunkt DaF/DaZ)“ des VÖV (Verband Österreichischer Volkshochschulen), der mit 1.190 Euro für 280 UE sehr günstig kalkuliert ist. Der Preis gilt für KursleiterInnen an den Volkshochschulen (VHS), für TeilnehmerInnen „von außen“ beträgt er 2.190 Euro (Stand: September 2017).

berufsbezogenes Deutsch, die in der Regel etwas teurer sind) bewegen sich (in Auswahl; Stand: September 2017) bei:

- 280 Euro für 55 UE (A1.1 exkl. Kursbuch) = 5,09 Euro pro UE
- 390 Euro für 60 UE (Stufe A1 – A2) = 6,50 Euro pro UE
- 589 Euro für 80 UE (A1-F inkl. Prüfung) = 7,36 Euro pro UE
- 450 Euro für 60 UE (A1 inkl. Kursmaterialien und Prüfung) = 7,50 Euro pro UE
- 485 Euro für 52 UE (B1 plus Prüfung) = 9,33 Euro pro UE
- 998 Euro für 70 UE (A1 inkl. Materialien) = 14,26 Euro pro UE
- 1.385 Euro für 80 UE (Basis in der Kleingruppe) = 17,31 Euro pro UE

DaZ als Markt

Hier schlägt der Markt zu. DaZ erlebt einen nicht abflauenden Hype, besonders in den letzten Jahren, seitdem Aufenthaltstitel für Drittstaatenangehörige nur nach Vorlage von positiv absolvierten Sprachprüfungen vergeben und verlängert werden, das trifft die Sprachniveaus A1, A2 und B1. Aber auch die Zuwanderung aus dem „EU-Ausland“ hat marktrelevante Größenordnungen angenommen: Allein für Wien zeigen sich Zahlen von über 60.000 (2014) oder über 70.000 (2015) neu Hinzugezogenen mit nicht-deutscher Erstsprache, das macht allein in diesen beiden Jahren über 130.000 Personen². Davon suchen viele einen DaZ-Kurs – weil sie wissen, dass Deutsch wichtig ist für den Alltag, für Erwerbstätigkeit, Weiterbildung usw.

Spracherwerb über Sanktionsandrohungen – ein sinnvoller Ansatz?

Vom „Marktgedanken“ her können Sprachinstitute und Zertifizierer nichts gegen obligatorische Sprachprüfungen haben. Aber es ginge auch anders:

Wenn man die hohe intrinsische Motivation bei EU-BürgerInnen sieht, die freiwillig Deutsch lernen, stellt sich schon die Frage, warum man glaubt, den Spracherwerb bei sogenannten „Drittstaatenangehörigen“ über Sanktionsandrohungen „unterstützen“ zu müssen. Interessant wäre an dieser Stelle eine evaluierende Untersuchung, wie viele derer, die ihren Aufenthaltstitel in Österreich (nur) nach bestandener Sprachprüfung gewährt bekamen, jemals wieder einen Deutsch-Kurs besucht haben. Nun, Österreich hat die Koppelung von Sprachzeugnis und Aufenthalt nicht erfunden, aber woanders abgeschaut und übernommen. Sollte das wirklich aus sprachpädagogischen Überlegungen heraus betrieben worden sein, wäre es doch einmal an der Zeit, den Erfolg des Regulativs zu überprüfen (welches übrigens für EU-BürgerInnen nicht gilt – sie dürfen in Österreich leben, ohne auch nur ein Wort Deutsch sprechen zu müssen).

DaZ für AsylwerberInnen schwierig

Der „Run“ auf Deutschkurse wird seit Kurzem durch die Flüchtlingsbewegung verstärkt. Für AsylwerberInnen ist es sehr schwierig, eine Teilnahme an Deutschkursen zu finanzieren. In einem geringen Ausmaß werden freundlicherweise Gratis-Kursplätze zur Verfügung gestellt, Ehrenamtliche unterrichten in Flüchtlingsunterkünften, „PatInnen“ finanzieren Kursgebühren aus eigener Tasche. Nach Erhalt des Asylstatus erfolgt dann die Registrierung beim AMS und die Zuweisung in einen AMS-finanzierten Kurs.

Der Fonds Soziales Wien (FSW) versucht nun mit einer umfassenden Initiative diese Lücke im Bereich DaZ für AsylwerberInnen zu schließen. Das neue Angebot an Deutschkursen für Personen in Wiener Grundversorgung wurde im Juli 2017 gestartet. Es umfasst insgesamt 10.000 Plätze, die über eine Laufzeit von einem Jahr (also bis Sommer 2018) vergeben werden. Derzeit absolvieren rund 1.000 Personen Deutsch- und Alphabetisierungskurse aus dem Kontingent, weitere Kurse starten gestaffelt. Im Paket enthalten sind auch Spezialangebote, die über

2 Der Zuzug nach Wien ist linguistisch gesehen hochrelevant: Die Statistik zeigt 2014 55.712 und für 2015 66.888 neu zugezogene WienerInnen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft und damit sehr wahrscheinlich auch nicht-deutscher Erstsprache (deutsche und Schweizer StaatsbürgerInnen wurden vom Autor aus diesen Zahlen herausgerechnet, Quelle: Statistik Austria, Berechnung MA 23).

das reguläre Deutschkursangebot hinausgehen (zum Beispiel medizinisches Deutsch, Vorbereitung auf Studienlehrgänge bzw. Lehrberufe). Die Deutschkurse werden zu 50% aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert, der Rest kommt von der Stadt Wien und aus Integrationsmitteln des Bundes. Dies ist, neben der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit dieser DaZ-Initiative, auch ein gutes Beispiel für einen geeigneten Finanzierungsmix.

Gutscheine als Reaktion auf den Markt

Um die Teilnahmegebühren für Deutschkurse zu reduzieren, gibt es flankierend Gutscheine, die von verschiedenen öffentlichen Stellen ausgeben werden (etwa vom BM.I oder in Wien von der MA 17), zeitlich befristet und bei bestimmten Anbietern einzulösen sind. Hier kann man natürlich von einer „abmildernden Reaktion“ seitens öffentlicher Stellen auf das Marktgeschehen sprechen. Viele fallen dabei allerdings durch das „Raster“ und können keine Förderungen wie etwa das Bildungskonto des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff) – da nicht erwerbstätig oder arbeitslos gemeldet – oder den Bildungsgutschein der Arbeiterkammer (AK) – da sie nicht AK Mitglied sind – nutzen. Das Arbeitsmarktservice (AMS) wiederum – mittlerweile zu einem „Großfinanzier“ für DaZ-Kurse avanciert – ist nur für anerkannte Flüchtlinge bzw. erwerbslose MigrantInnen zuständig.

Der sogenannte „Schlüssel“

Ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch seien der „Schlüssel“, so sagen viele. Egal welches politische Lager sich dazu äußert, die Schlüsselfunktion von Deutsch für die „Integration“ wird stets betont³. Etwas paradox dazu ist das Verhalten derer, die sprachpolitisches Regulierungspotenzial hätten: Kein großer Wurf ist in Sicht. „Willst du hier bei uns leben, schau´, dass du Deutsch lernst.“

Muss der Markt sein?

Man könnte diesen Markt allerdings durchaus aushebeln, sofern man will und Geld in die Hand nimmt. Das sollte man eigentlich genau dann tun, wenn möglichst viele zugezogene Menschen möglichst gut Deutsch sprechen sollten: für die Kommunikation bei Ämtern und Behörden (da braucht man die schulpflichtigen Kinder nicht mehr zum Übersetzen mitzunehmen), für die richtige Diagnose beim Arzt und in der Spitalsambulanz (weil man die Symptome beschreiben kann und die Medikation versteht), für Aus- und Weiterbildung und natürlich Beschäftigung (und damit hinaus aus der Mindestsicherung, zum Beispiel). Ist der kostenlose Zugang zu Deutsch als Zweitsprache nicht so etwas wie ein Basiselement von Gesellschaft und damit der öffentlichen Daseinsvorsorge, so wie allen der Zugang zu sauberem Trinkwasser und zum Gesundheitssystem gewährleistet sein muss? Die Frage sollte also nicht sein, welche Kosten in der Phase des Spracherwerbs der/m Einzelnen gerade noch zumutbar sind, und wenn zu teuer: „dein Problem“. Sondern: Wie kann ich möglichst allen Deutschkenntnisse beibringen? Wie kann ich sicherstellen, dass jede/r seinen/ihren Deutschkurs findet?

Vision: „Zentrum für die österreichische Sprache“

Eine Antwort auf diese Frage wäre ein öffentlich finanziertes „Zentrum für die österreichische Sprache“, in dem „rund um die Uhr“ (vormittags, nachmittags, abends, am Wochenende) DaZ auf allen Niveaustufen angeboten wird, natürlich modular strukturiert (womit ein Wiedereinstieg nach Unterbrechungen einfach wird) und mit keinen oder symbolischen Teilnahmebeiträgen.

- Damit kann man sich das Flickwerk der Gutscheine sparen.
- Außerdem würde man das AMS entlasten, das seine Mittel für die aktive Arbeitsmarktpolitik

³ Wobei man die „Schlüsselfunktion von Deutsch“ differenziert sehen muss. Je nachdem, was in Österreich getan und welcher Beruf ausgeübt werden soll, ergeben sich sehr unterschiedliche Anforderungen an das Erlernen und Beherrschen der deutschen Sprache: In pädagogischen Berufen sind die Anforderungen sehr hoch, in anderen Berufsfeldern kommt man mit weniger Vokabular und einer einfacheren Grammatik durchaus zurecht. Integration ist nicht nur Sprachbeherrschung; auch mit Deutschkenntnissen auf Niveau C2 kann man politisch andere Sympathien haben als für demokratisch organisierte Gesellschaften. Ob es aber eine gute Idee war, in den Integrationskursen „Werte-Unterricht“ mit dem Erwerb von DaZ zu junktimieren, sei dahingestellt (u.a. auch deshalb, weil die Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen, um die Inhalte zu verstehen).

dann vermehrt für berufsspezifische Qualifizierung verwenden könnte.

- Und die Kurse kommen auch zustande, da man den Deckungsbeitrag großzügiger kalkulieren könnte (zum Beispiel werden B2-Kurse öfters abgesagt, da es zu wenige zahlende TeilnehmerInnen gibt).
- Durch die modulare Angebotsstruktur ist jederzeit ein Einstieg auf jedem Level möglich.

In diesem Zentrum unterrichten gut ausgebildete DaZ-TrainerInnen, die adäquat entlohnt sind und auch die Vor- und Nachbereitungszeit abgegolten bekommen. Sie unterrichten österreichisches Standard-Deutsch (Topfengolatsche sticht Quarktasche), die Zentren in den einzelnen Bundesländern bzw. Regionen unterrichten auch die lokalen Idiome bzw. Dialekte (weil diese in Alltag und Beruf oft mehr Relevanz als Hochdeutsch haben). An den Kursen kann jede/r teilnehmen, die/der eine andere Erstsprache als Deutsch hat. Dazu zählen auch AsylwerberInnen, die auf der Suche nach Gratis-Kursen im Kreis laufen; Zeitverluste sind für diese Gruppe kontraproduktiv.

Das ist die Vision:

Die Zentren für die österreichische Sprache sind lebendige Gebäude, wo entspannt und mit Begeisterung Deutsch unterrichtet und gelernt wird. Sie sind öffentlich finanziert, der Unterricht ist didaktisch auf dem neuesten Stand. Die ausgebildeten DaZ-TrainerInnen sind angestellt. Die öffentliche Hand nimmt ihre Verantwortung wahr, den „Schlüsselerwerb“ = Spracherwerb zu ermöglichen – im Interesse der Republik, zum Vorteil aller.

Rahmenbedingung: „Initiative Deutsch als Zweitsprache“

Neben der Frage der Finanzierung stellt sich die Frage nach der Struktur und Organisation der Zentren. Die Herausforderung wird sein,

1. bestehende Angebotsstrukturen und Raumkapazitäten zu nutzen
2. und für den Finanzierungsbedarf ein Modell zu finden, das den Beitrag des Bundes und der Länder festschreibt. Dazu bietet sich eine „Initiative DaZ“ in Anlehnung an die „Initiative Erwachsenenbildung“ (IEB) an, wo sich Bund und Länder die Kosten 50:50 teilen und ESF-Mittel die nationalen Mittel aufstocken. So wie bei der IEB könnten in einer „IDaZ“ verbindliche Qualitätskriterien für Anbieter und Qualifikationsanforderungen für DaZ-TrainerInnen definiert werden⁴.
3. Sinnvoll wäre es dann, eine „Steuerungsgruppe IDaZ“ einzurichten, welche Kriterien für eine öffentliche Finanzierung ausarbeitet, die Anbieter akkreditiert und ein Monitoring-System aufbaut.

Deutsch als Zweitsprache eignet sich ökonomisch gesehen hervorragend für den freien Markt. Aus bildungs- und gesellschaftspolitischer Perspektive sollte DaZ wie Basisbildung und der Pflichtschulabschluss jedoch Bestandteil öffentlicher Verantwortung sein – als zentrales Element des Bildungssystems.

⁴ Die Initiative Erwachsenenbildung (IEB), eingeführt 2012, wurde im Juni 2017 ein zweites Mal verlängert, diesmal gleich für vier Jahre (statt bisher für drei), und hat aufgrund des Einbezugs des ESF ein höheres Finanzierungsvolumen als in den beiden Programmperioden zuvor: insgesamt 111,5 Millionen Euro für die Jahre 2018 bis 2021.



Foto: K.K.

Mag. Michael Tölle

michael.toelle@akwien.at
<http://www.arbeiterkammer.at>
+43 (0)1 50165-3102

Michael Tölle studierte Soziologie, Ethnologie und Betriebswirtschaft in Wien. Er war Studienassistent an der WU Wien, Bildungsberater und Schulungsleiter am BFI Wien und ist seit 1994 Weiterbildungsexperte der AK Wien. Er ist u.a. Mitglied der Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung und des Kuratoriums des waff. Seit 2009 koordiniert er eine Arbeitsgruppe zur Sprachenpolitik (mit ExpertInnen aus Universität Wien, lernraum.wien, PH Wien, SFZ Wien, Netzwerk Sprachenrechte uvm.).

German as a Second Language: Where the market works (too well)

Abstract

With the great influx of people whose first language is not German to Austria and the subsequent increase in demand for German as a Foreign Language (DaZ) courses, the demand for German as a Foreign Language teacher training programmes also continues to increase. This creates new employment opportunities for adult education instructors. Yet new questions arise about the quality and scope of training as well as funding. The author provides an overview of the price range of different German as a Foreign Language programmes on the market and asks why German as a Foreign Language teacher training remains an area that requires (future) teachers to finance their own education. He points out the contradiction that German language acquisition – as a prerequisite for successful integration – is a mandatory requirement for non-EU foreign nationals yet at the same time tied to the residence permit and often not financially feasible for this target group. Finally, the author sketches his own vision of a publicly funded “Zentrum für die österreichische Sprache” (Austrian Language Centre) and recommends a public initiative similar to the “Initiative Erwachsenenbildung” (Initiative for Adult Education). (Ed.)

Die Akademie für Gemeinwohl

Kritische Finanzbildung aus der Zivilgesellschaft

Christina Buczko

Buczko, Christina (2017): Die Akademie für Gemeinwohl. Kritische Finanzbildung aus der Zivilgesellschaft.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Gemeinwohl, Gemeinwohlakademie, financial literacy, Genossenschaft, Politische Bildung, Kritische Finanzbildung



Kurzzusammenfassung

Wie kann eine nachhaltige Geld- und Finanzpolitik aussehen und funktionieren? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen Geld und Ethik? Welche Strukturen und Mechanismen liegen der aktuellen Geld- und Finanzpolitik zugrunde? Diesen und weiteren Fragen widmet sich die Akademie für Gemeinwohl als Teil der Genossenschaft für Gemeinwohl (GfG). Übergeordnetes Ziel aller Bemühungen und Angebote ist es, demokratische Mitbestimmung zu fördern und Handlungsspielräume aufzuzeigen. Dabei steht kritische Wissensvermittlung im Vordergrund. Der vorliegende Beitrag porträtiert die Akademie für Gemeinwohl und ihr Verständnis einer kritischen Finanzbildung als eine Form der Politischen Bildung. Ein solches Verständnis von Finanzbildung hinterfragt die Wachstumsideologie und Gewinnmaximierung als oberstes Ziel wirtschaftlichen Agierens. Empowerment und das (Wieder-)Erlangen von Handlungsmacht sind dabei zentrale Imperative, ein geändertes (Selbst-)Verständnis der Menschen weg von jenem des/der Konsumenten/Konsumentin hin zu dem einer/s aktiven Bürgerin/Bürgers soll mit dieser Form von Bildung befördert werden. (Red.).

12
Kurz vorgestellt

Die Akademie für Gemeinwohl

Kritische Finanzbildung aus der Zivilgesellschaft

Christina Buczko

Die Genossenschaft für Gemeinwohl (GfG) setzt sich für ein demokratisches und nachhaltiges Geld- und Finanzsystem ein. Ein zentraler Schwerpunkt ihrer Aktivitäten liegt im Bildungsbereich. Die Akademie für Gemeinwohl als Teil der GfG bietet Bildungsangebote zu Themen wie Geld, Finanzwesen sowie allgemein zu Wirtschaft und Politik und leistet Bewusstseinsarbeit zu Alternativen und positiven Visionen für die Zukunft.

Seit ihrer Gründung im Jahr 2014 verfolgt die Genossenschaft für Gemeinwohl (GfG) als oberstes Ziel eine Änderung des gegenwärtigen Geld- und Finanzsystems im Sinne einer Stärkung der Prinzipien der Nachhaltigkeit, der Demokratisierung und der Gemeinwohlorientierung. Die Tätigkeiten der Genossenschaft umfassen die Gründung eines Zahlungsinstituts und in weiterer Folge einer gemeinwohlorientierten Bank, die von einer zivilgesellschaftlichen Bewegung – den GenossenschafterInnen – getragen wird und sich demokratischen und ethischen Prinzipien verpflichtet sieht. Die GfG versteht sich ihrem Selbstverständnis nach allgemein als Teil eines solidarischen Wirtschaftssystems und möchte auch zu einer Neubelebung des Genossenschaftswesens als partizipative

Organisations- und Unternehmensform beitragen. Als gesellschaftspolitische Akteurin ist die Genossenschaft für Gemeinwohl neben dem Anbieten ethischer Finanzdienstleistungen in zwei weiteren Bereichen aktiv: durch ihre politische Arbeit für demokratische und gemeinwohlorientierte Alternativen und durch das Bereitstellen von Bildungsangeboten im Rahmen der Akademie für Gemeinwohl.¹ Diese fokussiert in erster Linie auf (Fort-)Bildungsmaßnahmen zu Fragen nachhaltiger Geld- und Finanzpolitik und thematisiert in diesem Kontext auch den Zusammenhang zwischen Geld und Ethik. Ihre Angebote richten sich zum einen an die GenossenschafterInnen wie auch an die haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen der GfG, zum anderen jedoch auch an eine breite, interessierte

¹ Die Akademie für Gemeinwohl verfügt über keine eigene Rechtsform und ist Teil der Genossenschaft für Gemeinwohl. Ihre Aufgabenbeschreibung in den Satzungen der Genossenschaft lautet wie folgt: „[...] der laufende Betrieb einer Akademie, die der Aus- und Weiterbildung der Mitglieder der Genossenschaft dient und die sich betriebswirtschaftlichen, volkswirtschaftlichen und finanzwissenschaftlichen Fragestellungen unter dem Blickwinkel der Förderung des gesamtgesellschaftlichen Nutzens und des Gemeinwohls widmet, die Entwicklung gemeinwohlfördernder Finanzpraktiken untersucht und betreibt, im laufenden Austausch mit vergleichbaren nationalen, europäischen und internationalen Bildungseinrichtungen steht und auf Basis der so gewonnenen Erkenntnisse, insbesondere zu den Themen Geld, Zinsen, Einkommens- und Vermögensverteilung und Demokratisierung des Finanzwesens, ihren Bildungsauftrag zur Schaffung eines verstärkten Bewusstseins hinsichtlich der Bedeutung und der Gestaltung dieser Themenfelder zur Förderung des gesamtwirtschaftlichen Nutzens und des Gemeinwohls wahrnimmt und für ihre Mitglieder Bildungsangebote in gestaffelter Komplexität zur Einführung und Vertiefung in diese Materien gestaltet und durchführt.“ (Nachzulesen unter: https://www.mitgruenden.at/sites/www/files/downloads/bfg_satzung_genossenschaft_11-2016_neu.pdf)

Öffentlichkeit. Als oberstes Ziel verfolgt die Akademie für Gemeinwohl, Wissen über die das Geld- und das Finanzsystem prägenden Strukturen sowie die dahinter liegenden Mechanismen bereitzustellen, Alternativen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und auf diesem Weg zu einer Stärkung demokratischer Mitbestimmung beizutragen. Dazu zählt auch die Beschäftigung mit Transformationsprozessen und das Erarbeiten neuer Narrative. Die Akademie folgt dabei dem Verständnis einer „kritischen Finanzbildung“.² Dieses knüpft an das Konzept der „financial literacy“ an, das sich in den vergangenen Jahren zu einem breiten Forschungsfeld im Rahmen der Wirtschaftspädagogik entwickelte. Im Deutschen wird dieser Begriff in der Regel mit „Finanzbildung“ übersetzt. Die OECD definiert „financial literacy“ als eine „Kombination aus finanziellem Bewusstsein, Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen, die notwendig sind, um fundierte finanzielle Entscheidungen zu treffen und letztlich finanzielles Wohlbefinden zu erreichen“ (Atkinson/Messy 2012, S. 13f.).

Der Begriff zielt somit auf individuelle Kompetenzen im Umgang mit finanziellen Informationen und Entscheidungen im Zusammenhang mit Geld, wie zum Beispiel private Investitionen und Anlageformen etwa beim Abschluss von Versicherungen und Vorsorgeleistungen. Neben den Aspekten des persönlichen Wissens und Verhaltens im Zusammenhang mit Geld spielen hier auch Aspekte wie die Einstellung zu Geld, das persönliche Risikoverhalten und Einkommenssicherheit eine wichtige Rolle (siehe Fuhrmann 2017).

Studien, wie der zitierte, von der OECD in ihren Mitgliedstaaten durchgeführte und 2015 veröffentlichte Survey zu Geld- und Finanzbildung unter Erwachsenen offenbaren deutliche Wissenslücken in allen Altersgruppen der Bevölkerung, die auf einen Mangel an Finanzbildung bereits im Schulwesen schließen lassen. Die im Rahmen der Akademie für Gemeinwohl angebotenen Formate im Bereich der Erwachsenenbildung zu verschiedenen finanzpolitischen Themen und Fragestellungen gehen über ein am individuellen Umgang mit Geld orientiertes Verständnis von Finanzbildung hinaus. Sie basieren

grundsätzlich auf einer kritischen Hinterfragung von Wachstumsideologie und Gewinnmaximierung als oberstem Ziel wirtschaftlichen Agierens. Ein diesem Verständnis folgende kritische Finanzbildung ist zudem nicht „neutral“ (siehe Hütten/Thiemann 2017). Geld- und finanzpolitische Fragen werden stets vor dem Hintergrund des öffentlichen Interesses und der Bedürfnisse sowohl der Gesellschaft als auch ihrer einzelnen Mitglieder gestellt und debattiert. Empowerment und das (Wieder-)Erlangen von Handlungsmacht sind dabei zentrale Imperative, ein geändertes (Selbst-)Verständnis der Menschen weg von jenem des/der Konsumenten/Konsumentin hin zu dem einer/s aktiven Bürgerin/Bürgers soll mit dieser Form von Bildung befördert werden. Im Zentrum des Interesses stehen damit nicht mehr Fragen individuell vorteilhafter finanzieller Entscheidungen und des dafür erforderlichen Wissens sowie der entsprechenden Analysefähigkeit, sondern Fragen nach dem Verständnis von Strukturen und Hintergründen des Finanzsystems und der politischen Gestaltungsspielräume zu ihrer Veränderung.

Ausgehend von den eingangs dargestellten Befunden im Bereich der „klassischen“ Finanzbildung lässt sich schließen, dass ähnliche Wissenslücken auch im Hinblick auf finanzwirtschaftliche Regelwerke und deren Auswirkungen etwa auf die Entstehung gesellschaftlicher Ungleichheit in der Einkommens- und Vermögensverteilung oder in deren Zusammenhang mit der Umsetzung umweltpolitischer Maßnahmen bestehen. Bestätigt wurde dies wiederholt durch entsprechendes Feedback bei den bisherigen Veranstaltungen im Rahmen der Akademie.

Insbesondere die bereits angesprochene steigende Ungleichverteilung und wahrgenommene Verteilungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft hängen eng mit der gegenwärtigen Ausgestaltung des Finanzsystems zusammen. Das Bewusstsein für diese Art der Zusammenhänge gilt es zu stärken, nicht zuletzt, da gerade auch diese Entwicklungen in den vergangenen Jahren zu einem Ansteigen des Zuspruchs rechter politischer Parteien wie auch zu einer Übernahme reaktionärer Politikkonzepte durch die etablierten „Volksparteien“ führten. Dem Bedarf an kritischer Wissensvermittlung und Austausch will die GfG mit der Einrichtung ihrer 2017

2 Ein ähnliches Verständnis von kritischer Finanzbildung skizzieren Hütten/Thiemann 2017.

neu aufgestellten Akademie und deren Bildungsangeboten im Bereich der Erwachsenenbildung gezielt begegnen. Das hier skizzierte Verständnis einer kritischen Finanzbildung versteht sich folglich auch als eine Form der Politischen Bildung. Diese soll explizit zu einem tieferen Verständnis finanz-, geld- und wirtschaftspolitischer Strukturen beitragen, ihnen

positive, gemeinwohlorientierte Alternativen gegenüberstellen und konkrete Handlungsmöglichkeiten erfahrbar machen. Mit diesem Angebot will die Genossenschaft für Gemeinwohl nicht zuletzt ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag einer nachhaltigen Veränderung und Demokratisierung des Geld- und Finanzwesens Rechnung tragen.

Literatur

Atkinson, Adele/Messy, Flore-Anne (2012): Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. Paris: OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions. Online im Internet: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9csfs90fr4-en.pdf?expires=1504470812&id=id&accname=guest&checksum=6A54A6423FE092A4098DE45D31E4C523> [Stand: 2017-09-03].

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

Hütten, Moritz/Thiemann, Matthias (2017): Critical Financial Literacy – an agenda. Online im Internet: <http://www.finance-watch.org/hot-topics/blog/1358-critical-financial-literacy> [Stand: 2017-09-03].

Weiterführende Links

Genossenschaft für Gemeinwohl: <https://www.mitgruenden.at/akademie>



Foto: K. K.

Christina Buczko

christina.buczko@mitgruenden.at
<https://www.mitgruenden.at>
+43 (0)1 361 987

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

The Academy for the Common Good

Critical financial education from civil society

Abstract

What does a sustainable monetary and fiscal policy look like and how does it work? What relationships exist between money and ethics? What structures and mechanisms underlie current monetary and fiscal policy? The Academy for the Common Good addresses these questions and many more as part of the Cooperative for the Common Good (Genossenschaft für Gemeinwohl, GfG). The primary goal of all efforts and course offerings is to promote democratic participation and to point out areas for action. In the process, critical knowledge transfer is at the forefront. This article profiles the Academy for the Common Good and its understanding of critical financial education as a form of political education. Such an understanding of financial education questions the ideology of growth and profit maximization as the ultimate goal of business operations. Empowerment and the (re) gaining of agency are central imperatives; this form of education should promote an altered (self-)understanding of the human being that moves away from that of a consumer to one of an active citizen. (Ed.).

Demokratiezentrum Wien

(Politische) Bildung als Beitrag für ein friedliches Zusammenleben fern reiner Marktlogiken

Susanne Reitmair-Juárez

Reitmair-Juárez, Susanne (2017): Demokratiezentrum Wien. (Politische) Bildung als Beitrag für ein friedliches Zusammenleben fern reiner Marktlogiken.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Demokratie, Politische Bildung, Partizipation, Wissensbasis, Zivilgesellschaft, Netzwerke, Konfliktforschung, Bildungsforschung, Lebenslanges Lernen



Kurzzusammenfassung

Öffentlich finanzierte Forschung auch für die Öffentlichkeit zugänglich zu machen, zählt ebenso zum Selbstverständnis des Demokratiezentrum Wien wie das Schaffen von Räumen und Angeboten, die nicht nur auf unmittelbare (wirtschaftliche) Verwertbarkeit abzielen, sondern sich mit Strukturen und Mechanismen der Gesellschaft und eines politischen Systems beschäftigen. Diese Räume können und sollen sich, wie die Autorin des vorliegenden Beitrags weiter ausführt, nicht ausschließlich an „Marktlogiken“ orientieren, sondern sie bedürfen einer grundlegenden Absicherung durch die öffentliche Hand. Neben einer Skizzierung des Demokratiezentrum Wien eröffnet der Beitrag einen Einblick in die Auseinandersetzung dieses interdisziplinären, außeruniversitären Instituts mit aktuellen Fragen und Aufgaben Politischer Bildung und Lebenslangen Lernens. (Red.)

Demokratiezentrum Wien

(Politische) Bildung als Beitrag für ein friedliches Zusammenleben fern reiner Marktlogiken

Susanne Reitmair-Juárez

Das Demokratiezentrum Wien wurde im Jahr 2000 mit dem Ziel gegründet, eine Internetplattform zur Demokratiegeschichte und zu demokratiegeschichtlichen Themen zu entwickeln und damit einen Beitrag zur Politischen Bildung in Österreich zu leisten.

Seither hat sich die Organisation zu einem interdisziplinären außeruniversitären Institut mit starker Ausrichtung auf die Vermittlung von Inhalten an ein breites Publikum herausgebildet. Das Demokratiezentrum Wien versteht sich dabei als Schnittstelle zwischen Bildung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Diese Schnittstellenfunktion wird durch die laufende Projektarbeit, vielfältige Kooperationen mit Organisationen aus den genannten Feldern sowie durch den niederschweligen Zugang zu den Ergebnissen aller Projekte auf der eigenen Website gewährleistet.

Kompetenzorientierte Politische Bildung

Das Demokratiezentrum Wien sieht es als seine Kernaufgabe, durch qualitativ hochwertige Materialien zu gesellschaftspolitisch relevanten Themen einen Beitrag zur Politischen Bildung zu leisten, die in Österreich vergleichsweise schwach institutionalisiert ist. Wissensstationen und Themenmodule bereiten zeitgeschichtliche und aktuelle Fragestellungen und Diskurse für ein breites Publikum auf. Online-Lernmodule, Broschüren, Workshops zu Themen wie beispielsweise Vorurteile dekonstruieren, Migration und Integration, Demokratie und Grundrechte

sowie entsprechende Fortbildungen für Lehrkräfte und MultiplikatorInnen der Erwachsenenbildung verstehen wir als eine Unterstützung für in der Politischen Bildung Tätige, damit sie gesellschaftspolitisch relevante und aktuelle Fragestellungen in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern besser aufgreifen und vermitteln können. Die angesprochenen Materialien und Angebote orientieren sich stets an aktuellen fachdidaktischen Diskursen und Modellen und zielen auf die Stärkung politischer Handlungs-, Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz der TeilnehmerInnen und verwenden vielfältige, aktivierende Methoden.

Interdisziplinäre Forschungsprojekte

Im Rahmen des „Conflict-Peace-Democracy Clusters“ (CPD-Cluster) werden gemeinsam mit den Partnerinstituten (Institut für Konfliktforschung, Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, Karl-Franzens-Universität Graz) wissenschaftliche Projekte und Publikationen, Bildungsangebote und öffentliche Veranstaltungen zu Themen der Friedens-, Konflikt- und Demokratieforschung sowie -bildung durchgeführt. Neben wissenschaftlichen Konferenzen zu einschlägigen

Themen, Sommerakademien oder öffentlichkeitswirksamen Podiumsdiskussionen zählt das Handbuch „Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung“ (2016), herausgegeben von Gertraud Diendorfer, Blanka Bellak, Anton Pelinka und Werner Wintersteiner, zu den sichtbarsten und nachhaltigsten Ergebnissen der bisherigen Forschungsk Kooperation. Daneben führt das Demokratiezentrum Wien auch eigenständige Forschungsprojekte durch, beispielsweise das kürzlich abgeschlossene Projekt „Friedenskonzepte im Wandel. Analyse der Vergabe des Friedensnobelpreises von 1901 bis 2015“, das vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank finanziert wurde. Auch hier werden die Forschungsergebnisse nicht nur im Rahmen der Schriftenreihe des Instituts in Buchform publiziert, sondern zentrale Inhalte und Ergebnisse der Analyse werden auf der Website des Instituts kostenlos zur Verfügung gestellt. Damit trägt das Institut seinem Selbstverständnis Rechnung, dass öffentlich finanzierte Forschung auch für die Öffentlichkeit zugänglich sein soll – und nicht nur für ein vergleichsweise kleines, wissenschaftliches Publikum (durch Publikation in kostenpflichtigen Fachzeitschriften und Journals).

Plattform für zivilgesellschaftliche Initiativen

Das Demokratiezentrum Wien ist Mitglied in verschiedenen nationalen und internationalen Netzwerken Politischer Bildung (z.B. Interessengemeinschaft Politische Bildung, Forum Politische Bildung, Democracy and Human Rights Education in Europe, Networking European Citizenship Education), der Friedens- und Demokratieforschung (z.B. Österreichische Gesellschaft für Politikwissenschaft, Conflict-Peace-Democracy Cluster) sowie in zivilgesellschaftlichen Netzwerken (z.B. Ana Lindh Foundation) und pflegt Kontakte mit verschiedenen Initiativen zum Ausbau von direkter Demokratie und Partizipationsmöglichkeiten. Durch die Vernetzung in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen wird inhaltlicher und didaktischer Austausch gefördert, gemeinsame Forderungen oder Anliegen können in der Öffentlichkeit mit mehr Nachdruck vertreten werden und niederschwellige Räume für den Austausch und die Vernetzung zivilgesellschaftlicher Initiativen werden eröffnet.

Zielgruppen

Die unterschiedlichen Projekte und Aktivitäten des Demokratiezentrums Wien richten sich an vielfältige Zielgruppen. Einerseits direkt an alle, welche Materialien des Instituts für ihre Fortbildung nutzen, andererseits an Lehrkräfte, MultiplikatorInnen der Erwachsenenbildung und Lernende der Politischen Bildung, jedoch auch allgemein an eine breite interessierte Öffentlichkeit sowie JournalistInnen. Besonders in der Politischen Bildung wird die Notwendigkeit lebenslangen Lernens deutlich, da sich die relevanten Fragestellungen, die in der Öffentlichkeit verhandelt werden, rasch verändern und wir uns kontinuierlich informieren müssen, um ein wohlbegründetes politisches Urteil fällen und dementsprechend unsere eigenen Interessen vertreten zu können. Entsprechend den vielfältigen Projekten und Kooperationen verteilt sich auch die Finanzierung des Demokratiezentrums Wien auf unterschiedliche nationale wie internationale Fördergeber. Für das Institut ist es ein Anliegen, Angebote kostenlos und niederschwellig zur Verfügung zu stellen, da Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, der Demokratieentwicklung und der Partizipation alle in Österreich lebenden Menschen betreffen und somit auch für sie zugänglich sein sollten.

Öffentlichkeit und Markt – warum braucht es qualitativ hochwertige, unabhängige Bildungsangebote?

In den letzten Jahren haben sich in Politik und Wirtschaft Forderungen nach lebenslangem Lernen, kontinuierlicher Fortbildung, Flexibilität und Orientierung von (Aus-)Bildung am Arbeitsmarkt verstärkt, auch in politischen Aktionsplänen und Rahmendokumenten auf nationaler und europäischer Ebene wird die sogenannte „Employability“ betont (beispielsweise in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, kurz LLL:2020). Die Forderung nach einem Bildungssystem, welches die Menschen dazu befähigt, beruflich aufzusteigen und ihre Karriere wünsche zu verwirklichen, ist natürlich berechtigt und notwendig. Besonders im schnellen 21. Jahrhundert, das von Stichworten wie Digitalisierung, Flexibilisierung oder Social Media geprägt wird, wird Bildung zu Recht ein hoher Stellenwert beigemessen.

Allerdings besitzt Bildung auch darüber hinausgehend einen wichtigen Wert für eine Gesellschaft. Friedliches, gleichberechtigtes Zusammenleben aller Menschen in einer Demokratie erfordert aktive, engagierte und politisch gebildete Bürgerinnen und Bürger, welche sich nicht nur von Schlagzeilen oder kurzfristigen Interessen leiten lassen, sondern in der Lage und auch dazu bereit sind, sich mit grundlegenden Fragen auseinanderzusetzen, eigene und fremde Standpunkte zu reflektieren, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen zu kennen und zu vertreten. Dafür braucht es im Bildungsbereich Räume und Angebote, die nicht nur auf eine unmittelbare (wirtschaftliche) Verwertbarkeit abzielen, sondern sich mit Strukturen und Mechanismen der Gesellschaft und eines politischen Systems beschäftigen. Diese Räume können und sollen sich nicht ausschließlich an „Marktlogiken“ orientieren, sondern sie bedürfen einer grundlegenden Absicherung durch die

öffentliche Hand. Erkennbare Tendenzen der letzten Jahre, öffentliche Mittel für Wissenschaft und Bildung zu kürzen oder Ausschreibungen stärker auf die angesprochene „wirtschaftliche Verwertbarkeit“ der Projektergebnisse zu fokussieren, stellen dementsprechend eine große Herausforderung für Formate einer offenen, kompetenzorientierten Politischen Bildung dar. Interessierte und gebildete, politisch „fähige“ Bürgerinnen und Bürger sind notwendiger Bestandteil eines demokratischen Systems – daher ist es auch Aufgabe dieses Systems, Rahmenbedingungen für entsprechende Bildungsangebote zu schaffen. Das Demokratiezentrum Wien versucht im Rahmen seiner Möglichkeiten einen entsprechenden Beitrag zur Politischen Bildung der Menschen, die in Österreich leben, und damit zur Weiterentwicklung unseres demokratischen Systems und zum friedlichen Zusammenleben zu leisten.

Weiterführender Link

Demokratiezentrum Wien: www.demokratiezentrum.org



Foto: K.K.

Susanne Reitmair-Juárez, MA

reitmair@demokratiezentrum.org
<http://www.demokratiezentrum.org>
+43 (0)1 5123737-15

Susanne Reitmair-Juárez hat Politikwissenschaften an der Universität Salzburg studiert. Seit 2013 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien. Sie ist Mitglied im Vorstand der Interessengemeinschaft Politische Bildung, Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Friedens- und Konfliktforschung und im Redaktionsteam der Schriftenreihe Informationen zur Politischen Bildung, herausgegeben vom Forum Politische Bildung. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind Migration und Integration, direkte Demokratie und Partizipation, Global Citizenship Education sowie Friedensforschung.

The Democracy Centre Vienna

(Political) education that contributes to peaceful coexistence beyond the pure logic of the market

Abstract

Besides making publicly funded research available to the general public, the Democracy Centre Vienna prides itself on creating spaces and course offerings that not only aim for direct (economic) applicability but are also concerned with structures and mechanisms of society and a political system. As the author of this article elaborates, these spaces can and should not be oriented exclusively to “the logic of the market”; instead, they require basic support from the public sector. Along with a sketch of the Democracy Centre Vienna, the article provides insight into how this interdisciplinary institute situated outside the university system is involved with current issues as well as political education and lifelong learning. (Ed.)

Private Government. How Employers Rule Our Lives (and Why We Don't Talk about It)

Elizabeth Anderson

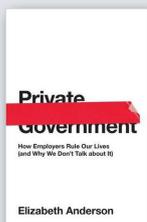
Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz [Rez.] (2017): Anderson, Elizabeth (2017): Private Government. How Employers Rule Our Lives (and Why We Don't Talk about It). Princeton, N.J.: Princeton UP.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Bildungswesen, Government, öffentliche Regulation, Non-Egalitarians, Capabilities, Gerechtigkeit, ArbeitnehmerInnen



„One in four American workers says their workplace is a ‘dictatorship’. Yet that number probably would be even higher if we recognized most employers for what they are – private governments with sweeping authoritarian power over our lives, on duty and off. We normally think of government as something only the state does, yet many of us are governed far more – and far more obtrusively – by the private government of the workplace. In this provocative and compelling book, Elizabeth Anderson argues that the failure to see this stems from long-standing confusions. These confusions explain why, despite all evidence to the contrary, we still talk as if free markets make workers free – and why so many employers advocate less government even while they act as dictators in their businesses.“
(Verlagsinformation)



Elizabeth Anderson
Private Government. How Employers Rule Our Lives (and Why We Don't Talk about It).
Princeton, N.J.: Princeton UP 2017
224 Seiten

14
Rezension

Private Government. How Employers Rule Our Lives (and Why We Don't Talk about It)

Elizabeth Anderson

Lorenz Lassnigg

Elizabeth Anderson, eine US-amerikanische Philosophin, hat sich in den Diskursen um Gerechtigkeit profiliert. Sie wird den Non-Egalitarians zugeordnet und beschäftigt sich mit der Grundlegung des kollektiven Zusammenlebens durch die Herstellung gemeinsamer Identität in den sozialen Beziehungen bei gleichzeitiger Wahrung der individuellen Freiheit. Spiegelbildlich setzt sie sich mit den Problemen auseinander, die aus dem radikalen Individualismus erwachsen. Sie vertritt ein Konzept von „democratic egalitarianism“ und führt das Konzept der „capabilities“ von Amartya Sen weiter, das auch grundlegende Anforderungen an das Bildungswesen bei der Sicherung der für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Partizipation „auf Augenhöhe“ erforderlichen Voraussetzungen beinhaltet.

Der Titel von Elizabeth Andersons Buch „Private Government. How Employers Rule Our Lives (and Why We Don't Talk about It)“ kann glauben machen, es gehe darum, dass private Akteurinnen und Akteure öffentliche Aufgaben übernehmen, wie dies im Bildungswesen in jüngster Zeit weltweit verstärkt beobachtet wird.¹ Tatsächlich geht es der Autorin um private Wirtschaftsbetriebe und um die Frage, ob es gerechtfertigt ist, die Hoheit über das private Eigentum im betrieblichen Sektor als „Government“ zu sehen und zu bezeichnen (was

natürlich im starken Spannungsverhältnis zur Theorie der Eigentumsrechte steht). Dies impliziert in einem demokratischen Staatswesen nämlich, dass dieser Bereich öffentlicher Regulation unterworfen wird, und das wiederum bedeutet Einschränkung wirtschaftlicher Freiheit.

Während Anderson ihre Ausführungen vor allem auf den US-amerikanischen Raum münzt, sind in Europa ähnliche Tendenzen zu beobachten, wenn auch die Ausgangssituation (noch) eine andere ist.²

1 Siehe dazu die Hinweise im Editorial zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: www.erwachsenenbildung.at/magazin17-32/01_lassnigg_schmid.

2 Wichtige Beiträge zu den Entwicklungstendenzen sind die Analysen zum Prekariat von Guy Standing (2014, 2017) und zum flexiblen Menschen in der Kultur des neuen Kapitalismus von Richard Sennett (1998).

In unseren Breiten war es ein wichtiges Anliegen der ArbeiterInnenbewegung gewesen, eine öffentliche Regulation privaten Eigentums durchzusetzen – in Österreich unter dem Begriff der „Arbeitsverfassung“ oder auch (weniger gebräuchlich) „Wirtschaftsdemokratie“. Allerdings steht der Abbau dieser Regulierungen seit den 1980er Jahren unter dem Schlagwort der Flexibilisierung auf der Tagesordnung der Neo-Liberalisierung. Bezüglich der Arbeitsverfassung gibt es u.a. nicht zuletzt seitens der OECD internationale vergleichende Indikatoren, die die „Rigidität“ der Arbeitsverfassung messen und deren Reduzierung fordern. Wenn in Österreich oder Europa von den „dringenden Reformen“ die Rede ist, ist meistens auch diese „Rigidität“ (mit gemeint; dass es dabei nicht nur um „technische“ Aspekte der Effizienz geht, sondern auch um die Eigentumsrechte, wird selten explizit thematisiert.

Autorität der Firmen über die Beschäftigten im Kontrast zur öffentlichen Rede und Wahrnehmung

Die Überlegungen und Analysen in Andersons Buch gehen in die geradewegs gegenteilige Richtung zu diesen neo-liberalen Reformen. Elizabeth Anderson ist eine US-amerikanische Philosophin und hat sich in den Diskursen um Gerechtigkeit profiliert. Sie wird den Non-Egalitarians zugerechnet³ und beschäftigt sich mit der Grundlegung des kollektiven Zusammenlebens durch die Herstellung gemeinsamer Identität in den sozialen Beziehungen bei gleichzeitiger Wahrung der individuellen Freiheit. Spiegelbildlich setzt sie sich mit den Problemen auseinander, die aus dem radikalen Individualismus erwachsen. Sie vertritt hierbei ein Konzept von „democratic egalitarianism“ (siehe Anderson 1999) und führt das Konzept der „capabilities“ von Amartya Sen weiter, das auch grundlegende Anforderungen an das Bildungswesen bei der Sicherung der für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Partizipation „auf Augenhöhe“ erforderlichen Voraussetzungen beinhaltet (siehe Anderson 2001).

Die Auseinandersetzung mit der Autorität der Firmen über die Beschäftigten führt sie unter dem

Gesichtspunkt der öffentlichen Diskurse. Obwohl es eine Fülle von Befunden darüber gibt, wie die Unternehmen in das Leben der Beschäftigten eingreifen, wird dies in den Diskursen negiert. Anderson dazu wörtlich: „*Instead, we talk as if workers aren't ruled by their bosses*“ (Anderson 2017, S. xx). Zwei Fragen stehen für sie dabei im Mittelpunkt: Erstens, warum öffentlich so geredet wird, als ob die Beschäftigten in der Arbeit frei wären und die einzige Bedrohung der Freiheit vom Staat kommen würde, und zweitens, wie dieser Diskurs über die Einschränkungen am Arbeitsplatz so verbessert werden könnte, dass bessere Regeln zur Gestaltung der Arbeit im Interesse der Beschäftigten entwickelt werden könnten.

Ihr Fokus liegt dabei auf der Ebene der Ideologie, die sie einerseits als vereinfachte Repräsentation für den Umgang mit der sozialen Welt versteht, was im pragmatischen Sinne notwendig ist, da die volle Realität nicht erfasst werden kann. Andererseits können, wie Anderson ausführt, verzerrte Ideologien entstehen, die bestimmte Interessen fördern und andere benachteiligen. Auf dem Hintergrund dieser Unterscheidung beantwortet sie auch ihre beiden Fragen.

Frage 1 mit einem historischen Argument: Die ursprünglich gerechtfertigte Hoffnung der liberalen Ideologie seitens ihrer Begründer (die Levellers, Locke, A. Smith, Th. Paine) auf eine Befreiung der Arbeitenden durch die Ausbreitung des Marktes (vor allem durch selbstständiges Unternehmertum) hat sich mit der Entwicklung der großen Industrie und der Monopolisierung der Unternehmen in eine verzerrte Ideologie gedreht, an der jedoch festgehalten wurde. „*The Industrial Revolution destroyed those hopes, but not the idea of market society on which those hopes rested*“ (ebd., S. xxii).

Frage 2 mit einem systematischen Argument, indem sie „Private Government“ konzeptionell analysiert und definiert, andererseits indem sie mit eindrucksvollem empirischen Material zeigt, wie sich die ursprüngliche (patriarchale) Autorität in den Haushalten auf die in ihrer Dimension explosiv wachsenden Arbeitsstätten ausdehnte – mit der

³ Ob diese Schubladisierungen im Hinblick auf einen produktiven Diskurs wirklich Sinn machen, sei dahingestellt; es gibt durchaus unterschiedliche Positionierungen zwischen heftiger Kritik (siehe z.B. Goergen 2006, 2010) und nachdenklich-moderaten Überlegungen (siehe z.B. Ladwig o.J.; Horster 2001).

Konsequenz, dass sich auch hier hierarchische Strukturen etablierten. In diesen hierarchischen Strukturen – die als solche eine hohe Funktionalität aufweisen (können) – werden in den Firmen häufig auch heute noch weltweit arbiträre bis schikanöse Praktiken gepflogen, die Effizienz-Imperative übersteigen. Anderson beschreibt hierzu an verschiedenen Stellen teilweise unglaubliche Praktiken bzw. auch fehlende Regulation und Kontrolle (zu Amazon vgl. ebd., S. 128-129; ein konzentrierter Überblick vgl. ebd., S. 134-139).

Ein wesentliches systematisches Argument von Anderson, das die Notwendigkeit einer Arbeitsverfassung begründet, ist das – heute etwas vergessene – Konzept des unvollständigen Arbeitsvertrages bzw. der „Employment Relation“ aus der Bildungs- und Arbeitsmarktökonomie der 1980er Jahre (vgl. auch Blaug 1993). Anderson (2017, S. xx) formuliert es sehr prägnant: *„In ordinary markets [...] once the transaction is complete, each walks away as free from the other as before. Labor markets are different. When workers sell their labor to an employer, they have to hand themselves over to their boss, who then gets to order them around. The labor contract [...] puts the seller under the authority of their boss.“*

Darüber hinaus und hochinteressant finden sich in Andersons Buch weiters eine historische Analyse des Egalitarismus der frühen liberalen Denker (Kap. 1) sowie die strukturelle Analyse von public vs. private government und der Theorie der Firma unter dem Aspekt der privaten Autorität der ArbeitgeberInnen (Kap. 2).

Kritische Würdigung

Das Buch ist sehr spannend geschrieben und der Aufbau interessant: Wie in den philosophischen US-amerikanischen Diskursen nicht unüblich werden die vorgetragenen Analysen der Autorin von vier kompetenten interdisziplinären DiskutantInnen (sie vertreten die Disziplinen: englische Literatur, moderne Geschichte aus UK, Ökonomie/Public Choice, Philosophie) in jeweils einem eigen-

nen Kapitel ausführlich kommentiert. Die Autorin antwortet dann abschließend auf die Kritiken. Die Kommentare der DiskutantInnen sind in der Tat durchwegs sehr kritisch, was die Radikalität der Thesen von Anderson spiegelt, die gleich eingangs in einer externen Einleitung (Stephen Macedo) und einem Vorwort der Autorin sehr klar und pointiert vorgetragen werden.

Für unsere Breiten ist dieser Diskurs in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Erstens wird implizit unseren als „rigide“ und reformbedürftig kritisierten Strukturen das „flexible“ liberalisierte Bild der US-amerikanischen Großkonzerne sehr drastisch gegenübergestellt (als Überschrift für die strukturelle und evidenz-gestützte Analyse der Strukturen und Praktiken des „Private Government“ wird die „Communist Dictatorship“ hinter dem Eisernen Vorhang verwendet) und es wird die Notwendigkeit einer regulierten Arbeitsverfassung gezeigt. Zweitens werden durch die Kontextualisierung in der historischen Entwicklung die liberalen Diskurse beschrieben und ihre ursprünglich fortschrittlichen und dann später ideologisch verzerrten Aspekte freigelegt, was gleichzeitig auch die neo-liberalen Argumentationen viel klarer macht.

Für die Erwachsenenbildung ist sowohl der Verweis auf die Spezifika des Arbeitsvertrages als auch die Analyse der unternehmerischen Autoritäts- und Herrschaftsstrukturen und -praktiken von Bedeutung, da damit die kontextuellen Implikationen einer weitergehenden Liberalisierung für die (berufliche) Weiterbildung erhellt werden. Als Perspektive argumentiert Anderson für eine „workplace democracy“, wobei sie die konkreten Ausformungen pragmatisch den Auseinandersetzungen der politischen Deliberation überlässt (vgl. ebd., S. 130f.).

Insgesamt handelt es sich um ein sehr gut ausgeführtes und mit Gewinn lesenswertes Buch, v.a. wenn man den philosophischen Hintergrund berücksichtigt und dieses Buch mit manch anderen philosophischen Auseinandersetzungen in unseren Breiten vergleicht.

Literatur

- Anderson, Elizabeth S. (1999):** What Is the Point of Equality? In: Ethics 109(2), S. 287-337. (dt. Anderson, Elizabeth (2000): Warum eigentlich Gleichheit? In: Krebs, Angelika (Hrsg.): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 117-171.)
- Anderson, Elizabeth (2001):** Unstrapping the straitjacket of "preference": a comment on Amartya Sen's contributions to philosophy and economics. Symposium on Amartya Sen's philosophy: 2. In: Economics and Philosophy 17, S. 21-38.
- Blaug, Mark (1993):** Education and the employment contract. In: Education Economics 1(1), S. 21-34.
- Goergen, Klaus (2006):** Teilen oder helfen. Zum Streit um die richtige Gerechtigkeit. Online im Internet: https://www.lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-weingarten/pdf/Teilen_oder_helfen.pdf [Stand: 2017-09-17].
- Goergen, Klaus (2010):** Zugänge zur Ethik: allgemeine und angewandte Ethik im Überblick. Münster: LIT Verlag.
- Horster, Detlef (2001):** Formen der Gerechtigkeit. Annotationen zu einer neuen Debatte. Handlung-Kultur-Interpretation. In: Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 10(2), S. 203-227. Online im Internet: <http://sammel punkt.philo.at:8080/280/1/Gerechtigkeit.pdf> [Stand: 2017-09-17].
- Ladwig, Bernd (o.J.):** Gerechtigkeit und Gleichheit. Bericht. Information Philosophie. Online im Internet: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=226&n=2&y=1&c=2> [Stand: 2017-09-17].
- Sennett, Richard (1998):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.
- Standing, Guy (2014):** The Precariat: The New Dangerous Class. London: Bloomsbury.
- Standing, Guy (2017):** „Die Leute haben uns natürlich als Kommunisten beschimpft.“ Von Georg Wimmer. In: Wiener Zeitung Online, vom 23. 07. 2017. Online im Internet: http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wirtschaft/international/906158_Die-Leute-haben-uns-naturlich-als-Kommunisten-beschimpft.html [Stand: 2017-09-17].



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

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

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS (www.ihs.ac.at), wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-16 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCEs)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universität Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung

Daniela Holzer

Erich Ribolits

Ribolits, Erich [Rez.] (2017): Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Bildungsdiskussion, Weiterbildungswiderstand, Weiterbildungsabstänze, Widerstandsforschung, Lerndogma



„Nicht alle Erwachsenen wollen der Doktrin des ‚Lebenslangen Lernens‘ folgen. Im Gegenteil: Manche Menschen verweigern sich Weiterbildungsaufforderungen – in vielfältigen Formen und aus unterschiedlichen Gründen. Daniela Holzer leistet mit ihrer kritischen Theorie vom Weiterbildungswiderstand einen Beitrag zu einem erst ansatzweise bearbeiteten Forschungs- und Handlungsfeld. Sie erschließt die negative Dialektik als denkleitendes Prinzip für die Theorieentwicklung. In einer solchen – an Adorno angelegten – Lesart werden Widerstandsforschungen aus unterschiedlichen Fachgebieten zu einer negativ-dialektischen, gesellschaftskritischen Theorie vom Weiterbildungswiderstand verwoben.“ (Verlagsinformation)



Daniela Holzer

Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung

Bielefeld: transcript 2017

578 Seiten

15
Reze[n]sion

Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung

Daniela Holzer

Erich Ribolits

Lernen gilt heutzutage als die wohl wesentlichste Lebensbewältigungsstrategie. Während – wie der zwischenzeitlich emeritierte deutsche Bildungswissenschaftler Karlheinz Geißler oftmals pointiert ausgeführt hat – das Leben des vormodernen Menschen vom Glauben bestimmt war, die Unabwägbarkeiten des Daseins durch Beten ins Positive wenden zu können, in der Moderne sich diesbezügliche Hoffnungen dann in erster Linie auf Arbeit fokussierten, herrscht heute, in der sogenannten Postmoderne, die Vorstellung, die Zukunft ließe sich durch ständiges Nach-, Um- und Weiterlernen positiv beeinflussen.

Über die Hoffnung hinaus, sich in der aktuellen Situation des geringer werdenden Bedarfs an menschlicher Arbeitskraft mittels Lernen weiterhin verwertbar halten zu können, besteht heute wenig Zweifel daran, dass sich Probleme und Schwierigkeiten, mit denen wir im Laufe unseres Lebens konfrontiert sind, generell vor allem über den Weg des Lernens in den Griff bekommen lassen. Der „Fetisch“ Bildung stellt in diesem Sinn den Kulminationspunkt heutiger „Erlösungshoffnungen“ dar. Die Behauptung, das Problem anwachsender Arbeitslosigkeit sei durch permanente Weiterbildung bekämpfbar, begründet sich aus einem noch nie zuvor in der Geschichte gegebenen Glauben an die Macht des Lernens als Mittel der Zukunftsgestaltung. Jedoch auch in diesem Glaubenssystem gibt es KetzerInnen – Menschen, die nicht bereit sind, dem Dogma des lebenslangen Lernens zu huldigen und sich der Aufforderung zum ständigen Weiterlernen entziehen. Diese WeiterbildungsverweigerInnen, ihr Hintergrund und die Motive ihres Lernwiderstandes, vor allem aber die Frage, ob und inwieweit

die unterschiedlichen Formen ihrer Ablehnung als sinnvolle Akte der Autonomie begriffen werden können, stehen im Fokus des Buchs von Daniela Holzer.

Das Ziel der Autorin bei ihrer Forschung zum Thema Widerstand gegen Weiterbildung ist es nicht, Wege und Maßnahmen dafür zu finden, die HäretikerInnen des Lerndogmas dem „rechten Glauben“ zuzuführen, ihr geht es darum, dem Weiterbildungswiderstand den Nimbus der Irrationalität zu nehmen und ihn dem Urteil erklärter Irrelevanz zu entziehen. In diesem Sinn betritt das vorliegende Buch ein Feld, das in der bildungswissenschaftlichen Forschung nicht zufällig weitgehend gemieden wird. Weiterbildungswiderstand stellt nämlich nicht nur die vorgebliche Problemlösungspotenz des lebenslangen Lernens infrage, er kratzt auch am Image der Bildungswissenschaft, die ja den theoretischen Bezugsrahmen des allgemein hochgelobten Problemlösungsmittels Lernens darstellt. Dementsprechend überschaubar ist die Zahl der Forschungen zu Weiterbildungswiderstand, die sich nicht auf das Ziel beschränken,

Wege zu finden, um den Aufsässigen des lebenslangen Lernens Weiterbildung schmackhaft zu machen. (Weiter-)Bildungswiderstand ist ein in der Bildungsforschung weitgehend vergessenes oder ignoriertes Phänomen – schon allein daraus leitet sich ein Hinweis auf die Bedeutung des gegenständlichen Buches ab.

Grundsätzlich durchzieht das Thema Anpassung und Widerstand die Bildungsdiskussion seit Beginn ihrer Geschichte und die Gewichtung der beiden Antipoden wird verschiedentlich überhaupt als Grundfrage pädagogischen Tuns wahrgenommen. Bildungstheorie geht davon aus, dass Individuen durch Wissenserwerb nicht nur in die Lage versetzt werden sollen, sich in die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen einzuordnen, sondern sie auch lernen sollen, die von Menschen gemachte gesellschaftliche Ordnung zu hinterfragen und sich ihr souverän gegenüberzustellen. Der durch Bildung animierte Mut zum Widerstand wird als Fähigkeit gesehen, sich gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen, die auf Grundlage des erworbenen Wissens als falsch erkannt werden, kritisch-ablehnend gegenüberstellen zu können. Erstaunlicherweise taucht in der Bildungsdiskussion allerdings kaum je der Gedanke auf, dass das „Bildungsziel Widerstand“ letztendlich auch den Widerstand gegen Bildung umfassen muss, wenn die Bildung selbst durch abzulehnende gesellschaftliche Entwicklungen in Dienst genommen und missbraucht wird.

Im Sinn derartiger Überlegungen will das vorliegende Buch aufzeigen, dass der aktuell von allen Seiten kolportierte Appell zum lebenslangen Lernen letztendlich bildungsfeindlich ist, da damit das Durchschauen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen nicht nur nicht gefördert wird, sondern Menschen einer politisch-ökonomischen Situation untergeordnet werden, die ihre eigenen Interessen objektiv konterkariert. Holzer begnügt sich nicht damit, in bisherigen Studien erhobene Motive, Hintergründe, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten von Weiterbildungswiderstand zu sammeln und darzustellen. Ihr geht es darum, aus dem vorhandenen Material ein umfassendes und komplexes Verständnis des Phänomens mit all seinen möglichen Facetten, Ausdrucksformen und Bedeutungen zu gewinnen. Mit der von ihr daraus entwickelten Theorie der Verweigerung will

sie nachweisen, dass Weiterbildungsabstinenz in einer Situation, in der dem lebenslangen Lernen von nahezu allen Seiten der Status einer unausweichlichen Notwendigkeit für das problemlose Weiterfunktionieren des politisch-ökonomischen Systems zugeschrieben wird, als eine negative Stellungnahme zu den gesellschaftlichen Verhältnissen interpretiert werden muss. Die Perspektive, aus der sich die Autorin ihrem Forschungsthema annähert, ist eine kritisch-theoretische; sie schließt dabei an der sogenannten „älteren“ Frankfurter Schule und deren Weiterentwicklungen an. Den inhaltlichen und methodologischen Bezugspunkt ihrer Studie stellen Adornos Ausführungen zur Negativen Dialektik dar.

Wie schon erwähnt, stellt das Buch von Daniela Holzer den durchaus als gelungen zu bezeichnenden Versuch dar, eine Lücke bildungswissenschaftlicher Forschung zu schließen. Seine spezifische Bedeutung gewinnt es jedoch aus der Tatsache, dass Weiterbildungswiderstand von der Autorin nicht als bloß pädagogisches Problem abgehandelt wird, sondern in einen Kontext zu Gesellschaftskritik gesetzt und dabei die systemerhaltende Funktion von Pädagogik deutlich zur Geltung gebracht wird. Das Buch ist die Habilitationsschrift der Autorin, es kann schon aus diesem Grunde kaum erwartet werden, dass es sich bei der mehr als 500 Seiten langen Schrift um einen gefällig zu lesenden Text handelt. Abgesehen davon, dass das Nachvollziehen der negativ-dialektischen Herangehensweise an das Forschungsthema für die LeserInnen durchaus eine Herausforderung darstellt, erzwingt auch die wissenschaftliche Sprache und die detailreiche und präzise wissenschaftliche Argumentation den LeserInnen ein hohes Maß an Konzentration ab. Wer allerdings die Mühe nicht scheut, die im Buch entfalteten Gedankengänge und Argumentationen nachzuvollziehen, dem eröffnen sich Dimensionen der Kritik am Dogma des lebenslangen Lernens, die das häufig vorgebrachte Argument: „Auch wenn sich alle permanent lernend um ihre Verwertbarkeit bemühen, wachsen deshalb nicht mehr Jobs heran“, weit überschreiten. Die alltägliche Praxis der ErwachsenenbildnerInnen wird sich aufgrund der Lektüre des Buches wohl kaum leichter gestalten, allerdings mag es durchaus hilfreich sein, die erlebten Widersprüche in der beruflichen Tätigkeit in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können.



Foto: K.K.

Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits

erich.ribolits@univie.ac.at
<http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits>
+43 (0)664 1246641

Erich Ribolits ist Bildungswissenschaftler und wirkt aktuell als Privatdozent an mehreren österreichischen Universitäten und Fachhochschulen. Ursprünglich war er Berufsschullehrer, dann LehrerInnenbildner, schließlich Leiter der Abteilung für Aus- und Weiterbildungsforschung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Er lehrt und forscht insbesondere zum Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft. Er ist Mitglied der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe.



Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMB
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

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

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783746009438

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 32, 2017

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at