

Marcus Hawel
Stefan Kalmring (Hrsg.)

Bildung mit links!



**Gesellschaftskritik
und emanzipatorische
Lernprozesse
im flexibilisierten
Kapitalismus**

Marcus Havel/Stefan Kalmring (Hrsg.)
Bildung mit links!

Marcus Havel / Stefan Kalmring (Hrsg.)

Bildung mit links!

Gesellschaftskritik und emanzipierte Lernprozesse
im flexibilisierten Kapitalismus

Eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-Stiftung



Dieses Buch wird unter den Bedingungen einer Creative Commons License veröffentlicht: Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Germany License (abrufbar unter www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/legalcode). Nach dieser Lizenz dürfen Sie die Texte für nichtkommerzielle Zwecke vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen unter der Bedingung, dass die Namen der Autoren und der Buchtitel inkl. Verlag genannt werden, der Inhalt nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert wird und Sie ihn unter vollständigem Abdruck dieses Lizenzhinweises weitergeben. Alle anderen Nutzungsformen, die nicht durch diese Creative Commons Lizenz oder das Urheberrecht gestattet sind, bleiben vorbehalten.

© VSA: Verlag 2014, St. Georgs Kirchhof 6, 20099 Hamburg
Titelfoto: bls999/photocase.de
Druck und Buchbindearbeiten: Beltz Bad Langensalza GmbH
ISBN 978-3-89965-597-1

Inhalt

Einleitung	8
Die Sprengkraft des Zweifels für offene Lernprozesse nutzen	

Gesellschaftskritik und theoretische Lernprozesse

Marcus Hawel / Stefan Kalmring	
Politische Lernprozesse	16
Zur schwierigen Rolle der kritischen Intellektuellen in sozialen Bewegungen	
Anke Clasen / Malte Meyer	
Lernen und Verlernen	34
Rosa Luxemburgs Beitrag zur Arbeiter_innenbildung und Schulkritik	
Sarah-Annabell Büsse	
Expansives Lernen	47
Impulse für eine kritische Bildungspraxis im Anschluss an die Lerntheorie Klaus Holzkamps	
Micha Brumlik	
Die Bildung des Staatsbürgers bei Rousseau und Fichte	59
Horst Adam	
Lernprozesse im Spannungsfeld Kritischer Pädagogik	72

Bildungspolitische Lernprozesse gegen den flexibilisierten Kapitalismus

Tatjana Freytag	
Differenz-Bildung	86
Athanasios Karathanassis	
Kritik, Wissenschaft und universitärer Wandel	98
Über die Verunmöglichung von Gesellschaftskritik an den Universitäten	
Claudia de Coster / Salih Wolter / Koray Yılmaz-Günay	
Intersektionalität in der Bildungsarbeit	118

Emanzipatorische Lernprozesse in der politischen Weiterbildung

Evelin Wittich

Solidarische Politische Bildung 136
Emanzipation, Partizipation und Gesellschaftskritik

Ronald Höhner

Mit linker Weiterbildung die Welt verändern 151

Christian Wirrwitz

Der moralische Wert des logischen Denkens 163

Cornelia Domaschke

Biografische Lernprozesse 174
Umgang mit Geschichte als gelebtem Leben

Christoph Ernst/Henning Fischer/Miriam Henke

Organisierende Jugendbildungsarbeit 182
Das Projekt »Selbstbestimmte Bildungstage«

Linke Bildung mit Schlönvoigt

Frauke Schaefer

Zehn Jahre Trainingsarbeit für linke Politische Bildung 198
Erfahrungen und Lehrjahre bei Dieter Schlönvoigt

Autor_innen 203

Für Dieter Schlönvoigt

»Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit.
Bewegt euch, denn wir brauchen eure ganze Begeisterung.
Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.«

Antonio Gramsci

Einleitung

Die Sprengkraft des Zweifels für offene Lernprozesse nutzen

»Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin,
weder von der Macht der anderen,
noch von der eigenen Ohnmacht
sich dumm machen zu lassen.«
Theodor W. Adorno

Der Anspruch einer sich als links verstehenden politischen Bildungsarbeit geht allzu oft mit einem gewissen Überschwang einher, der glaubt, sich nicht mehr um die Bedingungen seiner Verwirklichung kümmern zu müssen. Ein kritisches Verständnis von Bildung schlägt auf diese Weise schnell wieder in unkritische Affirmation um. Es ist nach unserer Auffassung eher ein Zeichen von Ohnmacht als von gesellschaftskritischer Treffsicherheit, wenn lautstark verkündete Ziele sich in radikaler Pose ergehen und über das Machbare hinausschießen – und zwar gerade deshalb, weil für uns die grundlegende Intention einer basalen Kritik und einer Überwindung der bestehenden Verhältnisse außer Frage steht. Man begibt sich ins Wolkenkuckucksheim, das niemanden zu ängstigen vermag – insbesondere nicht jene, die es sich auf dieser Erde auf Kosten der Vielen gemütlich eingerichtet haben.

Damit keine Missverständnisse entstehen: Nicht das Utopische sollen sich die Verdammten dieser Erde und ihre organischen Intellektuellen versagen. Sie sollen und müssen nach dem Besseren streben. Aber nur die Utopie, die sich aus den Verhältnissen heraus über das Bestehende erhebt und sich der Tendenzen und Latenzen der realen Welt versichert, um diese gegen die beharrenden Gewalten in einer Judobewegung in Anschlag zu bringen, kann im Sinne Ernst Blochs als eine konkrete gelten. Nur sie kann reale Gestaltungs- und Wirkmacht erlangen und sich gegen fortwährende Enttäuschungen rüsten. Das bloß Emphatische gefällt sich dagegen in melancholisch-nostalgischer Attitüde und ist, wie Georg-Wilhelm Hegel es bezeichnete, »kraftlose Schönheit«. Sie zementiert ungewollt das Alte, die bestehenden (Un-)Verhältnisse, indem sie der so wichtigen kritischen Theorie und Praxis ihre Spitze und Stoßkraft nimmt.

Auf dem Feld der Bildung können uns jene Linken als Beispiel dienen, die ihre Vision freien Lernens mit der Utopie einer Gesellschaft der autonomen Gleichen eng verkoppeln und der bestehenden Fremdbestimmung in Bildung, Produktion und Reproduktion einfach abstrakt gegenüberstellen, ohne sich

Gedanken über die Wege von einem zum anderen zu machen. Aber auch um die beharrende Position einer verbreiteten Idealisierung der alten Humboldtschen Vorstellung einer universalistischen Bildung ist es nicht besser bestellt – wenigstens dann, wenn sie die gesellschaftlichen Bedingungen nicht zu reflektieren weiß, die sie einst auf den Plan rief und an die sie selbstverständlich gebunden bleibt. Wo sie heute geäußert wird, wirkt sie in einer inzwischen gewandelten Welt fremd und verkürzt. Rekurierte das frühe Bürgertum einst zu seiner Legitimation auf die Werte Eigentum, Familie, Kultur und Bildung – letzte im Sinne einer möglichst vollständigen Aufhäufung von Wissensbeständen –, irritiert ein konservierter humboldtscher Geist heutzutage durch seinen bürgerlichen Bildungsdünkel, indem er am elitären Schein des Genies und der Begabung festhält und Privilegien zu rechtfertigen sucht. Er verkürzt Bildung, indem er nahezu ausschließlich auf quantifizierbare und möglichst umfassende Wissensbestände abhebt. Er spart neben der Wissensvermittlung eine Ausbildung von Haltungen und Kompetenzen aus, also wesentliche Momente, die Handlungsfähigkeit im Bildungsprozess generieren und Vorbedingungen einer Aneignung der entfremdeten Verhältnisse durch die Subalternen sind.

Die humboldtsche Norm des Universalintellektuellen ist darüber hinaus schal, wertet diese doch nicht nur jene systematisch ab, die ihren Mangel an Wissen nicht wenigstens durch Eigentum, Kultur oder Familie ausgleichen können, sondern sie ist eine geschichtliche Norm, das heißt, sie ist veraltet. Nur schwer lässt sich heute noch eine Art Jean Paul Sartre oder Simone Beauvoir vorstellen, die, umfassend gebildet und kritisch eingestellt, zwischen zwei Werbepausen eingetaktet, in einer Talkshow über die Zusammenhänge der Welt aufklären und danach auf dem Weg ins Hotel darüber twittern. Die letzten noch möglichen Universalgelehrten erkannten selbst ihre eigene gewordene Unmöglichkeit, gleichsam indem sie das universal gewusste Wissen als Enzyklopädie nur noch arbeitsteilig im Kollektiv zu rekonstruieren versuchten. Wir denken an Denis Diderot, François-Marie Arouet (Voltaire) oder Georg-Friedrich Hegel. Die Relevanz eines solchen Projektes gewinnt im Zeitalter der Post-Universalgelehrten noch an Bedeutung, zeichnet sich real aber auch ab. Die prinzipielle Gesamtheit Aller als virtuelle Gemeinschaft, die selbst noch die Gesamtheit der scientific community in ihrem Können übertrumpft, scheint prozesshaft Wirklichkeit zu werden, indem sich Wikipedia als Projekt einer überdimensionalen Enzyklopädie realisiert. Sukzessive, aber in rasender Geschwindigkeit, entsteht ein kollektiver Lern- und Korrekturprozess, der sich ständig weiterentwickelt.

Weitreichende Aufgaben bleiben dennoch bestehen, denn in Wikipedia erschöpft sich keineswegs das universelle Projekt der Gewinnung von Wissen über die Welt. Es bedarf zum Beispiel sortierender Funktionen, Ordnungen und Selektionen des gewussten Wissens, die es aus bestimmten Blickwinkeln als relevantes Wissen identifizieren und für ein neugieriges und wissbegieriges Publikum aufbereiten. Die historische und kritische Perspektive des Marxismus, des klassischen Feminismus oder der Kritischen Theorie seien als Beispiele genannt. Es besteht jedoch die Gefahr der Kanonisierung. Eine solche Neigung gleicht nach unserer Auffassung in vielen Momenten dem bürgerlichen Bildungsdünkel. Auch sie ist ein Ausweis der toten Schönheit, des schön(en) Toten, das sich mit letzter Kraft zu verewigen sucht. Sie rechtfertigt die Machtansprüche jener, die zu kanonisieren vermögen, und verabsolutiert bestimmte Wissensmengen gegenüber Haltungsfragen und dem Erwerb von Handlungskompetenzen.

Interpretierend die Welt zu verändern, war Marxens *Maxime* in der 11. Feuerbachthese. Ohne Haltungsfragen und entsprechende Handlungskompetenzen geht es nicht. Das Wissen, das der Interpretation der zu verändernden Welt dient, darf aber auch nicht starr sein und nicht erst durch Wächter des Wissens freigegeben werden. Der Kanon erfüllt zudem die Funktion des Pfeifens im Walde, welches die Angst vor der Dunkelheit durchs kollektiv Vergewisserte zu bannen möge. Eine zweifelhafte Macht ist dieses Wissen, denn es entleert das Lied von der Unzulänglichkeit des Singens im Walde gegen die eigene Angst; sie führt zu einer Verdinglichung des gewussten Wissens und ungewollt in die Vergessenheit. Der Kanon hat stets und immer lebendigen Lernprozessen im Wege gestanden und das selbständige Denken erschwert. Er bildet Bataillone von bis an die Zähne bewaffneten und im Geiste verbohrt Gralhütern der Wahrheit heraus, die das Weiterdenken, die Freiheit zum Andersdenken, unterbinden und Alle in den Bann der Befangenheit stellen, sodass die frisierte Lehre zu einer autoritären und langweiligen Konformisierung der Belehrtten führt.

Rosa Luxemburg hat recht früh auf eine entsprechende schlechte Tendenz in der politischen Linken hingewiesen, indem sie in der alten Arbeiter_innenbewegung einerseits eine »peinliche Angst« (LuxW 1/2: 364)¹ diagnostizierte, ja auf dem Boden *des* Marxismus bleiben zu wollen, andererseits eine ortho-doxe Bestrebung in den Apparaten ausmachte, einen in sich geschlossenen

¹ Zu den Quellenangaben siehe das Literaturverzeichnis unseres Beitrags »Politische Lernprozesse« in diesem Band.

theoretischen Bau zu errichten, der »schöpferische Weiterentwicklungen« nur innerhalb des bereits abgesteckten Rahmens zulassen kann. Sie wollte – zu Recht – anderes: »Es unterliegt keinem Zweifel, dass ein nur in den Hauptzügen entworfenes Ideensystem viel anregender wirkt als ein fertiger symmetrischer Bau, an dem nichts mehr auszuführen ist, an dem sich ein reger Geist nicht selbstständig versuchen kann.« (ebenda: 363) In ähnlicher Weise hat einige Jahre später auch Johannes Agnoli in seiner Auseinandersetzung mit Ernest Mandel dafür plädiert, dem festen Kanon flexibel einsetzbarer Zitatensammlungen so genannter Klassiker etwas entgegenzusetzen, dass er treffend als »die politische Sprengkraft des Zweifels« (Agnoli 2001: 262) bezeichnet hat. Die Geschichte ist atemlos vor lauter langen Sätzen, die die beiden Einschätzungen belegen: Der Kanon ist der Tod jeder Theorie, die lebendig und wirksam sein will. Gegen das Stillstellen, gegen die Identifizierung relevanten Wissens ist deshalb mit Emphase Widerspruch einzulegen. Gegen falsche Ansprüche, etwa in Bildungsprozessen Kader_innen auszubilden, die die Vorstandsbeschlüsse für unfehlbar halten und das in ein festes Korsett geschnürte Wissen wie einen Katechismus runterzubeten in der Lage sind, ist Einspruch einzulegen. Sie sind als das zu kennzeichnen, was sie sind: ein grober »Restleninismus« (Theodor W. Adorno).

Mit diesem Plädoyer ist bisher jedoch nur eine Seite aufgezeigt. Die Aufgabe, das bereits produzierte Wissen linker Bildung gegen den kulturindustriellen Mainstream zu behaupten und zu mehren, ist wichtig. Enzyklopädische Mittel, auch jene eines Sammelbandes, aber auch der Organisation von Weiterbildungsorten und –veranstaltungen, können adäquat sein, und zwar dann, wenn sie ohne den Anspruch einer festgezurrten Lehre gegenüber jüngeren Generationen auftreten und deren eigene Erfahrungen in sozialen Bewegungen Ernst nehmen. Wissenstransfer wird fruchtbar, wenn er eingebunden ist in eine Bereitstellung von Räumen und Mitteln, die den Politaktiven und den Lernsubjekten helfen, ihre eigene Praxis zu reflektieren und sich dort zu bedienen, wo es für ihre eigenen Anliegen nützlich ist. Für den frühen Marx lag die Rolle der Philosophie in einer »Selbstverständigung (kritische Philosophie) der Zeit über ihre Kämpfe und Wünsche« (MEW 1: 346). Nach unserer Auffassung ist diese Aufgabe zu einem großen Stück auf eine radikale Bildung und eine linke Bildungsarbeit übergegangen. Kritische Bildung liefert theoretische Werkzeuge als mehr oder weniger nützliche Angebote, die immer kritisch angeeignet und damit auch verändert werden müssen. Sie liefert Angebote für eine Entwicklung der politischen Handlungskompetenzen und schafft Plätze für Haltungsfragen, vor allem aber für

Begegnungen innerhalb des linken Mosaiks, für Austausch und ein Lernen an gemeinsamen politischen Projekten. Sie bringt immer etwas Neues und Unerwartetes hervor, das nicht vorab geplant werden konnte (Oskar Negt). Sackgassen im Lernprozess empfindet sie nicht als Scheitern, sondern als notwendigen Schritt im Fortkommen. Da sie das Mosaik zusammenbringen will, auf eine wechselseitige Befruchtung der Akteur_innen setzt, versteht sie Lernen als etwas, das weit mehr horizontal als vertikal stattfindet, das heißt nicht ausschließlich oder auch nur primär zwischen Lehrenden und den so genannten Zöglingen. Die Lehrenden machen Angebote, setzen den Lernrahmen, bieten Interpretationen und Werkzeuge an, aber sie schneiden die alles entscheidenden »Lerngründe« (Klaus Holzkamp) der Lernenden nicht von außen ab, indem sie auf feste Ergebnisse zielen und sich an starren Leitfäden der Bildungsarbeit orientieren.

Da emanzipatorische Bildung das horizontale Lernen im Mosaik und zwischen den Mosaiksteinchen im Blick hat und dieses befördern will, steht sie aber auch vor nicht unproblematischen Schwierigkeiten. Sie bringt Akteur_innen zusammen, die unterschiedlichen Logiken folgen. Einige von ihnen, vor allem Parteien und Gewerkschaften, sind in starker Weise auf Machtgewinn und Machterhalt fixiert; für sie muss auch aus strukturellen Gründen die Vermittlung einer relativ geschlossenen Identität attraktiv sein. Mit relativ größeren Ressourcen ausgestattet als andere Mosaikakteur_innen entsteht schnell die Gefahr, dass offen angelegte Lernprozesse wieder abgedichtet werden, um sie in den kurzfristigen Dienst der Organisation zu stellen. Langfristig würde eine solche Praxis selbstverständlich auch den auf Macht gerichteten Organisationen schaden, da sie sich von Lernmöglichkeiten und Aussichten des wechselseitigen Austauschs entfernen würden, um künftig nur noch im eigenen Saft zu schmoren.

Deshalb ist es wichtig, dass das Mosaik auf Institutionen wie die Rosa-Luxemburg-Stiftung zurückgreifen kann, die in moderierender Weise entsprechende Angebote für das gesamte linke politische Feld zu schaffen versuchen, die diese, gefangen in ihrer partiellen Logik, kaum in stabiler Weise hervorzubringen in der Lage sind. Prekär sind entsprechende Angebote stets jedoch auch hier. Denn linke politische Bildungsarbeit der RLS – vor allem ein Programm der Weiterbildung – befindet sich an einer labilen und permanent umkämpften Schnittstelle, die diese so wichtige Bildungsaufgabe immer wieder erneut in Frage stellen muss. Sie befindet sich im Spannungsfeld zwischen Partei und parteinaher Stiftung, zwischen Funktionär_innen, Basisaktivist_innen und unabhängigen organischen Intel-

lektuellen, zwischen Kanonisierung und lebendiger Erfahrung, zwischen Institution und sozialer Bewegung. Sie hat Traditionen und bereits gewonnene Erkenntnisse zu sichern, aber auch neue gesellschaftliche und politische Entwicklungen aufzunehmen und zu reflektieren. Partialinteressen treffen an gleich mehreren Orten auf dem Feld ihres Wirkens aufeinander und streiten unablässig miteinander. Verschiedene Anliegen müssen deshalb berücksichtigt werden, aber ein allzu deutliches Nachgeben gegenüber einem allzu intensiven Werben Einzelner scheint gefährlich, wenn die übergeordnete Aufgabe gewahrt werden soll. Das Gleichgewicht der Kräfte ist mit großer Kraftanstrengung immer wieder herzustellen. Politische Bildung ist als eine *offene* Praxis sicherzustellen.

Dieter Schlönvoigt war und ist immer ein Garant des hier knapp skizzierten Bildungsverständnisses und der aufgezeigten Aufgabenstellung in der RLS gewesen, die sich aus ihrer relativen Unabhängigkeit im Mosaikraum ergibt. Anlässlich seines pensionsbedingten Ausscheidens aus der RLS wollen wir Schlönvoigt den vorliegenden Sammelband widmen, um seine Leistungen für die linke politische Bildung in der BRD zu würdigen. Dass Bildung offen angelegt sein muss, hierarchiearm und teilnehmer_innenorientiert zu sein hat und sich gegen Avantgardedenken und Kanonisierungsbestrebungen wenden sollte und sich auf das gesamte Mosaik zu orientieren hat, ist eine Auffassung, die innerhalb und außerhalb der RLS mit dem Namen Schlönvoigt eng verbunden ist. Die Leitlinie, die er sich für linke Bildung gesetzt hat, umschreibt er regelmäßig als eine Dialektik des »Besser werden« und »Anders sein«.

Was meint diese These? Die Spannungsbeziehung zwischen den beiden Momenten betrifft sowohl die Form als auch den Inhalt linker Bildung. Linke Bildung will von ihrem Anspruch her eine bessere *Form* aufweisen. Sie will emanzipatorisch – und damit anders sein als klassische Bildungsformate. Sie will schulkritisch sein, also die Bildungsinteressen der Teilnehmenden ins Zentrum der Lernprozesse stellen, diese weder frontal belehren noch sie in festgezurrt Kursmodule einzwängen. Sie will den Lernenden weitreichende Gestaltungsspielräume im Lernprozess zur Verfügung stellen. Wissensvermittlung alleine reicht ihr nicht aus, sie will auch Handlungskompetenzen ausbilden – und zwar gerade auch in Hinblick auf die Ausgestaltung des Lernprozesses selbst.

Linke Bildung betrachtet sich in ihrer *inhaltlichen* Zielsetzung als Teil eines Politikprojekts, das durch Eigenschaften wie Aufklärung, Autonomie und soziale Gerechtigkeit gekennzeichnet ist. Dieses will sie unterstützen,

indem sie gemachte Erfahrungen und Wissen weitergibt, Kritikfähigkeit anregt und die Fähigkeiten der Teilnehmenden entwickelt, um in politische Auseinandersetzungen erfolgreich einzugreifen. Erfolgreich werden solche Interventionen aber nur sein, wenn sie handwerklich gut sind – im Idealfall besser als die der politischen Konkurrenz. Da ein linkes Politikprojekt wesentlich auf Solidarität und Selbstbestimmung zielt, können ihre Politikmuster nicht einfach dieselben sein, wie die der Kräfte, die auf Beharren ausgerichtet sind. Linke Politik muss sich sowohl im Inhalt wie auch in der Form von jener unterscheiden, die von ihr kritisiert wird. Dies liegt in der Natur der Sache, wenn Ausbeutung, soziale Ungleichheit, Rassismus und Sexismus überwunden werden sollen.

In dem vorliegenden Sammelband diskutieren wir gemeinsam mit einer Reihe von Autor_innen in Schlönvoigts Sinne die These einer Dialektik des ›Besser werdens‹ und ›Anders sein‹ und loten die Herausforderungen einer offenen und gesellschaftskritischen Bildung unter den Bedingungen des flexibilisierten Kapitalismus unter verschiedenen Blickwinkeln aus. Nach unserer Auffassung sollte kein_e Herausgeber_in eines Sammelbandes je versuchen, Wissen in Gleichklang oder Singsang zu bringen und nach allen Seiten abzurunden. Sammelbände sind nur fragmentarisch, konstellativ, ausufernd, nicht aber systematisch und einkreisend. Der Essay ist deshalb seine adäquate, weil *offene* Form. Im Zentrum dieses Sammelbandes steht kein kanonisiertes Wissen von emanzipatorischen Prozessen in zivilgesellschaftlichen Organisationen, sozialistischen Parteien oder sozialen Bewegungen. Stattdessen haben wir das selbstständige, kritische, konkret-utopische Denken, die Selbstlernprozesse von aktiven politischen Subjekten im linken Spektrum in den Fokus genommen. Lernen – die intelligente Verarbeitung von Erfahrung – kann auf vielfältige Weise und an den verschiedensten Orten stattfinden oder auch unterbunden werden. Wie man diese Räume organisiert, wie man methodologisch das Lernen potenziert und welche Inhalte eine Rolle spielen, ist ein Aushandlungsprozess aller Beteiligten, über den man sich am besten radikal transparent verständigt. Es ist die vornehmste Aufgabe einer linken Stiftung, die politische (Weiter-)Bildungsarbeit – auch parteinah – betreibt, diese Räume bereitzustellen, die nötigen Kompetenzen zu vermitteln und das gewusste Wissen flüssig zu halten.

Marcus Hawel und Stefan Kalrming
Berlin im Frühling 2014

Gesellschaftskritik und theoretische Lernprozesse

Marcus Hawel / Stefan Kalmring

Politische Lernprozesse

Zur schwierigen Rolle der kritischen Intellektuellen
in sozialen Bewegungen

Was tun?

Kapitalistische Gesellschaften verstricken sich in ein ständiges Selbstgespräch. Als äußerst dynamische und von starken Fliehkräften gekennzeichnete Formationen bedürfen sie zu ihrer Reproduktion einer permanenten Selbstverständigung über ihren sozialen und politischen Gesamtzusammenhang (vgl. Hauck 1984). Ihre Stabilität hängt wesentlich von öffentlichen Auseinandersetzungen über Interessen und Standpunkte ab und wie sie künftig ausgestaltet werden sollen. Auch Gesellschaftskritik versteht sich als eine »Selbstverständigung (kritische Philosophie) der Zeit über ihre Kämpfe und Wünsche« (MEW 1: 346). Dies allerdings in dem Sinne, dass sie Lösungen der gesellschaftlichen Friktionen reproduzierender Gesellschaften kenntlich machen will, die *über* die bestehenden Verhältnisse hinausweisen.

Seit einigen Jahren sind die Bedingungen der Gesellschaftskritik schlechter geworden. Dafür verantwortlich ist – neben anderen Gründen –, dass einige der Institutionen, in denen sich kritische Praxis bisher einigermaßen gut entfalten konnte, diese Aufgabe nur noch eingeschränkt wahrnehmen können (vgl. Demirović/Bischoff/Lieber 2006). Dies gilt beispielsweise für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die zunehmend ihre Gestaltungskraft verliert, aber auch für die Universitäten, die wenigstens partiell – und historisch einmalig – über Jahrzehnte ein Hort der Gesellschaftskritik waren. Eine Art »Schablonenforschung« (Hawel 2013: 11) greift an den Hochschulen um sich, die tendenziell mechanisierte Verfahren der Wissensproduktion auf gängige Themen anwendet und nicht mehr in der Lage ist, der eigentlichen Aufgabe kritischen Denkens zu genügen, nämlich »nicht Lösungen anzubieten für Probleme, welche der ›Gesellschaft‹ (Staat und Kapital) gestellt werden, sondern gerade die Form dieser ›Probleme‹ zu reflektieren, sie neu zu formulieren und in der Art, in der man ein Problem wahrnimmt, ein Problem zu erkennen« (Žižek 2011: 12).

Die neoliberalen Bildungsreformen haben in diesem Sinne ganze Arbeit geleistet (Bauer u.a. 2010). Kürzungen wurden genutzt, um kritische Positio-

nen zu beseitigen. Die Wettbewerbsorientierung der Universitäten, die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, die Eliteinitiativen und die zwischenzeitliche Einführung von Studiengebühren haben die Freiräume in Wissenschaft und Forschung erheblich eingeschränkt.¹ Hinzukommt, dass die Generation der 1968er, die infolge ihrer Protestbewegung an die Universitäten gelangt war, pensioniert wurde, ohne dass sie in der Lage war, in größeren Umfang ihre Nachfolger_innen unterzubringen. Mittlerweile gibt es ganze Institute und sogar Fachbereiche, die ohne eine kritische Gegenstimme auskommen müssen. Unter diesem Mangel leidet nicht nur die universitäre, sondern die gesamte politische Linke in Deutschland.

Kritische Wissenschaft und eine kritische Bildungsarbeit müssen sich künftig mehr außerhalb der Universitäten und der Gewerkschaften organisieren (Brand 2012: 41). Der Rosa-Luxemburg-Stiftung wird im Prozess der Erneuerung und der Reorganisierung linker Bildungsarbeit sowie von Theorie eine wichtige, auch kompensatorische Rolle zukommen. Sie kann entscheidende Impulse setzen, die für die weitere Entwicklung linker Bewegungen in der Bundesrepublik und in Europa von Relevanz sein werden. Umso wichtiger, dass sie dabei nicht an überholte Bildungsbegriffe und Verständnisse der Wissensproduktion anknüpft.

Die Figur des eingreifenden Intellektuellen

Nach Marx lastet die »Tradition aller toten Geschlechter [...] wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden« (MEW 8: 115). Dies betrifft bei Vielen das gegenwärtige Verständnis von kritischer Wissensproduktion, linken Lernverhältnissen und emanzipatorischer Bildungsarbeit. Zu oft ist dieses noch in einem unausgeräumten Rest-Kautskyianismus oder Rest-Leninismus verfangen. Um diesen Rest sichtbar zu machen – und um ihn zu überwinden –, bedarf es einiger Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis, zur Dialektik von Erkenntnis und reflektiertem Handeln sowie zur Rolle von Lehrenden und Lernenden in sozialen Bewegungen.

Für das Alltagsbewusstsein sind Intellektuelle akademisch gebildete Menschen, die mit ihrem Wissen und ihrer Auffassungsgabe über den Dingen stehen, in einem Elfenbeinturm zu Hause sind, aus dem sie, etwas

¹ Vgl. auch den Beitrag von Athanasios Karathanassis in diesem Band.

weltfremd, über die Welt urteilen, sich einmischen – ein Vorurteil, das zugleich wahr und falsch ist (vgl. Behring 1982).

Der etymologische Ursprung des Wortes »intellektuell« geht auf das lateinische Wort für »verstehen« zurück. Verstehen hat keineswegs eine akademische Bildung zur Voraussetzung, wie es vorurteilsbeladene Abwertungen der breiten Bevölkerung, so genannter Massen, in der Regel suggerieren wollen. Historisch lässt sich der Begriff bis zur Dreyfus-Affäre in Frankreich Ende des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Die antisemitischen Nationalist_innen benutzten die Bezeichnung »intellectuelles« als Schmähwort, um Personen wie Émile Zola zu verunglimpfen, die sich öffentlich für den jüdischen Offizier Alfred Dreyfus eingesetzt haben (vgl. Barth 1974).

Seit jener Zeit scheint das Wesentliche an Intellektuellen zu sein, dass sie sich in die politischen Angelegenheiten der herrschenden Eliten einmischen, den Herrschenden auf die Finger schauen, gesellschaftliche Missstände und Machtmissbrauch mit der Waffe anklagen, die sie haben: dem Wort (vgl. Sartre/Gavi/Victor 1976). Sowie mit der Gabe, die Intellektuelle haben, und der Fertigkeit, die sie beherrschen: sich mit künstlerischen oder journalistischen Mitteln Gehör zu verschaffen. Intellektuelle schauen über ihren Tellerrand hinaus und mischen sich in allgemeine Vorgänge ein. Sie sind Sand im Getriebe, in jedem Gehäuse der Macht. Sie wollen die Öffentlichkeit wach halten, alarmieren und den Machtmissbrauch kontrollieren.

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis

Die »tiefe Erkenntnis« ist bei Hegel den Philosoph_innen vorbehalten: »Zu wissen, was man will, und noch mehr, was der an und für sich seiende Wille, die Vernunft will, ist die Frucht tiefer Erkenntnis und Einsicht, welche eben nicht die Sache des Volkes ist.« (Hegel 1970: §301) Aber auch die Philosoph_innen müssen auf der Höhe der Zeit sein, was kein leichtes Unterfangen ist. Denn für das Eingreifen in die Prozesse, was man als »Praxis« versteht, kommt die Philosophie stets zu spät: »Als der Gedanke der Welt erscheint sie erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozess vollendet und sich fertig gemacht hat. [...] Wenn die Philosophie ihr Grau in Graumalt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und mit Grau in Grau lässt sie sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen; die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.« (Ebenda: 28) Aus Hegels Gedanken lassen sich drei Schlussfolgerungen ableiten:

1. Die Praxis muss an Prozesse ansetzen, die sich noch nicht vollendet haben und mithin auch noch nicht abgeschlossen begriffen werden können. Die Lücke zwischen bewusster und reflektierter Tat (Praxis) und absolutem Begriff ist eine Grauzone der Spontaneität, Kontingenz, Ironie und Willkür. 2. Praxis scheint weder Angelegenheit der Philosoph_innen noch des Volkes zu sein. Denn weder dieses, noch jene schreiten zur bewussten Tat. Die Philosoph_innen *interpretieren* lediglich und schaffen »tiefe Erkenntnis«, *verändern* aber nichts; das Volk verändert allenfalls, aber kopflos und konzeptionslos. 3. Zwischen Philosophie und Praxis muss ein »irgendwie« interdependentes Verhältnis bestehen, *mutatis mutandis* auch zwischen den Philosoph_innen und dem Volk. Andernfalls könnte sich die Welt nicht in die Richtung entwickeln, wie sie sein soll.

Praxis und Weltveränderung beim jungen Marx

Marx hat seine Auffassung in den »Feuerbachthesen« verdichtet. Er schreibt: »Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kömmt drauf an, sie zu verändern.« (MEW 3: 5ff.) Dem »menschlichen Denken« kommt demnach nur insofern »gegenständliche Wahrheit« zu als es nicht bloß eine »Frage der Theorie«, sondern auch und vor allem eine »praktische Frage« sei: »In der Praxis muss der Mensch die Wahrheit, i.e. die Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen.« (Ebenda) Dabei weißt er darauf hin, dass der oder die Philosoph_in, das heißt »der Erzieher selbst erzogen werden muss« (ebenda). Diese derart bestimmte *Praxis* bezeichnet Marx als revolutionär, in der die *Theorie* der Philosoph_innen zur *materiellen Gewalt* wird, indem »sie die Massen ergreift« und diese wiederum der Theorie zur Wirkmacht verhelfen. (Vgl. MEW 1: 385)

Wie Hegel traut der *junge* Marx den proletarischen Massen tiefe Erkenntnis nicht zu (vgl. Fetscher 2004). Er schreibt, als das Proletariat gerade erst die geschichtliche Bühne betreten hat, als das Analphabet_innentum im Proletariat ähnlich stark verbreitet ist wie in den bäuerlichen Volksmassen, die Hegel noch im Blick hatte. Wie kommt es aber dazu, dass die Theorie die Massen ergreift und der Funke von der Theorie zur Praxis überspringt? Wie realisiert sich die Vermittlung von Erkenntnis? Für den jungen Marx ist die Antwort klar: Revolutionen bedürfen nicht nur eines aktiven (Philosophie), sondern auch eines »passiven Elements« (ebenda:

386), einer »materiellen Grundlage«, und dies ist das Proletariat. Die Philosophie oder Theorie wird dann und nur dann verwirklicht, wenn sie eine Verwirklichung der Bedürfnisse des Proletariats ist, also wenn »die theoretischen Bedürfnisse unmittelbar praktische Bedürfnisse« (ebenda) werden. Es wird deutlich, dass die Konstruktion flüchtig ist; die beiden aufeinander angewiesenen Momente werden schon zueinander finden, wenn sie einmal in der Welt sind und ihre richtige Form angenommen haben. Die Problematik erschöpft sich nicht in Marx' Thesen. Weitere Denkanstrengungen sind notwendig.

Autoritärer Avantgardismus in der alten Arbeiter_innenbewegung

An der Wende zum 20. Jahrhundert glaubten zentrale Akteur_innen in der Sozialdemokratie, dass das Klassenbewusstsein, gleichsam die sozialistische Lehre, unmittelbar in den ökonomischen Verhältnissen wurzelt; die Erkenntnis und der Klassenkampf des Proletariats als revolutionäre Praxis leiteten sich evolutiv aus den Verhältnissen ab, quasi automatisch durch eine Verelendungstendenz des Kapitalismus. (Vgl. Groh 1973) Dagegen schrieb Karl Kautsky ganz im Sinne Hegels an: »Das moderne sozialistische Bewusstsein kann nur entstehen auf Grund tiefer wissenschaftlicher Einsicht. [...] Der Träger der Wissenschaft ist aber nicht das Proletariat, sondern die *bürgerliche Intelligenz*; in einzelnen Mitgliedern dieser Schicht ist denn auch der moderne Sozialismus entstanden und durch sie erst geistig hervorragenden Proletariern mitgeteilt worden, die ihn dann in den Klassenkampf des Proletariats hineinragen, wo die Verhältnisse es gestatten.« (Kautsky 1901f.: 97f.) Das sozialistische Bewusstsein sei also etwas, das nicht von selbst entstanden oder dem proletarischen Klassenkampf entsprungen sei, sondern das von *außen* als wissenschaftliche Erkenntnis hineingetragen werde.

Es ist Wladimir Iljitsch Uljanow Lenin, der Kautsky begeistert zitiert und daraus Konsequenzen für die Rolle einer politischen Parteiavantgarde ableitet. In »Was tun?« erklärt er die Spontaneität zum allgemeinen Übel (vgl. LW 5: 389). Für ihn führt »die spontane Entwicklung der Arbeiterbewegung [...] eben zu ihrer Unterordnung unter die bürgerliche Ideologie« (LW 5: 396). Er verspottet die Spontaneität der Arbeiter_innenbewegung als »Nur-Gewerkschaftlerei« (ebenda). Sie müsse bekämpft werden. Für Lenin muss man die Arbeiter_innenbewegung »unter die Fittiche der revo-

lutionären Sozialdemokratie« bringen. Aus den Worten Kautskys, der vermeintlichen Naivität der proletarischen Massen, leitet er argumentativ eine theoretische Legitimation des Autoritarismus ab. Die »Diktatur des Proletariats« ist in Lenins Vorstellung eine Diktatur der Partei *über* das Proletariat, damit es nicht unter die Fittiche der Bourgeoisie gerät. Er formuliert eine zeitbedingte, durch die Verhältnisse des russischen Zarismus stark geprägte Strategie der Machtgewinnung, die aus dem Blickwinkel der Eroberung von Macht auch zeitweilige Erfolge verbuchen konnte. Versagt hat sie »in der Perspektive, auf die es geschichtlich ankommt: als Projekt der Massenemanzipation« (Agnoli 2001: 265).

Die sozialistische Revolution findet nach Lenin ihren Auftakt denn auch in einer »Besitzergreifung der Produktionsmittel im Namen der Gesellschaft« (LW 25: 40), mithin nicht durch die Gesellschaft oder das Proletariat selbst. In ihrem Sinne muss eine Elite revolutionär handeln, da breite Bevölkerungsschichten auf absehbare Zeit nicht zur Selbstaufklärung und damit zur Selbstermächtigung fähig seien. Erst erzieherische oder politische Aufklärung und die neuen sozialen Verhältnisse werden nach ihm in einer fernen sozialistischen Zukunft die Bedingungen in der Weise ändern, dass das einstige Proletariat die Gesellschaft selbst gestalten könne. Ansätze einer solch »jakobinischen Struktur« (Korsch 1974: 323) im Politikverständnis finden sich zum Teil auch schon bei Marx, wobei dieser ständig zwischen den Polen »Jakobinertum und Communalismus« (Guérin 1979: 13) pendelt – also einer Position der möglichen Selbstermächtigung des Proletariats, wie er sie in der Pariser Kommune von 1871 verwirklicht glaubte. Lenin löst diese Uneindeutigkeit bei Marx derart entschieden auf, dass sich selbst Leo Trotzki, dem basisdemokratische oder antiautoritäre Neigungen nicht zu unterstellen sind, zu einem Einspruch genötigt sieht. Weder könne die »Übernahme des Denkens für das Proletariat« (Trotzki 1970: 68) noch eine »politische Substitution des Proletariats« (ebenda) für eine sozialistische Bewegung zielführend sein.

Die Geschichte als Lehrmeisterin

Rosa Luxemburg unterstreicht als Widersacherin Lenins die Lernprozesse des Proletariats – ebenso gegen Kautsky und die Revisionist_innen. Es sind die Spontaneität und die sich daraus ergebenden Lernerfahrungen, die Luxemburg für das Fortschreiten der Erkenntnis *innerhalb* des Proletariats

und für die Organisationsentwicklung in Anschlag bringt: »Das Kostbarste, weil bleibende, bei diesem scharfen revolutionären Auf und Ab der Welle ist ihr geistiger Niederschlag: das sprungweise intellektuelle, kulturelle Wachstum des Proletariats, das eine unverbrüchliche Gewähr für sein weiteres unaufhaltsames Fortschreiten im wirtschaftlichen wie im politischen Kampfe bietet.« (LuxW 2: 117) Die Geschichte ist für Luxemburg eine Lehrmeisterin; daher muss die Erkenntnis nicht einseitig von *außen* ins Proletariat hineingetragen werden. Es gärt; unterirdisch untertunnelt der »Maulwurf der Geschichte« das Erdreich und lugt zur gegebenen Zeit hervor. Die »Entstehung des Proletariats als Lernprozess« (Vester 1970) findet durch eine Dialektik zwischen Spontaneität und Organisation, Massenhandeln und Leitungsaufgaben statt – und, wie Eduard P. Thompson einige Jahre später herausarbeitet, kann in diesem Prozess eine Dialektik von kapitalistischer Ökonomie und einer nicht-kapitalistischen »moralischen Ökonomie« als Erfahrungshintergrund eine besonders prägnante Rolle spielen (vgl. Thompson 1987). Nach Luxemburg muss dieser Prozess eine antiautoritäre Zielsetzung haben, gleichsam sich sukzessive der »Führerschaft zu *entäußern*, die Masse zur Führerin und sich selbst zu Ausführenden, zu Werkzeugen der bewussten Massenaktion zu machen« (LuxW 1/2: 396).

In origineller Weise stellt Luxemburg die Frage, wie das Proletariat von einem Objekt der kapitalistischen Entwicklung und des politischen Geschehens zu einem eigenständig handelnden Subjekt werden kann, das seine Geschicke fortan selbst in die Hand nimmt und sich die ihm bisher fremden gesellschaftlichen Verhältnisse bewusst aneignet (vgl. Schmiederer 2009). Indem sie das schwierige und ungelöste Verhältnis von Führung und Massen ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt, wirft sie – wenn auch nur skizzenhaft – eine Frage auf, die sie zwar selbst nicht abschließend beantworten kann, aber deren Bedeutung für emanzipatorische Lerntheorien sozialer Bewegungen nach wie vor kaum zu überschätzen ist. Es geht um die Frage, wie jenes Verhältnis einer Dialektik des Lehrens und Lernens, von unterschiedlichen Wissensständen und -formen, sowie die Beziehung zwischen Führung und Massen »auf den Kopf gestellt« (LuxW 1/2: 396) werden kann.² Luxemburg anerkennt, dass Klassenbewusstsein nicht mit wissenschaftlicher Erkenntnis alleine gleichzusetzen ist. Sie entprivilegiert in erfrischender Weise die besondere Form der Wissensgewinnung der Intellektuellen gegenüber anderen Formen des Erkennens und der Aneignung

² Vgl. auch den Beitrag von Anke Clasen und Malte Meyer in diesem Band.

von Kompetenzen, vor allem jenen, die auf experimentell gesammeltem Erfahrungswissen und -fertigkeiten basieren, die in politischen Kämpfen gewonnen werden.

Für sie hat die Führung lediglich ein *Anfangsrecht*, das auf ihrem in der Regel vorhandenem Bildungsvorsprung fußt. Auch sie betont wie Kautsky und Lenin, dass Intellektuelle den Auftrag haben, »die Massen über ihre historische Aufgaben aufzuklären« (ebenda); sie müssen sich dieser Berufung aber auch selbst wieder »entäußern« (ebenda). Sobald sich die (Selbst-)Lernprozesse der Arbeiter_innen im politischen Kampf zu entfalten beginnen, verliert das bevorrechtete Wissen der Intellektuellen gegenüber den praktischen Lernerfahrungen der Massen zunehmend an Bedeutung. Wenn für den jungen Marx die Aufgabe der Theorie und Philosophie in einer »Selbstverständigung« (MEW 1: 346) bestand, erkennt Luxemburg an, dass eine Erkenntnis über die Hebel und die Bedingungen einer Weltveränderung in emanzipatorischer Absicht auch auf andere als auf theoretisch-philosophische Weise gewonnen werden kann. Sie betont die Gleichberechtigung alternativer Formen des Lernens und der Selbstvergewisserung gegenüber jenen der Intelligenz.

Ob die Führung überhaupt bereit sein wird, ihre Sonderrolle wieder abzutreten – und, wenn ja, unter welchen Bedingungen –, diskutiert Luxemburg leider nicht. Dazu fehlt ihr zum einem ein klassentheoretisch fundierter Begriff der technisch-wissenschaftlichen Intelligenz, der etwaige strukturell bedingte Sonderinteressen einzufangen in der Lage ist. Auch verfügt sie nicht über die notwendigen organisationssoziologischen Kenntnisse von Partei- oder Gewerkschaftsstrukturen, die tendenzielle Verknöcherungen in der politischen Arbeitsteilung aufspüren und dingfest machen können.

Simone Weil versucht mit ihrer Bürokratiekritik diese Lücke zu schließen. Sie stellt einige Jahre nach Luxemburg gesamtgesellschaftlich die Entstehung einer neuen intellektuellen Experten_innenschicht fest, die Hierarchien befördert und an ihnen festhält, wo immer es möglich ist, um eigene Machtansprüche zu formulieren. »Allgemein setzt jedes Privileg und folglich jede Unterdrückung das Vorhandensein eines den arbeitenden Massen wesentlich unzugängliches Wissen voraus, die derart zu glauben gezwungen sind, wie sie auch zu gehorchen genötigt sind.« (Weil 1987: 149) Nach ihr ist jenes Phänomen verfestigter Elitenherrschaft gerade auch in den Organisationen der Arbeiter_innenbewegung zu beobachten. »Schließlich unterliegt die Arbeiterbewegung der Kontrolle durch die Gewerkschaftsbürokratie.« (Ebenda: 140)

Ein anderes Problemfeld dieser Thematik stellt Luxemburg jedoch mit Blick auf die politische Taktik des Massenstreiks deutlich heraus: Die von ihr ausgemachte Anfangsaufgabe der Führung kann durch diese wahrscheinlich nur unbefriedigend bewältigt werden. Sie nennt zwei Gründe: Einerseits sei die Führung tendenziell durch einen konservativen Charakter geprägt und damit gar nicht willens, jene Kämpfe zu forcieren, die den Lernprozessen des Proletariats Nahrung geben würden. Die Führung der sozialdemokratischen Partei schrecke offenbar vor innovativen Strategien des Kampfes zurück und setze gewöhnlich auf bewährte und bekannte Maßnahmen des Kampfes; sie scheue Risiken, da sie die Organisation, die sie leite, nicht gefährden wolle (LuxW 2: 344ff.). Andererseits stellt Luxemburg fest, dass auch dort, wo die Führung willens sei, Kämpfe zu beschleunigen, nur einen begrenzten Handlungsraum zur Verfügung habe. Bezüglich des Massenstreiks sei die Führung weder in der Lage diesen »im verschlossenen Stübchen geheim« (ebenda: 350) auszuhecken, noch imstande, »eine Massenstreikbewegung zu unterbinden, wenn diese sich aus den Verhältnissen« (ebenda: 353) spontan ergäbe.

Für Situationen eines unentwickelten Klassenkampfes macht Luxemburg somit ein interessantes Dilemma auf: Sind die (Selbst-)Lernprozesse gesellschaftskritischer Bewegungen noch wenig entfaltet, kommt der Intelligenz aufgrund ihrer Bildungsbestände und ihrer besonderen gesellschaftlichen Stellung spezifische Aufgaben im politischen Kampf und der Aufklärungsarbeit zu. Inwiefern diese aber bereit und in der Lage ist, jene Aufgaben auch wirklich zu übernehmen, ist damit noch nicht geklärt. Hans-Jürgen Krahl hat in der Studierendenbewegung der 1960er Jahre diese Problematik in ähnlicher Weise aufgeworfen und von einem zeitweiligen Erfordernis »antiautoritärer Autoritäten« gesprochen (Krahl 1971). Theodor W. Adorno hätte noch dies als Restleninismus verworfen.

Einige Jahre später argumentierte Frantz Fanon bezüglich des Verhältnisses von Massen und politischer Führung im Lernprozess sozialer Bewegungen ganz ähnlich wie Luxemburg. Für ihn ist eine antikoloniale Revolution nur in einem Zusammenspiel von städtischem Subproletariat, den Bäuer_innen und Intellektuellen zu erwarten. Zwar bringe die Schicht der Intelligenz ihre besonderen Fertigkeiten in die Bewegung ein, müsse aber als entfremdete Klasse selbst lernen und sich fortentwickeln, indem sie permanent von den bäuerlichen Massen und von der lumpenproletarischen »Horde von Ausgehungerten« (Fanon 1981: 110) lernt: »Die Führung gewinnt ihren Wert und ihre Festigkeit nur aus der Existenz des Volkes im

Kampf. Es ist buchstäblich so, dass das Volk sich freiwillig eine Führung gibt, nicht aber, dass die Führung das Volk duldet.« (Ebenda: 169)

Antiautoritäre Kritiken der Sonderrolle einer technisch-wissenschaftlichen Intelligenz

Sehr viel radikaler als Luxemburg oder Fanon versucht Michael Bakunin das Verhältnis von Intelligenz und Massen vom Kopf auf die Füße zu stellen. Weit mehr die deutsche Sozialdemokratie – vor allem Ferdinand Lassalle – vor Augen als Marx selbst, formuliert er eine fundamentale Kritik: Bereits die Bezeichnung gelehrter oder »wissenschaftlicher Sozialismus« verweise auf einen drohenden Herrschaftscharakter des Marxismus. Denn der Begriff zeige, dass »der sogenannte Volksstaat nichts anderes sein wird, als die äußerst despotische Regierung der Volksmassen durch eine neue und zahlenmäßig sehr kleine Aristokratie wirklicher oder angeblicher Gelehrter. Das Volk ist nicht gelehrt, d.h. es wird vollkommen von den Sorgen der Regierung befreit werden [...]. Eine schöne Befreiung!« (Bakunin 1983: 614) Ähnlich kritisiert Cornelius Castoriadis am orthodoxen Marxismus die Vorstellung einer geschichtlich wirkenden Vernunft. Da diese nur durch Intellektuelle aufgedeckt werden könne, sei es auch folgerichtig, dass künftig die »Lenkung dieser Entwicklung« (Castoriadis 1990: 101) jenen Spezialist_innen anvertraut wird, die »sich mit dieser Theorie auskennen: den Technikern der Vernunft« (ebenda). Jacques Rancière wird schließlich diese Kritik abrunden, indem er eine Anlage bei Intellektuellen, die sich auf den klassischen Marxismus berufen, ausmacht, indem sie im Namen und in Vertretung subalternen Gruppen sprechen, ohne sie selbst zu Wort kommen zu lassen. Den Subalternen werde nicht gestattet, den ihnen zugewiesenen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie zu verlassen, weil andernfalls die Privilegien der Intellektuellen zur Disposition stünden (vgl. Rancière 2010). Wenn diese anfangen, für sich selbst zu sprechen, bräuchten sie niemanden mehr, der für sie spricht. Um also das Selbstsprechen zu verhindern, wird den Subalternen die Fähigkeit zur Reflexion und Wissenschaft abgesprochen. Intellektuelle treten in ein paternalistisches Verhältnis gegenüber den Subalternen: Als Intellektuelle machen sie Politik und Theorie *für* die Ausgebeuteten und Gedeemütigten der Welt, aber nicht *mit* und am besten *ohne* sie. Selbstbefreiung ist so nicht denkbar.

Das Problem, dass Intellektuelle sich zum Sprachrohr »der« Subalternen machen, ist ein weiterer unreflektierter und damit unausgeräumter Restleninismus, dessen Kritik freilich in analoger Form auch auf den vorherigen Umgang mit dem Proletariat zutrifft und im Grunde auf jedes Verhältnis zu großkollektiven Subjekten (wie Klasse und Nation) in Anschlag zu bringen ist. Bei diesen handelt es sich um »reale Fiktionen«, gleichsam um »vorgestellte Gemeinschaften« (Benedict Anderson), die aufgrund ihrer verdinglichten Konstruktion eines Sprachrohrs bedürfen, das von Intellektuellen oder Eliten bedient wird, die damit die Definitionsmacht über das Sprechen innehaben. André Gorz hat diesen Umstand im »Abschied vom Proletariat« auf die metaphysischen Bestandteile im Proletariatsbegriff zurückgeführt, die der *junge* Marx von Hegel übernommen hat. (Vgl. Hawel 2014)

Vor dem Hintergrund der verhängnisvollen Geschichte der sozialistischen Bewegungen im 20. Jahrhundert, in der das, was Bakunin, Castoriadis, Gorz und Rancière kritisieren, nur allzu oft eine herrschende Praxis und eine Praxis der Herrschaft war, greift Marx' eigene Reaktion auf Bakunins Warnung zu kurz, wenn er lediglich betont, dass er den Begriff des wissenschaftlichen Sozialismus zur Abgrenzung vom utopischen Sozialismus gebrauche (vgl. MEW 18: 636f.). Damit diskutiert er im großen Bogen am Kern von Bakunins Einwand vorbei. Aber auch Bakunin argumentiert vorschnell, da die Marxsche Forderung, sich wissenschaftliche Erkenntnisse in sozialen Kämpfen nutzbar zu machen, nicht, wie er unterstellt, mit Notwendigkeit in Herrschaftsansprüchen intellektueller Zirkel münden muss (vgl. Kalmring 2012: 216f.). Dies geschieht nur dann, wenn die tayloristische und fordistische Trennung von Kopf- und Handarbeit kapitalistischer Gesellschaften in starrem Korsett auf linke politische Bewegungen übertragen und die Möglichkeit von vornherein ausgeschlossen wird, dass sich breite Bevölkerungsschichten im politischen Kampf eine im Kern bisher bürgerlich geprägte Wissenschaft selbstbewusst aneignen und ihren Bedürfnissen entsprechend umformen können. Zudem setzt die These voraus, dass es dem Marxismus wesentlich zu Eigen ist, andere Wege der Selbstaufklärung gegenüber wissenschaftlicher Erkenntnis abzuwerten (ebenda). Das Beispiel Luxemburgs, die erfahrungsgesättigte Lernprozesse der Subalternen im politischen Konflikt stark gemacht hat, verdeutlicht das Gegenteil.

Die Chancen der Rücknahme einer Sonderrolle der Führung, einer Entprivilegierung wissenschaftlicher Erkenntnis im politischen Prozess, die eine

Aufwertung anderer Formen der Wissens- und Kompetenzgewinnung und schließlich der Möglichkeit einer Aneignung der Wissenschaft durch die Subalternen einschließt, hängen von den konkreten sozialen Bedingungen ab. Die von Karl-Heinz Roth geäußerte Erwartung, dass die mit einer Intellektualisierung der gesellschaftlichen Arbeit einerseits und der Proletarisierung der Intelligenz andererseits einhergehende soziale Entwicklung im Postfordismus diese Aussichten befördern werde (Roth 2006), ist wahrscheinlich richtig. Sie weckt politische Hoffnungen.

Können die Subalternen ohne intellektuelle Übersetzer_innen sprechen?

Eine neue Perspektive auf die Möglichkeiten einer Entprivilegierung einer wissenschaftlichen Intelligenz in politischen Prozessen – und ihren faktischen Grenzen – haben Michel Foucault und Gayatri Chakravorty Spivak mit ihren Arbeiten geliefert. Spivak hat Gramscis Begriff der Subalternen aufgegriffen und diesen von der organisierten Arbeiter_innenbewegung weg auf marginalisierte Gruppen hin orientiert und die Frage aufgeworfen, ob diese überhaupt in eine eigene Position des Sprechens gelangen können, die öffentliche Relevanz bekommt (vgl. Spivak 2011). Ihre These ist weitreichend: Selbst jene Intellektuellen, die wie Bakunin, Castoriadis oder Rancière einfordern, dass die Intelligenz aufhören soll, stellvertretend für die Subalternen zu sprechen und verlangen, dass diese endlich selbst gehört werden sollen, können entgegen ihrer Absicht subalterne Artikulationen massiv behindern.

Dies kann in einer doppelten Weise geschehen. Zum einen fehlt es den Subalternen in der Regel an kulturellem und sozialem Kapital, an Fertigkeiten etwa im Verfassen von Texten, an Medienkontakten oder zum Beispiel an Kenntnissen der herrschenden Diskurse, die notwendig sind, um überhaupt einen Zugang zu Mitteln zu erlangen, die eine wirksame Verbreitung ihrer Positionen erlauben. Diese Problematik ist insofern schwerwiegender als Institutionen der organisierten Gegenöffentlichkeit gewöhnlich ähnlichen Ausschlussmechanismen unterliegen wie diejenigen des Mainstreams. Zum anderen besteht aber selbst dann die Schwierigkeit, wenn sich Subalterne in die Lage versetzen, zu sprechen, sie keineswegs darauf bauen können, auch gehört und verstanden zu werden. »Die Subalterne kann nicht sprechen, das meint also, dass sogar dann, wenn die Subalterne

eine Anstrengung bis zum Tode unternimmt, um zu sprechen, dass sie sogar dann nicht fähig ist, sich Gehör zu verschaffen – und Sprechen und Hören machen den Sprechakt erst vollständig.« (Ebenda: 127)

Warum ist das so? Intellektuelle Experten_innen neigen dazu, sich in die Rolle eines Transmissionsriemens zu setzen, der der Öffentlichkeit übermitteln will, was die Subalternen eigentlich mit ihren Äußerungen gemeint haben. Dies gilt gerade auch für Intellektuelle aus der politischen Linken, die, von gutem Willen getrieben, den gezeigten Mangel an kulturellem und sozialem Kapital der Subalternen durch eigenes Engagement ausgleichen wollen. In ihrem Wunsch, die Subalternen endlich zu Wort kommen zu lassen, produzieren sie ungewollt Klischees, die sie wiederum nicht als ihre eigene Position kenntlich machen. Sie sorgen dafür, dass die Sprechversuche der Subalternen in verfälschender Weise in ihre eigenen – öffentlich wirksamen – Diskurse eingegliedert werden. Spivak verdeutlicht dieses am Beispiel der Witwenverbrennungen in Indien. Sie »behauptet, dass diese Witwen durch eine Art diskursiver Zwickmühle zum Schweigen gebracht wurden: Während sie vom lokalen Patriarchat als Bewahrerinnen der ›Tradition‹ verherrlicht wurden, waren sie für die englischen Kolonialmächte Belegexemplare für die gewaltsam zu modernisierende barbarische Zurückgebliebenheit der Inder. [...] Was auch immer sie sagten, wurde mindestens von einer Seite – wenn nicht von beiden – als Legitimation der eigenen Position missbraucht.« (Steyerl 2011: 12)

Selbst jene, die ihre eigene Position als Intellektuelle kritisch sehen und sich zurücknehmen wollen, können also Ausschlüsse produzieren und den Subalternen die Stimme nehmen. Die Ausbildung eigener, so genannter organischer Intellektueller muss aber ebenfalls nicht unbedingt ein Ausweg aus dem subalternen Dilemma sein. »Sehr oft werden auch die hervorragenden organischen Intellektuellen [...], die sich zu Sprachrohren der Subalternität machen, als Alibi-Subalterne verstanden. Diese Rezeption ist ein Merkmal des Begehrens, das in der Fixierung auf Individuen liegt. Die Bemühungen dieser einzelnen Individuen, zu organischen Intellektuellen zu werden, werden durch ihre Positionierung als ›der‹ oder ›die‹ Subalterne völlig zunichte gemacht. Und so entsteht schließlich eine ›verniedlichende Befreundung‹ mit den bemerkenswerten Zeugnissen einer Rigobeta Menchú oder eines Poppi Nongena.« (Spivak 2011: 127)

Organische Intellektuelle und ein zivilgesellschaftlicher Sozialismus

Die Erkenntnis, dass die Klassen ihre eigenen Intellektuellen hervorbringen, die ihre je besondere, aus dem Entstehungszusammenhang begründete organische Funktion erfüllen, ist vor allem mit dem Namen Antonio Gramsci in Zusammenhang zu bringen. Für ihn dienen so genannte traditionelle Intellektuelle der herrschenden Klasse: »Sie sind für die Vielzahl subalternen Aufgaben der gesellschaftlichen Hegemonie und der politischen Regierung zuständig«, gleichsam für die Konsensproduktion und die Anerkennung der Herrschaft durch die Massen. Sie sind insofern Ideologieproduzent_innen. Die Intellektuellen dienen im Staatsapparat auch der »Disziplinierung der Gruppen«, welche gegen den Staat oder die Regierung opponieren. (Vgl. Gramsci 1999)

Gramscis Ansichten zur Funktion und Aufgabe der so genannten organischen Intellektuellen setzen neue Akzente – sie sind, wie auch sein Konzept der Zivilgesellschaft und des Sozialismus, (potenziell) antileninistisch. Nach Gramsci ist die Zivilgesellschaft ein Teil des so genannten integralen Staates, dennoch unbedingt von dessen bürokratisch-repressiven Apparaten zu scheiden. Sie ist der Raum, in dem Klassen und Interessengruppen miteinander um Hegemonie kämpfen, (labile) Bündnisse schließen und um die Interpretationshoheit über das soziale und politische Geschehen streiten. Es ist der zentrale Ort von Politik, damit auch von Subversion und Widerstand, der darüber hinaus auch zum Ausgangs- und Zielpunkt einer radikaldemokratischen Vergesellschaftung werden kann (vgl. Kebir 1990). Deren Ziel ist eine *aktive* Rücknahme der repressiven Apparate in die Zivilgesellschaft: »Wenn der Kampf für den Sozialismus in der modernen Gesellschaft ein Stellungskrieg ist, dann muss unsere Sozialismuskonzeption die einer Gesellschaft von Stellungen sein – von verschiedenen Plätzen, von denen aus wir alle mit der Rekonstruktion einer Gesellschaft beginnen können, für die der Staat nur noch der anachronistische Verwalter ist.« (Hall 1989: 235)

Für Gramsci sind alle Organisator_innen gesellschaftspolitischer Entwicklungen Intellektuelle. Diese realisieren in ihrem je eigenen Wirkungsfeld die dialektische Einheit von Theorie und Praxis, generieren aus der Praxis eine realitätsgesättigte Theorie und orientieren die politische Praxis an dieser Theorie; sie sind mithin praxisbezogen und reflektieren zugleich ihre Praxis auf der geistigen Ebene. Sie setzen ihre Politik an den Widersprüchen des Alltagsverständnisses an. Sie versuchen diesen emanzipativ

aufzuheben. Die organischen und traditionellen Intellektuellen sind klassenspezifisch sortiert, deshalb gestalten sie Hegemonie und Gegenhegemonie. Weil sie jeweils aus der Mitte der gesellschaftlichen Gruppen kommen, sprechen sie die Sprache der breiten Masse; sie sind Produkte ihrer Klasse in politischer wie auch kultureller Hinsicht.

Parteikader können nicht dasselbe leisten. Entführte man diese organischen Intellektuellen und setzte sie in die Parteizentrale, entbande man die Dialektik, und sie verdinglichten sich zusehends zu nichts wissenden, von der politischen Erfahrungsquelle abgetrennten Bürokrat_innen: zu »politischen Suppenkaspern« (Brückner 1982: 26), deren angesetztes Fett als Muskel nur erscheint.

Kritische Intellektualität heute

Die Ausbildung einer breiten kritischen Kultur, einer emanzipatorischen Bildung und einer neuen linken Intellektualität ist eine der zentralen Herausforderungen, vor denen eine sozialistische Politik heute steht. In der Theoriegeschichte sozialer Bewegungen der letzten 200 Jahren können wertvolle Anknüpfungspunkte für die Bewältigung dieser Aufgabe gefunden werden. (Vgl. Gerlach/Kalmring/Nowak 2003) Es kann aber auch gelernt werden, wie es nicht zu machen ist, wenn Sozialismus und Emanzipation künftig zusammenkommen sollen (vgl. Hawel 2012). Der Autoritarismus Kautskys und Lenins, der einer technisch-wissenschaftlichen Intelligenz einen privilegierten Status zuweist und die breite Bevölkerung tendenziell entmündigt, hat nicht zufällig historisch in die falsche Richtung gewiesen. Wo auch immer sich noch heute – unter welchem Deckmantel auch immer – ein verkappter Leninismus oder Kautskyianismus verbirgt, sollte der Mantel gelüftet werden.

Insbesondere Gramsci, Fanon, Luxemburg und Spivak liefern hingegen Konzepte von hoher kritischer Relevanz, die für aktuelle Neuansätze interessant sein werden (vgl. Kalmring 2012). Von den Antiautoritären wie Rancière, Castoriadis oder Bakunin können wir lernen, dass es wichtig ist, vor neu entstehenden Herrschaftsansprüchen der Intelligenz im politischen Prozess auf der Hut zu sein. Gramsci zeigt uns, dass die beste politische Praxis darin besteht, die Prozesse der Bildung nicht zu unterbinden, von oben zurechtzuschustern, sondern sie im Sinne einer zivilgesellschaftlichen Selbstermächtigung zu begleiten und am Alltagsverstand anzusetzen. Fa-

nons und Luxemburgs Ansichten über den Selbstlernprozess der Arbeiter_innenklasse treffen sich mit denen von Gramsci, dass Lehrer_innen zugleich Schüler_innen sind und sie Schüler_innen zugleich Lehrer_innen. Luxemburg, Gramsci, Rancière machen es unhintergebar, dass die Subalternen stets für sich selbst sprechen müssen; Spivak wirft die Frage auf, ob sie dazu überhaupt imstande sind. Hier gilt es weiterzudenken.

Literatur

- Agnoli, Johannes (2001): Nachbemerungen über die politische Sprengkraft der Skepsis, in: ders.: Politik und Geschichte. Schriften zur Theorie, Freiburg, S. 261-265.
- Bakunin, Michael (1983): Staatlichkeit und Anarchie, in: ders.: Staatlichkeit und Anarchie und andere Schriften, hrsg. von Horst Stuke, Frankfurt a.M./Berlin/Wien, S. 417-635.
- Barth, Hans (1974): Wahrheit und Ideologie, Frankfurt a.M.
- Bauer, Christoph u.a. (2010): Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender, Frankfurt a.M.
- Behring, Dietz (1982): Die Intellektuellen. Geschichte eines Schimpfwortes, Berlin/Wien.
- Brand, Ulrich (2012): Kritische Intellektualität als komplexes Projekt, in: Demirović, Alex u.a. (Hrsg.): Gegen den Neoliberalismus andenken. Linke Wissenspolitik und sozialistische Perspektiven, Hamburg, S. 37-42.
- Brückner, Peter (1982): Das schwierige Verhältnis von Parteilichkeit und Wahrheitsanspruch, hrsg. von den Basisgruppen an der Ruhr-Universität Bochum, Bochum.
- Castoriadis, Cornelius (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt a.M.
- Demirović, Alex/Bischoff, Joachim/Lieber, Christoph (2006): Intellektuelle zwischen Fordismus und Postfordismus, Supplement der Zeitschrift Sozialismus, Heft 7-8.
- Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde, Frankfurt a.M.
- Fetscher, Iring (2004): Marx, 1818-1883, Freiburg.
- Gerlach, Olaf/Kalming, Stefan/Nowak, Andreas (Hrsg.) (2003): Mit Marx ins 21. Jahrhundert. Zur Aktualität der Kritik der politischen Ökonomie, Hamburg.
- Gramsci, Antonio (1999): Gefängnishefte, Band 5, 8. und 9. Heft, hrsg. von Klaus

- Bochmann und Wolfgang Fritz Haug unter Mitwirkung von Peter Jehle, Hamburg.
- Groh, Dieter (1973): Negative Integration und revolutionärer Attentismus. Die deutsche Sozialdemokratie am Vorabend des Ersten Weltkrieges, Berlin.
- Guérin, Daniel (1979): Anarchismus und Marxismus, 3. Aufl., Frankfurt a.M.
- Hall, Stuart (1989): Der Staat – der alte Verwalter des Sozialismus, in: ders.: Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1, Hamburg, S. 220-235.
- Hauck, Gerhard (1984): Geschichte der soziologischen Theorie. Eine ideologiekritische Einführung, Reinbeck bei Hamburg.
- Hawel, Marcus (2012): Krise und Geschichte. Zum Entstehungszusammenhang kritischer Theorie, in: Hawel, Marcus/Blanke, Moritz (Hrsg.): Kritische Theorie der Krise, Berlin.
- Hawel, Marcus (2013): Von Schablonen und Masken, in: ders./Herausgeber_innen_kollektiv (Hrsg.): Work in Progress. Work on Progress. Beiträge kritischer Wissenschaft. Doktorand_innen-Jahrbuch der Rosa Luxemburg Stiftung, Hamburg, S. 9-18.
- Hawel, Marcus (2014): Der lange Abschied vom Proletariat. Erneuerungsversuche des westlichen Marxismus, in: Berliner Debatte Initial, Heft 4, Jg. 24, S. 17-34.
- Hegel, Georg W.F. (1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Naturrecht und Staatswissenschaft, Frankfurt a.M.
- Kalmring, Stefan (2012): Die Lust zur Kritik. Plädoyer für soziale Emanzipation, Berlin.
- Kautsky, Karl (1901f.): Die Revision des Programms der Sozialdemokratie in Österreich, in: Die neue Zeit, Heft 3, 20. Jg., 1. Bd., S. 79-80.
- Kebir, Sabine (1990): Antonio Gramscis Zivilgesellschaft. Basis demokratischer Vergesellschaftung, in: Initial. Die Berliner Debatte, Nr. 5, S. 528-533.
- Korsch, Karl (1974): Politische Texte, hrsg. von Erich Gerlach und Jürgen Seifert, Wiener Neustadt.
- Krahl, Hans-Jürgen (1971): Konstitution und Klassenkampf. Zur historischen Dialektik von bürgerlicher Emanzipation und proletarischer Revolution. Schriften, Reden und Entwürfe aus den Jahren 1966-1970, Frankfurt a.M.
- Lenin, Wladimir Iljitsch Uljanov: Werke, Berlin (Ost), 1956ff. (zit. als LW).
- Luxemburg, Rosa: Gesammelte Werke, Berlin (Ost), 1970ff. (zit. als LuxW).
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Berlin (Ost), 1956ff. (zit. als MEW).
- Rancière, Jacques (2010): Der Philosoph und seine Armen, Wien.
- Roth, Karl-Heinz (2006): Die Intelligenz und die soziale Frage. Aus heutiger Sicht, in: Grundrisse. Zeitschrift für linke Theorie und Debatte, Nr. 18, S. 5-11.
- Sartre, Jean Paul/Gavi, Philippe/Victor, Pierre (1976): Der Intellektuelle als Re-

- volutionär, Reinbeck bei Hamburg.
- Schmiederer, Ursula (2009): Quicklebendig. Zum Verhältnis von Organisation und Spontaneität bei Rosa Luxemburg, in: ak – analyse & kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis, Nr. 535.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien/Berlin.
- Steyerl, Hilto (2011): Die Gegenwart der Subalternen, in: Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien/Berlin, S. 5-16.
- Thompson, Edward P. (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse, 2 Bände, Frankfurt a.M.
- Trotsky, Leo (1970): Schriften zur Revolutionären Organisation, hrsg. von Hartmut Mehringer, Reinbeck bei Hamburg.
- Vester, Michael (1970): Die Entstehung des Proletariats als Lernprozess. Die Entstehung antikapitalistischer Theorie und Praxis in England 1792-1848, Frankfurt a.M.
- Weil, Simone (1987): Unterdrückung und Freiheit, hrsg. von Heinz Aboesch, München.
- Žižek, Slavoj (2011): Willkommen in interessanten Zeiten, Hamburg.

Anke Clasen / Malte Meyer

Lernen und Verlernen

Rosa Luxemburgs Beitrag zur
Arbeiter_innenbildung und Schulkritik

»Der ganze Sinn dieser Revolution ist das wilde Aufbäumen der Masse gegen diese Ergebnisse der »parlamentarischen und politischen Schulung«, der Schule wie der Schulmeister [...].«

Rosa Luxemburg, 1918

Anders als der sozialdemokratische Bildungspolitiker Heinrich Schulz oder der rätekommunistische Sozialisationsforscher Otto Rühle und anders auch als ihre Freundin Clara Zetkin, die langjährige Herausgeberin der Frauenrechts-Zeitschrift »Die Gleichheit«, hat sich Rosa Luxemburg nicht systematisch zum Themenkomplex Schule und Beschulung geäußert. Wenn hier trotzdem von ihrer Auffassung des Themas die Rede ist, dann zum einen, weil Luxemburg an der Parteischule der SPD bekanntlich selbst für mehrere Jahre als Lehrerin tätig war. Zum anderen hat sie zu unterschiedlichen Gelegenheiten immer wieder angemerkt, wie sich das Verhältnis von Lernen und Verlernen, Bildung und Einbildung, Schule und Schulmeisteri aus ihrer Sicht begreifen lässt. (Vgl. Schlönvoigt 2006) Einige dieser über ihre Schriften und Briefe verstreuten Nebenbemerkungen werden im Folgenden zusammengetragen, um die These zu stützen, dass es in der Entwicklung des Luxemburgschen Bildungsbegriffs zwar keinen radikalen Bruch, wohl aber eine deutliche Akzentverschiebung gegeben hat. Bemühte sich die langjährige Lehrerin vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs darum, eine auf inhaltlicher wie methodischer Ebene emanzipatorische Alternative zur bürgerlichen Unterrichtspraxis zu entwickeln, so hob sie spätestens in Gefangenschaft und Revolution die disziplinierenden und verdummenden Potenziale institutionalisierter Schulung hervor. Sollten sich tatsächlich zwei voneinander abweichende Bildungsbegriffe aus ihrem Werk herauslesen lassen, stellt sich unweigerlich die Frage, welchem der beiden eine politische Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung, die sich heute auf Luxemburg beruft, man den Vorzug geben sollte.

Die Parteischnule als Schule der Kritik

Als Luxemburg im September 1907 von Karl Kautsky gefragt wurde, ob sie an der neu gegründeten sozialdemokratischen Parteischnule Lehrerin werden wolle, um die von der preußischen Polizei mit Berufsverbot belegten »Ausländer« Rudolf Hilferding und Anton Pannekoek zu ersetzen (vgl. Fricke 1957: 237f.), schien sie zunächst mit einer Ablehnung dieser Offerte zu kokettieren. In einem Brief an ihren damaligen Geliebten Kostja Zetkin schrieb sie: »Nun fasst man mich Unglückliche beim Ohr, ich soll die Nationalökonomie übernehmen. Heute früh teilte mir Karl den Vorschlag mit, und ich muss morgen früh definitiv Antwort geben. Ich schwankte und schwanke noch sehr stark. Mein erster Gedanke und mein Gefühl war[en], nein zu sagen. Die ganze Schule interessiert mich blutwenig, und zum Schulmeister bin ich nicht geboren.« (Luxemburg 1907: 306f.) Ihr Biograf Peter Nettel führt Luxemburgs scheinbar mangelndes Interesse einerseits auf ihren latenten Verdacht zurück, bei dem in unmittelbarer räumlicher Nähe zur Vorwärts-Redaktion und Berliner SPD-Zentrale angesiedelten Institut könne es sich um eine allzu offiziöse Angelegenheit des Parteivorstands handeln. Andererseits argwöhnt Nettel, Luxemburg sei vielleicht auch lediglich gekränkt gewesen, nicht schon früher zur Mitarbeit aufgefordert worden zu sein. (Vgl. Nettel 1967: 375) Luxemburg selbst gab als Grund für ihr »größtes Misstrauen« im Rahmen einer Parteitagsdebatte 1908 zu Protokoll, dass eine sozialdemokratische Partei »ihre Agitation mehr auf eine direkte Massenwirkung einrichten« müsse. (Luxemburg zit. n. Faulstich/Zeuner 2002: 99f.)

Fest steht auf jeden Fall, dass Luxemburg ihre gegenüber der Parteischnule zunächst gehegten Vorbehalte schließlich zurückstellte, weil sie die Aussicht auf eine Arbeitsstelle lockte, die mit 3.000 Mark für einen halbjährigen Kursus nicht nur sehr gut bezahlt wurde,¹ sondern weil diese ihr auch viel Zeit für eigene Studien und anderweitige Interessen eröffnete. Zwischen Oktober und März musste Luxemburg an vier Vormittagen in der Woche eine jeweils zweistündige Vorlesung halten. Bei derart attraktiven Lehrbedingungen blieb selbst unter Berücksichtigung von

¹ Das monatliche Stipendium für die Parteischnüler, von dem diese auch die Miete bezahlen mussten, lag demgegenüber bei 125 Mark, was in etwa dem damaligen Monatslohn eines durchschnittlichen Industriearbeiters entsprach. (Vgl. Müller 2003: 209)

Vor- und Nachbereitungsarbeiten, Einzelberatung von Schüler_innen sowie der Organisation von Dozentenkonferenzen (Luxemburg war die einzige Frau im Kollegium) auch außerhalb des jährlichen Urlaubssemesters noch ausreichend frei verfügbare Zeit. Luxemburg nutzte diese für ihre politische und theoretische Arbeit sowie für ihre Freund-, Lieb- und sonstigen Leidenschaften. Weil sie den Unterricht an der Parteischule selbst sehr ernst nahm, wählte sie jedoch nicht den bequemen Weg, ein einmal erarbeitetes Vorlesungsskript im jährlichen Turnus zu wiederholen. Stattdessen sah sie sich als Lehrende selbst zu permanenter Lernbereitschaft verpflichtet. »Jeder Lehrer, der nicht zur geistlosen Maschine werden will, muss sein Lehrfach ständig ausbauen, ständig neues Material dafür sammeln und die Anordnung revidieren. Namentlich wird dies zur Notwendigkeit für die Lehrer unserer Arbeiterschulen, die ja zugleich nur auf dem Katheder sitzende Mitkämpfer, keine Pädagogen vom Fach, also selbst Lernende sind.« (Luxemburg 1911: 552)

Diesem Selbstverständnis entsprechend kümmerte sich Luxemburg an der Parteischule sowohl auf der inhaltlichen als auch der methodischen Ebene um die praktische Entwicklung einer sozialistischen Alternative zur bürgerlichen Lehrtätigkeit. Worin bürgerliche Lehre für sie bestand, geht nicht zuletzt aus ihrer »Einführung in die Nationalökonomie« hervor, die ihr als Grundlage der Vortragstätigkeit an der Parteischule diente, aber erst 1925 veröffentlicht und damit einem größeren Publikum zugänglich gemacht wurde. (Vgl. Luxemburg 1925) In dieser Schrift, die auch eine Einführung in die Polemik gegen die zeitgenössische Volkswirtschaftslehre war, vertrat Luxemburg die Position, dass der eigentliche Daseinszweck der sie vermittelnden Professorenzunft nicht in der Aufklärung, sondern in der Verschleierung kapitalistischer Verhältnisse liege. Sei bereits »der Grundbegriff der heutigen Nationalökonomie [...] eine wissenschaftliche Mystifikation im Interesse der Bourgeoisie« (Luxemburg 1925: 563), so werde der Vulgärökonom durch die »instinktive Abneigung der Klasse, die er geistig repräsentiert« (Luxemburg 1925: 651), zudem davon abgelenkt, seine Aufmerksamkeit auf die Ausbeutung der Arbeit als Grundlage aller Klassengesellschaft zu richten. Vollends zur ideologischen »Schweizergarde der Kapitalherrschaft« (Luxemburg 1925: 563) werde bürgerliche (Wirtschafts-)Wissenschaft dadurch, dass sie den Kapitalismus als ebenso optimal wie alternativlos darstellt, beliebige Maßnahmen imperialistischer Wirtschaftspolitik mit akademischen Weihen versieht und ansonsten bewusst oder unbewusst Verwirrung stiftet.

Als inhaltliche Alternative zum Programm nationalstaatsfixierter Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftsgeschichte legte Luxemburg ihren Schüler_innen eine marxistische Kritik der globalen Ökonomie nahe, die menschengemachte Produktionsverhältnisse generell als transitorisch begriffte, die insbesondere den Kapitalismus in seiner globalen Dynamik und Destruktivität analysiert. Den politischen Tenor dieser Kritik brachte sie im Schlussteil ihrer Vorlesungen an der Parteischule pointiert auf den Punkt: »Hier, auf dem Maßstabe der Weltwirtschaft, erreicht das Absurde der kapitalistischen Wirtschaft seinen richtigen Ausdruck in dem Bilde einer ganzen Menschheit, die unter furchtbaren Leiden im Joche einer von ihr selbst unbewusst geschaffenen blinden Gesellschaftsmacht, des Kapitals, stöhnt. Der Grundzweck jeder gesellschaftlichen Produktionsform: die Erhaltung der Gesellschaft durch die Arbeit, die Befriedigung ihrer Bedürfnisse, erscheint erst hier völlig auf den Kopf gestellt, in dem die Produktion nicht um der Menschen, sondern um des Profits willen auf der ganzen Erdkugel zum Gesetz und die Unterkonsumtion, ständige Unsicherheit der Konsumtion und zeitweise direkte Nichtkonsumtion der enormen Mehrheit der Menschen zur Regel werden.« (Luxemburg 1925: 775)

Als mindestens ebenso wichtig wie die inhaltliche Alternative zur bürgerlichen Ideologie muss aber Luxemburgs methodische Alternative angesehen werden, die sie an der Parteischule entwickelte. Mit dem offenkundigen Ziel, ihren in einer autoritätshörigen Gesellschaft sozialisierten Schüler_innen den Respekt vor dem professoralen Nimbus verbeamteter Autoritäten abzugewöhnen, machte Luxemburg aus dem akademischen Kauderwelsch zunächst einmal genüsslich Kleinholz. Um Kritikfähigkeit und eigenständiges Denken gezielt zu fördern, untersagte sie den Hörer_innen beispielsweise das Mitschreiben. (Golz 1980: XII) Sie forderte stattdessen, dem Gedankengang ihres in der Regel etwa eine Stunde dauernden freien Vortrags zu folgen, um ihn dann – nach einer viertelstündigen Pause – im zweiten Teil der Veranstaltung gemeinsam zu diskutieren. »Hier tritt als erste Bedingung eines gedeihlichen Unterrichts die Diskussion, die freie Aussprache der Schüler mit dem Lehrer in den Vordergrund.« (Luxemburg 1911: 550) Damit das individuell für wesentlich Gehaltene noch einmal rekapituliert werden konnte, plädierte Luxemburg dafür, den Hörer_innen jenseits der eigentlichen Lehrveranstaltungen noch sehr viel mehr Zeit zum Selbststudium einzuräumen. »Ohne diese Möglichkeit, ohne Durcharbeiten zu Hause des am Vormittag gehörten Stoffes, der Notizen, ohne Lesen entsprechender Broschüren und Bücher

ist der ganze Unterricht völlig wertlos und zwecklos.« (Luxemburg zit. n. Soden 1991: 78)

Überhaupt zählte Luxemburg kritische Selbstreflexion zu den Grundvoraussetzungen des Lernens. Ihr selbst, wie sie in den Verhandlungen des Nürnberger SPD-Parteitags von 1908 zu Protokoll gab, sei es ebenso wie ihren Kollegen von Beginn an ein wichtiges Anliegen gewesen, den Parteilerner_innen »von erster bis zur letzten Stunde klarzumachen, dass sie noch kein fertiges Wissen haben, dass sie noch weiterlernen, dass sie ihr ganzes Leben lang lernen müssen« (SPD 1908: 231). Die »Erziehung zum systematischen und selbständigen Denken« wurde von ihr als ungleich bedeutsamer eingeschätzt als etwa »das mechanische Eintrichtern der Summe positiven Wissens«, wie es ihrer Ansicht nach in den Forderungen des damaligen Revisionisten Kurt Eisner zum Ausdruck kam. (Vgl. Luxemburg 1911: 551)

Sicherlich spielte in den später publizierten Schüler_innenerinnerungen an den Parteilerschullehrgang auch die Hochachtung gegenüber Luxemburg als einer ermordeten Revolutionärin hinein. Unabhängig voneinander publiziert, ergeben die Berichte dennoch ein derart stimmiges Bild von Luxemburgs Lehrtätigkeit, dass die Einschätzung, sie habe zu den angesehensten Lehrkräften gezählt, nicht verfehlt sein kann. (Vgl. Treiblmayr 2001) Fritz Tarnow lobte Luxemburg für ihr Geschick, kritische Bedenken und Einwände zu provozieren, und Rosi Wolfstein hob insbesondere die inspirierende Fragechnik Luxemburgs hervor, die oberflächlicher Betrachtung kaum einen Schlupfwinkel gelassen hat. In Bezug auf die so entstandene Lernatmosphäre spricht Wolfstein sogar davon, es sei dem herkömmlichen »Unterricht« geradezu Entgegengesetztes gewesen, was Luxemburg als Lehrerin ausgemacht habe (vgl. Wolfstein 2006): »Von der ersten Stunde an begann sie uns zu quälen – wie sie selbst scherzend sagte, [...] bis zur letzten Stunde, wo sie uns entließ mit der eindringlichen Mahnung, nichts ohne Nachprüfung anzunehmen, alles immer erneut nachzuprüfen.« (Wolfstein zit. n. Treiblmayr 2001: 141) Ähnlich anerkennend und respektvoll haben sich auch andere Schüler_innen über Luxemburgs Lehrtätigkeit geäußert, unter ihnen Wilhelm Pieck, Brechts Freund Jakob Walcher, der spätere Bremer Bürgermeister Wilhelm Kaisen und seine Frau Helene Schweida, Wilhelm Koenen und noch andere.

Auf dem Weg zu einer Kritik der Schule

Luxemburg schien ihrer Arbeit an der Parteischule mit »Lust und Liebe« nachzugehen. (Vgl. Luxemburg 1911: 553) Diese Einstellung war sicher nicht nur der Möglichkeit geschuldet, nebenher umfangreiche imperialismustheoretische Studien zu betreiben, die 1913 immerhin in ihrem Hauptwerk »Die Akkumulation des Kapitals« mündeten. Ihr starkes pädagogisches Engagement, an das sich ihre Schüler_innen durchweg erinnern, lässt auch darauf schließen, dass die Lehrtätigkeit einen starken Reiz auf sie ausübte. Trotzdem musste sie gelegentlich ernüchtert zur Kenntnis nehmen, welche Wirkungen ihre Vorlesungen tatsächlich hatten, wenn sie die entgegen ihrer Anweisung angefertigten Mitschriften ihrer Schüler_innen zur Kenntnis nahm: »Mir wurde schrecklich zu Mute, als ich sah, wie blass und platt sich meine Darlegungen in den Notizen der Schüler spiegeln und wie roh sie die neuerworbenen Kenntnisse verwenden wollen. [...] Die armen Leute wissen offenbar nicht, was sie mit der ihnen verzapften Weisheit anfangen sollen und wollen sie so direkt – frisch von der Kuh – weiter dem Volke vermitteln.« (Luxemburg zit. n. Ettinger 1990: 223f.) In der innerparteilichen Diskussion verpackte sie derartige Enttäuschungen in die Aufforderung an die SPD-Gliederungen, die Absolvent_innen der Parteischule nicht unter einen ungebührlichen Erwartungsdruck zu setzen, sondern ihnen zuzubilligen, wie alle anderen auch ihrerseits Lernende zu sein. (Vgl. SPD 1908: 230f.)

An diesem von Luxemburg hier noch zurückhaltend thematisierten Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Parteischulpraxis deutete sich bereits ein Konflikt an, der von selbstkritischen Schüler_innen, aber offenbar auch von Luxemburg selbst, erst später realisiert wurde. Das politische »Elitekorps«, von dem sie 1908 noch anerkennend sprach, (vgl. SPD 1908: 230) kam nämlich an der Parteischule nicht nur mit den offiziellen Lehrinhalten in Kontakt, sondern wurde durch den heimlichen Lehrplan eines in der SPD weithin als Kadenschmiede angesehenen Instituts auch informell sozialisiert. Diese Sozialisation hat politischer Überheblichkeit zumindest nicht in jedem Fall vorgebeugt; auch Luxemburg, so zumindest lautet das Urteil des alten Wilhelm Kaisen, war an diesem von ihr unbeabsichtigten Nebeneffekt nicht ganz unbeteiligt: »Wir wurden durch die Lehrer zu einer Art Selbstgefälligkeit veranlasst, die uns den Glauben, aber nicht das Wissen stärkte. Luxemburg gab diesem verhängnisvollen Fehlschluss noch Auftrieb, indem sie uns zum Abschied entließ mit der Versiche-

rung, dass wir jetzt mehr über Marx und den wissenschaftlichen Sozialismus wüssten als der gesamte Parteivorstand.« (Kaisen zit. n. Schwarz 1982: 225) Zwar spiegelte sich dieses Abschiedswort Luxemburgs in der vor allem von Max Maurenbrecher und Kurt Eisner vorgetragenen Befürchtung der Parteirechten wider, bei der Parteischule handele es sich um eine Einrichtung, die theoretischer Schwärmerei den Vorzug vor praktisch nutzbarem Wissen gebe. Faktisch aber war der Einfluss der Parteischule auf die weitere politische Entwicklung ihrer Schüler_innen, und erst recht auf die der sozialdemokratischen Organisationswirklichkeit insgesamt, weitaus geringer als von den unterschiedlichen Strömungen entweder befürchtet oder erhofft. So offenbarten kontrovers geführte Diskussionen im fünften Kursus von 1910/11, dass eine beachtliche Zahl von Schüler_innen nicht an einen revolutionären Bruch mit der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung glaubte, sondern sich von der Realisierbarkeit des Sozialismus auf dem Reformweg überzeugt zeigte.² Nach Angaben von Wilhelm Koenen sei nicht nur Luxemburg davon erschüttert gewesen. »Na, dann hat ja die ganze Parteischule eigentlich keinen Zweck gehabt«, soll auch ihr Kollege Franz Mehring gerufen und aus seiner Enttäuschung sogar die Konsequenz gezogen haben, sich aus der Schule zurückzuziehen. (Vgl. Fricke 1957: 246) Verwundern konnte es vor diesem Hintergrund nicht, dass der sechsmonatige Besuch der »linken« Parteischule Funktionäre wie Fritz Tarnow oder August Winnig später nicht daran gehindert hat, zu prominenten und einflussreichen Vertretern der sozialdemokratischen und sogar nationalistischen Rechten aufzusteigen.

Der schwere Konflikt mit dem Parteivorstand in den Jahren ab 1910, insbesondere aber die Beschäftigung mit Ursachen und Folgen von Weltkrieg und Revolution, haben Luxemburg zu einer sukzessiven Neubewertung der Umstände politischer Bewusstseinsbildung geführt. Hier und da bereits vorher geäußerte Ansichten und Zweifel verdichteten sich nunmehr zu einer fundamentalen Skepsis gegenüber dem Wert parteioffizieller Schulung. Zwar ist Luxemburgs »Kritik der Schule« ebenso wenig ausbuchstabiert worden wie das oben skizzierte Bildungsverständnis einer »Schule der Kritik«. Trotzdem spricht eine Vielzahl ihrer Äußerungen

² An der von 1907 bis 1914 existierenden Parteischule fanden insgesamt sieben sechsmonatige Lehrgänge statt, die jeweils von durchschnittlich 30 Nachwuchsfunktionär_innen der Arbeiterorganisationen besucht wurden. Der Frauenanteil lag bei fünf Prozent.

dafür, dass sie nicht mehr nur die bürgerliche Form von Schulen als Teil des Problems begriff, sondern auch sozialistische Schulen nicht länger für einen Teil der Lösung hielt. Ende 1918 jedenfalls rückte sie die offizielle Bildungsarbeit gemeinsam mit anderen Tätigkeitsfeldern in den umfassenderen Kontext einer »Schule der deutschen Sozialdemokratie«, deren Gewohnheiten und Disziplinierungsroutinen die Partei zur Indienstnahme durch die herrschende Ordnung prädestiniert haben: »Kern, Tendenz, Politik, Psychologie, Methoden – alles ist gut kapitalistisch. Nur Schilder, Apparat und Phraseologie sind vom Sozialismus übriggeblieben. Und doch genügen Schilder, Apparat und Phraseologie, um breite Massen über Kern und Inhalt der Politik zu täuschen, um einen Delegiertenrat des revolutionären Proletariats zum Mameluckentrupp der Gegenrevolution zu degradieren!« (Luxemburg 1918d: 471)

Dieser politische Bankrott, so Luxemburg, müsse als das Ergebnis von einem Vierteljahrhundert sozialdemokratischer Sozialisation angesehen werden. Zu der Schlussfolgerung, dass vor allem die politische Idee der »Schulung« zurückgewiesen werden musste, sah sich Luxemburg unter dem Eindruck des Weltkriegs durch mehrere miteinander zusammenhängende Beobachtungen veranlasst. Immerhin setzte Schulung einen von Spezialist_innen aufbereiteten Kanon fertigen Wissens voraus, der von berufenen Instanzen mit durchaus disziplinarischen Konsequenzen an eine als mehr oder minder unreif begriffene Menge zu vermitteln sei. Sofern sie sich von der rechten Lehre unterweisen ließen, sorgte dieses Unterrichtskonzept über seinen offiziellen Lehrplan hinaus auch für eine autoritäre Formierung der »Geschulten« – um den Preis eigenständigen Denkens lernten sie, mit der propagierten Weltsicht auch die stummen Gewohnheiten und Reflexe ihrer Organisation zu internalisieren. An die Stelle der proklamierten Aufklärung trat die Bereitschaft, einer für unfehlbar gehaltenen Partei Folge zu leisten. Insofern entdeckte Luxemburg spätestens zu diesem Zeitpunkt an der deutschen Sozialdemokratie, was sie bereits an Lenins Parteikonzeption kritisiert hatte: Autoritäre Strukturen und Verhaltensmuster wurden in beiden Fällen weniger problematisiert als instrumentalisiert. (Vgl. Luban 2009)

Auf der Ebene politischer Bekenntnisse wurde der wilhelminische Obrigkeitsstaat von der offiziellen Arbeiterbewegung zwar befehdet. Faktisch aber fand der ihn sowohl bedingende als auch von ihm geförderte Untertanengeist im organisatorischen Innenleben von Partei und Gewerkschaften seine Fortsetzung. Bereits in der Vorkriegszeit hatte Luxemburg

wiederholt auf diese Tendenzen zur schleichenden (Selbst-)Disziplinierung und (Selbst-)Verstaatlichung der Arbeiterorganisationen hingewiesen. Je »höher die Schulung, die Organisation, die berühmte Disziplin, der Ausbau der Gewerkschaften und der Arbeiterpresse in Deutschland als in Frankreich [sind]«, schrieb sie Anfang 1915, »umso wirksamer die Kriegshilfe der deutschen Sozialdemokratie im Vergleich mit derjenigen der französischen« (Luxemburg 1916: 24). Ende 1918 kulminierte diese Organisationskritik in der antiautoritären Schlussfolgerung, dass der Sinn der Novemberrevolution auch in einer massenhaften Revolte gegen Schulung, Schule und Schulmeister liegen müsse: »Das deutsche Volk hat im Durchschnitt länger die Schule besucht, besser Schreiben und besser Kopfrechnen gelernt als das russische. Es hat daneben – eine der Grundlagen für die ›politische und parlamentarische Schulung‹ – ebenfalls länger als das russische Religionsunterricht und patriotischen Geschichtsunterricht genossen und ist dann in der Hochschule ›politisch-parlamentarischer Schulung‹, bei der deutschen Sozialdemokratie, in die Lehre gegangen. Diese Lehrmeisterin hat es geheißen, den schamlosesten Raubkrieg der Welt für eine Verteidigung gegen einen ›schmählichen Überfall‹ zu halten, die bedrohten Kassenschränke der Kapitalisten für ›Haus und Hof‹, den Raub von Belgien und Nordfrankreich für ›unsere gerechte Sache‹ und die Ermordung seiner proletarischen Brüder in Finnland, in der Ukraine, in Livland, Estland, in der Krim für einen Kampf um ›Ordnung und Regel‹. Der ganze Sinn dieser Revolution ist das wilde Aufbäumen der Masse gegen diese Ergebnisse der ›parlamentarischen und politischen Schulung‹, der Schule wie der Schulmeister [...].« (Luxemburg 1918c: 431)

Auf ihrer Suche nach einer emanzipatorischen Alternative zum Prinzip der Schulung beschäftigte sich Luxemburg mit den Voraussetzungen und Implikationen proletarischer Handlungsfähigkeit. Sie kam in diesem Zusammenhang auf Motive zurück, die sie bereits in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem sozialliberalen Revisionismus Bernsteins entwickelt hatte. In einem in der »Neuen Zeit« 1903 veröffentlichten Aufsatz gestand sie den sozialdemokratischen Führern zwar noch die Aufgabe zu, »die Masse über ihre historischen Aufgaben aufzuklären« (Luxemburg 1903/04: 396). Im gleichen Atemzug bestand sie aber darauf, dass politische Führung der Arbeiterbewegung unablässig daran arbeiten müsse, sich selbst überflüssig zu machen.³ »Das Ansehen, der Einfluss der ›Führer‹ in der Sozialde-

³ Vgl. auch den Beitrag von Marcus Hawel und Stefan Kalmring in diesem Band.

mokratie wächst nur im Verhältnis zu der Menge Aufklärung, die sie in diesem Sinne leisten, das heißt also gerade im Verhältnis, wie sie die bisherige Grundlage jeder Führerschaft, die Blindheit der Masse, zerstören, in dem Verhältnis, mit einem Worte, wie sie sich selbst ihrer Führerschaft *enttäu-ßern*, die Masse zur Führerin und sich selbst zu *Ausführern*, zu Werkzeugen der bewussten Massenaktion machen.« (Luxemburg 1903/04: 396)

Die »standhafte Kadaverhaltung des deutschen Proletariats« (Luxemburg 1918b: 378) im Weltkrieg führte Luxemburg zu einer weiteren Vertiefung ihrer antiautoritären Position. Von sozialer Revolution konnte ihrer Ansicht nach überhaupt erst die Rede sein, wenn neben ihrer ohnehin diskreditierten Führung die Arbeiterklasse selbst kritisch mit sich und ihrer Autoritätsfixierung ins Gericht ging: »Das Ziel seiner Reise, seine Befreiung hängt davon ab, ob das Proletariat versteht, aus den eigenen Irrtümern zu lernen. Selbstkritik, rücksichtslose, grausame, bis auf den Grund der Dinge gehende Selbstkritik ist Lebensluft und Lebenslicht der proletarischen Bewegung. Der Fall des sozialistischen Proletariats im gegenwärtigen Weltkrieg ist beispiellos, ist ein Unglück für die Menschheit. Verloren wäre der Sozialismus nur dann, wenn das internationale Proletariat die Tiefe des Falls nicht ermessen, aus ihm nicht lernen wollte.« (Luxemburg 1916: 53) Aus praktischen Erfahrungen zu lernen bedeutete für Luxemburg deshalb auch und gerade das Lernen aus Irrtümern, Fehlern und Niederlagen wirklicher Bewegungen. Nur wenn Arbeiter_innen aus eigenen Stücken ihre Fähigkeiten zu reflektierter Einsicht, geistiger Autonomie und kritischer Urteilsfähigkeit vergrößerten, können sie in ihrem eigenen Interesse überhaupt politisch handlungsfähig werden. Schulen und Schulungen leisteten in diesem anspruchsvollen Selbstaufklärungsprozess nicht nur keinen positiven Beitrag, sie hatten sich nach Luxemburgs Überzeugung sogar als bestens geeignet erwiesen, den Klassenindividuen das eigene Denken abzugewöhnen. »Das Erwachen der revolutionären Tatkraft der Arbeiterklasse in Deutschland kann nimmermehr im Geiste der Bevormundungsmethoden der deutschen Sozialdemokratie seligen Angedenkens durch irgendeine Massensuggestion, durch den blinden Glauben an irgendeine fleckenlose Autorität, sei es die der eigenen »Instanzen« oder die des »russischen Beispiels«, hervorgezaubert werden. Nicht durch Erzeugung einer revolutionären Hurrastimmung, sondern umgekehrt nur durch Einsicht in den ganzen furchtbaren Ernst, die ganze Kompliziertheit der Aufgaben, aus politischer Reife und geistiger Selbständigkeit, aus kritischer Urteilsfähigkeit der Massen, die von der deutschen Sozialdemokratie unter verschie-

densten Vorwänden jahrzehntelang systematisch ertötet wurde, kann die geschichtliche Aktionsfähigkeit des deutschen Proletariats geboren werden.« (Luxemburg 1918a: 335)

Schulkritik als Moment einer Erziehung zum Widerstand

Im zuletzt dargelegten Sinne Luxemburgs wäre es vielleicht angezeigt, den Leser_innen selbst die Entscheidung zu überlassen, an welchen der skizzierten Bildungsbegriffe heute sinnvollerweise anzuknüpfen wäre. Trotzdem möchten wir zu Bedenken geben, dass sich das Problem offizieller Bewusstseinsformierung mit der säkularen Schwächung der alten Arbeiterbewegung und ihrer Schulungseinrichtungen keinesfalls erledigt hat. Im Gegenteil: Heute gehört es zum guten Ton und heimlichen Lehrplan jedes Mediums, seinen Nutzer_innen das Gefühl zu vermitteln, gut informiert zu sein, dem Zeitgeschehen kritisch gegenüberzustehen und deshalb auch nicht übertölpelt werden zu können. Kritik, schreibt Christoph Spehr, gäbe es im Alienismus zum Schweinefüttern (Spehr 1999: 197) und meint damit, dass kritische, gebildete und sich mündig wahnende Konsument_innen beinahe noch bessere Mitläufer_innen seien als solche, die – schon das Wort sollte stutzig machen – nur schlecht »informiert« sind. Nun besteht kein Anlass, die Unaufgeklärtheit für weniger bedenklich zu halten als die gewissermaßen auf halbem Wege stecken gebliebene Aufklärung. Trotzdem ist Halbbildung gleichbedeutend mit einer sich »kritisch« dünkenden Einordnung in das Bestehende. Wie schon Luxemburg wusste, musste diese nörgelnd-saturierte Bewusstseinspanzerung als Gehäuse eigener Hörigkeit erst einmal Risse bekommen und aus eigenem Antrieb durchstoßen werden, um mit dem vollen Bewusstsein der Negativität überhaupt die Voraussetzung zur Überwindung des Status quo schaffen zu können.

Literatur

Ettinger, Elszbieta (1990): Rosa Luxemburg. Ein Leben, Bonn.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2002): Rosa Luxemburg (1871-1919), in: dies: Erwachsenenbildung und soziales Engagement – Historisch-biographische Zugänge, Bielefeld, S. 89-110.

Fricke, Dieter (1957): Die sozialdemokratische Parteischule (1906-1914), in: Zeit-

- schrift für Geschichtswissenschaft, Heft 1, S. 229-248.
- Golz, Reinhard (1980): Rosa Luxemburg über Grundfragen der marxistischen Erwachsenenbildung. Darstellung auf der Grundlage ihrer Lehrtätigkeit an der Zentralen Parteischule der SPD von 1907-1914, in: Das Hochschulwesen. Zeitschrift für das Hochschulwesen der DDR, Heft 1, S. XI-XIV.
- Luban, Ottokar (2009): Rosa Luxemburgs Demokratiekonzept. Ihre Kritik an Lenin und ihr politisches Wirken 1913-1919, Schkeuditz.
- Luxemburg, Rosa (1903/04): Geknickte Hoffnungen, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 1, Zweiter Halbband, Berlin [1983], S. 394-402.
- Luxemburg, Rosa (1907): Brief an Kostja Zetkin vom 24. September 1907, in: dies.: Gesammelte Briefe, Bd. 2, Berlin [1999], S. 306-308.
- Luxemburg, Rosa (1911): Gewerkschaftsschule und Parteischule, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 2, Berlin [1986], S. 549-553.
- Luxemburg, Rosa (1915): Der Wiederaufbau der Internationale, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 4, Berlin [1974], S. 20-32.
- Luxemburg, Rosa (1916): Die Krise der Sozialdemokratie, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 4, Berlin [1974], S. 51-164.
- Luxemburg, Rosa (1918a): Zur russischen Revolution, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 4, Berlin [1974], S. 332-365.
- Luxemburg, Rosa (1918b): Die geschichtliche Verantwortung, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 4, Berlin [1974], S. 374-379.
- Luxemburg, Rosa (1918c): Die »unreife« Masse, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 4, Berlin [1974], S. 429-432.
- Luxemburg, Rosa (1918d): Ein Pyrrhussieg, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 4, Berlin [1974], S. 470-473.
- Luxemburg, Rosa (1925): Einführung in die Nationalökonomie, in: dies.: Gesammelte Werke, Bd. 5, Berlin [1985], S. 524-778.
- Müller, Hartmut (2003): Bei Rosa Luxemburg lernten sie Nationalökonomie – Helene Schweida und Wilhelm Kaisen 1913/14 auf der Parteischule in Berlin. Eine Zeitreise, in: Bremisches Jahrbuch, Bd. 82, S. 205-223.
- Nettl, Peter (1967): Rosa Luxemburg, Köln.
- Schlönvoigt, Dieter (2006): Widerstand in Zeiten des Gleichgewichts. Fragen, Probleme und Erfordernisse politischer Bildung, Berlin, Online: http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/allg_Texte/Schloenvoigt_Dieter/Schloenvoigt_Beitrag060304.pdf (letzter Zugriff: 27.2.2014).
- Schwarz, Hanns-Albrecht (1982): Die Parteischule (1906-1914), in: Olbrich, Josef: Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890-1914). Konzeption und Praxis, Braunschweig, S.189-244.
- Soden, Kristine von (1981): »Sie war ebenso beliebt wie gefürchtet.« Rosa Lu-

- xemburg an der SPD-Parteischule (1907-1914), in: Klattenhoff, Klaus u.a. (Hrsg.): *Bildung als Aufklärung*, Oldenburg 1991, S. 75-81.
- SPD (1908): *Protokoll über die Verhandlungen des Parteitags der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands*. Abgehalten zu Nürnberg vom 13. bis 19. September 1908, Berlin.
- Spehr, Christoph (1999): *Die Aliens sind unter uns. Herrschaft und Befreiung im demokratischen Zeitalter*, München.
- Treiblmayr, Christoph (2001): *Rosa Luxemburg – eine Feministin? Überlegungen anhand ihrer Tätigkeit als Dozentin an der zentralen Parteischule der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (1907-1914)*, in: *Wiener Zeitschrift zur Geschichte der Neuzeit*, Heft 2, S. 134-147.
- Wolfstein, Rosi (2006): *Die Lehrerin*, in: Schütrumpf, Jörn (Hrsg.): *Rosa Luxemburg oder: Der Preis der Freiheit*, ergänzte und überarbeitete Auflage, Berlin, S. 48.

Sarah-Annabell Büsse

Expansives Lernen

Impulse für eine kritische Bildungspraxis
im Anschluss an die Lerntheorie Klaus Holzkamps

Bildungskonzepte beinhalten generell einen Lernbegriff, wobei Lernen als individuelle Aktivität verstanden wird, die die Basis des Bildungsprozesses darstellt. Sie fokussieren dabei auf das Individuum in seinem Verhältnis zur Gesellschaft. In diesem Sinne hat die dem jeweiligen Bildungsbegriff zugrunde gelegte Gesellschaftstheorie große Relevanz; sie bestimmt das entsprechende Konzept von Bildung und Lernen. Dabei entscheidet sich, ob Lernende als bloße Empfänger_innen von präparierten Inhalten oder als interessierte gesellschaftliche Subjekte gedacht werden.

Bildungsbegriffe können in kritisch-reflexive und normativ-substantialistische unterschieden werden (vgl. Ludwig/Faulstich 2004: 41). Normativ-substantialistische Bildungsbegriffe zielen auf die Frage ab, was Bildung ist und welche Bildungsgüter den »gebildeten Menschen« (vernünftig, demokratiefähig, verantwortungsvoll usw.) zu einem solchen machen. So heißt es beispielsweise im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1 des Landes Brandenburg: »Die Lernenden erweitern ihre demokratischen und interkulturellen Kompetenzen, entwickeln Urteils- und Entscheidungsfähigkeit und lernen, ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit den demokratischen Werten unserer Verfassung aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten.« (MBJS 2008) Kritisch-reflexive Bildungsbegriffe stellen im Gegensatz dazu die Frage nach der Ermöglichung von Bildung, das heißt nach den jeweiligen individuellen Handlungsgründen und der Möglichkeit der Aneignung und Veränderung von Sozialstrukturen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004: 41). Im Kontext normativ-substantialistischer Bildungsbegriffe stellt Lernen ausschließlich eine notwendige Voraussetzung für Bildung dar. Auf Lernende wird hier nur insofern Bezug genommen, als ihre kognitiven Voraussetzungen, ihr »Entwicklungsstand« von den Lehrenden berücksichtigt und in die Lehrstrategie einbezogen werden sollen, beispielsweise durch angepasstes Lehrmaterial, eine spezifische Struktur des Lehrablaufs etc. Dabei ist der Zweck die erfolgreiche Umsetzung eines von außen gesetzten Lernplans zum Erreichen eines vorab bestimmten Bildungsziels.

Im Rahmen kritisch-reflexiver Bildungskonzepte ist Lernen als eine spezifische Form sozialen Handelns im Bildungsprozess gesetzt. Dieser umfasst »sowohl die Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände und Regeln als auch deren Kritik und Transformation, soweit diese gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen Zwangsverhältnisse darstellen [...]. Die in sich widersprüchlichen individuellen (Lern-)Handlungen sind der gemeinsame Ausgangspunkt des Bildungsprozesses, sie konstituieren und ermöglichen den Bildungs- und Suchprozess als wechselseitige Verständigung [...]. Reflexion wird damit zu einem Problem der kritisch-reflexiven Rekonstruktion von Lernhandlungen – darin eingeschlossenen Möglichkeiten, Deformationen, Behinderungen und Selbstbeschränkungen – in der Bildungspraxis.« (Ebenda: 42)

Überwiegend werden im Rahmen reflexiver Bildungskonzepte Begriffe wie beispielsweise »Aneignung« eingeführt. Dieser fängt aufgrund seiner marxistischen Wurzeln neben den Praxen von einzelnen Subjekten auch gesellschaftliche Aneignungsprozesse von sozialen Gruppen ein, sodass anhand seiner die Möglichkeit der Transformation von Gesellschaft diskutiert werden kann. Der Begriff eignet sich jedoch vorrangig zu einer Analyse sozialer Prozesse, bzw. inwiefern diese im Nachhinein als Aneignung benannt und damit als Beispiel für eine gelingende gesellschaftliche Transformation angeführt werden können; für empirische Analysen ist er weniger geeignet. Zugunsten einer gelingenden kritischen Bildungspraxis ist ein Untersuchungskonzept unabdingbar, welches mehr Ansatzpunkte zur historisch-konkreten Rekonstruktion von Lernprozessen und einem tieferen Verstehen derselben bietet, wobei natürlich auch gesellschaftliche Verhältnisse als Ausgangspunkt dieser Lern- und Bildungsprozesse analysiert werden müssen. Ob das Konzept »expansiv begründeten Lernens« (Holzkamp 1990a), welches auf Klaus Holzkamps Lerntheorie als einzeltheoretische Ausarbeitung der an der Freien-Universität-Berlin im Zuge der Student_innenbewegung von linken Student_innen und Dozent_innen entwickelten Kritischen Psychologie zurückzuführen ist, ein solches bieten kann, wird im Folgenden geprüft.

Die Lerntheorie der Kritischen Psychologie

»Ein [...] gebrochenes Verhältnis zum eigenen Lernen verweist auf all-gemeinere Verflochtenheiten des Lernens mit gesellschaftlicher Macht: Gerade weil nicht nur die Fähigkeiten, sondern auch generelle Haltungen, Lebensgewohnheiten, Handlungsbereitschaften, Urteilskompetenzen der Individuen dem Vernehmen nach durch Lernen entstanden sind und geändert werden können, hatten herrschende Instanzen von je her ein besonderes Interesse daran, das Lernen zu okkupieren und der Bevölkerung zuzuteilen. So sieht sich heute Lernen offiziell in unterschiedlichen Erscheinungsformen an Belehren gebunden, ja es wird tendenziell mit Belehrt-Werden gleichgesetzt, wobei das Belehren seinerseits in die Zuständigkeit von Institutionen gegeben ist, die in verschiedener Weise Kontrolle über die Lernenden anstreben.« (Klaus Holzkamp, 1995)

Die Annahme, dass Lernen »sich belehren lassen« heiße, ist scheinbar ein Gemeinplatz, demzufolge wir das Lernen als notwendige Qualifizierung für Schulabschluss, Weiterbildung usw. mit all seinen Zwängen, Reglementierungen und Fremdbestimmungen bestenfalls schnell (und nach Einzug des Primats »lebenslangen Lernens« immer wieder) hinter uns bringen. Dass Lernen aber vielmehr eine Realisierung individueller Selbstständigkeit sein kann, gerät dabei vielfach in Vergessenheit. Als bedeute die professionelle Vermittlung von Inhalt automatisch auch die Übersetzung ins Lernen der Zielgruppe, wird Lernen zudem in gängigen Schriften und Diskursen vielfach mit Lehren gleichgesetzt: Lehren = Lernen = reglementiertes Lernen. Eine solche Perspektive, in der Lernen einen von außen initiierten Prozess darstellt, in dessen Rahmen Lehrende das Individuum mit adäquaten Mitteln zu bestimmten erwünschten Lernresultaten und Verhaltensweisen führt, bezeichnet Holzkamp als »Lehrlernkurzschluss«. In einer Kritik des Rahmenplanwerks Berliner Lehrpläne schreibt er 1993:

»Hier ist durchgehend in einem Kontext von ›Lernzielen‹ und ›Lerninhalten‹ die Rede, aus dem eindeutig hervorgeht, dass nur ›Lehrziele‹ bzw. ›Lehrinhalte‹ (oder ›Unterrichtsziele‹ bzw. ›Unterrichtsinhalte‹) gemeint sein können. Darin dokumentiert sich die dargestellte schul-offizielle Denk- und Praxisform, der gemäß das, was der Lehrer ›lehrt‹ (in Abwesenheit störender Umstände, [...]) automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern ›gelernt‹ wird, so dass eine Unterscheidung von

Lehren und Lernen hier eigentlich überflüssig erscheint.« (Holzkamp 1995: 395)

Insbesondere im schulischen Lernsetting, so Holzkamp in einem Vortrag auf dem schulpolitischen Kongress »Erziehung und Lernen im Widerspruch« 1990 in Kassel, – wo Schüler_innen entgegen dem, was doch in ihrem ureigensten Interesse sein sollte, regelmäßig Widerstand leisten, sich nicht so recht zum Lernen zwingen lassen wollen und immer wieder versuchen, sich dem Unterricht zu entziehen, vermittelt sich der »Eindruck, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule eher stören« (Holzkamp 1990a: 1). Um den Störfaktor gering zu halten, mussten offensichtlich Kontrollmaßnahmen eingeführt werden; angefangen von der Anwesenheitspflicht über die Schulnoten und das Versetzungssystem hin zum Verbot, im Unterricht den zugewiesenen Platz zu verlassen. All das soll gewährleisten, dass die Schüler_innen auch tatsächlich tun, was, wie gemeinhin angenommen wird, für sie gut ist. Dies trifft natürlich im Großen und Ganzen nicht selten auch auf Lernsettings an Hochschulen zu.

Wissen die Lehrer_innen trotz der immer größer werdenden Masse an Methodenvarianz die Schüler_innen bis heute einfach nicht ausreichend zu motivieren? Offenbar nicht, denn dann müssten doch mittlerweile die richtigen Mittel und Wege gefunden sein. Das Motivationskonzept an sich wird von Holzkamp als Vertreter der Kritischen Psychologie weitgehend infrage gestellt: Es versuche vom Außenstandpunkt, Faktoren um die betroffene Person und Situation herum zu analysieren, die zu einer sozial erwünschten Handlung beigetragen hätten. So würden vorrangig, entsprechend der traditionellen Stimulus-Response-Psychologie, Bedingungen für menschliches Handeln, nicht jedoch Handlungsgründe der Individuen untersucht. Morus Markard zufolge ist der Begriff der Motivation nicht per se SR-(Stimulus-Response-)psychologisch besetzt, sondern könnte im Begründungsdiskurs reinterpreted werden. Die traditionelle Motivationspsychologie jedoch beschreibt Ute Osterkamp so: »Es gehe hier darum, die Individuen dazu zu bringen, freiwillig zu tun, was sie tun sollen.« (Holzkamp 1990: 2)

Was in den Schulen eigentlich zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen im Lehr-Lern-Prozess abläuft, kann in bestimmter Hinsicht nur deutlich gemacht werden, wenn eine Zentrierung auf den Standpunkt der Lernenden erfolgt, wie es in der Lerntheorie Kritischer Psychologie angelegt ist. Dabei geht es nicht darum, sich in die Schüler_innen und Lernenden

»hineinzusetzen«; dabei würden Forscher_innen immer noch auf dem eigenen Standpunkt verbleiben. Jedoch berücksichtige ich von meinem Standpunkt aus notwendig auch den des anderen, wenn ich nach dessen in seinen Lebensinteressen fundierten Handlungsgründen frage. Handlungsgründe sind nämlich immer erster Person, »je meine« Gründe (vgl. Holzkamp 1986). Lerntheorie vom Standpunkt des Subjekts ist also Lerntheorie im Begründungsdiskurs. Im Gegensatz dazu fällt in der traditionellen SR-psychologischen Sicht der Forscher_innenstandpunkt notwendig mit dem Außenstandpunkt zusammen. Kategorialer Bestandteil der Kritischen Psychologie als Subjektwissenschaft ist jedoch, dass in einer Wissenschaft, die ihrem »Forschungsgegenstand« mit seinen Intentionen, Sichtweisen und Befindlichkeiten gerecht werden soll, der Wissenschaftsstandpunkt mit dem (verallgemeinerten) Subjektstandpunkt zusammenfallen muss (vgl. Holzkamp 1983: 14). Dieser Anspruch formuliert sich aus der Annahme, dass die Reflexion der Forscher_innen bereits beim wissenschaftlichen Themenzugang ansetzen muss, da Kategorialbestimmungen wissenschaftlicher Vorgehensweisen den Gegenstandsbezug durch ihre Beschaffenheit spezifisch eingrenzen und damit schon vorab bestimmen, welche Aspekte des Gegenstandes überhaupt erfasst werden können. So ist beispielsweise in klassisch behavioristischen, aber auch in kognitivistisch begründeten Analysen menschlichen Handelns die weitgehende Ausklammerung des Bewusstseins auf das Reiz-Reaktions-Schema als Erklärungsmuster zurückzuführen. Die Aktion eines Menschen zu einer »natürlichen Reaktion« auf einen bestimmten Reiz zu erklären, verklärt das Individuum zu einer Blackbox, indem seine Handlung nicht mehr *begründet*, sondern nur noch *bedingt* sein kann. Damit ist der subjektive Grund nicht mehr wissenschaftlich diskutierbar. Dies wird vonseiten der Subjektwissenschaft radikal infrage gestellt, ist doch »die Begründetheit und ›Verständlichkeit‹ meiner Handlungen für mich und für andere auch unter der Möglichkeitsbeziehung eine ›subjektive‹ Existenzfrage. Soweit ich selbst und andere nicht mehr den Anspruch auf ›Verständlichkeit‹ an meine Handlungen stellen, nicht mehr die Handlungen unter der ›Fragestellung‹ ihrer Begründetheit und Verständlichkeit wahrnehmen und beurteilen, bin ich quasi aus der ›menschlichen Gemeinschaft‹ ausgeschlossen, meiner ›Mitmenschlichkeit‹, damit ›Menschlichkeit‹ entkleidet, also auf elementare Weise in meiner Existenz negiert.« (Holzkamp 1983: 351)

In der Kritischen Psychologie wird deshalb die Explikation des Subjektstandpunktes als Diskursebene subjektiver Handlungsgründe eingeführt.

Kommen wir zurück auf die Schüler_innen, sind es also ihre Lebensverhältnisse und damit auch ihre Schulrealität, die Prämissen für Lernhandlungen darstellen (können). Die Tatsache nämlich, dass sich Schüler_innen durch die Schule auf verschiedenste Weise mit Lernanforderungen konfrontiert sehen – Prüfungen bestehen, Ärger mit Lehrer_innen und Eltern vermeiden, sich nicht vor Mitschüler_innen blamieren usw. – bedeutet nicht, dass sie sich notwendigerweise dafür entscheiden, auf diese Lernanforderungen mit Lernen zu antworten. Verschiedene Bewältigungsstrategien wie das Vortäuschen von Lernresultaten in Prüfungen durch kurzfristiges Auswendiglernen, Konzentration auf den Lehrinhalt im Unterricht vorspielen, nur das Notwendigste lernen, Anpassung an den von den Lehrer_innen vorgegebenen Unterrichtsablauf usw., sind offenbar an Schulen stillschweigender Konsens und werden gemeinhin vorausgesetzt. So wird defensives, bewältigungsorientiertes Lernen in Schulen grundsätzlich eher gefördert als sachinteressiertes, expansives Lernen (vgl. Holzkamp 1990a: 5).

Expansives versus defensives Lernen

Intentionales Lernen wird in der Kritischen Psychologie als historisch-konkretes Handeln eines gesellschaftlichen Subjekts beschrieben. Holzkamp setzt in seiner Lerntheorie eine Dichotomie von *expansiven* und *defensiven* Motiven. Defensives Lernen stellt, wie oben beschrieben, vor allem eine Bewältigungsstrategie von Lernanforderungen zur Vermeidung von Sanktionen und Abwendung von Beeinträchtigungen der Lebensqualität dar. Expansiv begründetes Lernen im Gegensatz dazu wird als Erweiterung der eigenen individuellen Kompetenzen zur größeren Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und somit zu einem erweiterten Zugriff auf die eigenen Lebensbedingungen definiert. Ausgangspunkt des expansiv motivierten Lernens ist eine Situation, in der eine Handlungsproblematik, die mit bereits routiniertem Handeln nicht gelöst werden kann, vom Individuum als Lernproblematik wahrgenommen wird. Dabei empfinde ich als Lernende_r eine Diskrepanz zwischen dem, was ich tun will und dem, was ich tun kann. Aus dieser Diskrepanzerfahrung entsteht bei entsprechender subjektiver Befindlichkeit die Entscheidung, in eine »Lernschleife« einzutreten. Das heißt, ich erfahre die Handlungsproblematik als eine Irritation und erwarte mir durch die Lernhandlung erweiterte Handlungsfähigkeit und Weltverfügung. Ich gehe also davon aus, nach einem gelun-

genen Lernprozess mehr über den Lerngegenstand zu verfügen, also aus meiner Sicht eine Möglichkeit gelingender Handlung im Kontext des Lerngegenstands zu gewinnen. Dies beinhaltet ein weiteres Vordringen in gesellschaftliche Bedeutungshorizonte. Als Lernende erweitere oder differenziere ich meinen Bedeutungsaufschluss: »Indem sie [die Lernenden] aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld neue Bedeutungshorizonte aufnehmen, transformieren und erweitern, stellt Lernen als Differenzierung, Erweiterung und Veränderung von Bedeutungen einen zentralen Movens sowohl für Vergesellschaftungsprozesse des Individuums als auch für die Konstitution gesellschaftlicher Verhältnisse durch das Individuum dar. Welche der ihm in derartigen »Möglichkeitsbeziehungen« als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Individuum im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den dafür sprechenden Gründen ab. Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen für die Handelnden gesellschaftlich gegebene Möglichkeiten dar, zu denen sie sich bewusst »verhalten« können: sie können sie ergreifen, sie können sich ihnen offen verweigern, sie strategisch unterlaufen, sie nur teilweise umsetzen oder aber auch verändern.« (Faulstich/Ludwig 2004: 21)

Ob und inwiefern eine Lernhandlung stattfindet, hängt davon ab, welche Bedeutung der Situation und den sie prägenden Aspekten durch das Individuum beigemessen werden, also von den gegebenen oder vorgestellten Handlungsmöglichkeiten und Umweltbedingungen des Subjekts. Entsprechend sind Lernhandlungen wie auch andere Handlungen zugleich von kognitiven und emotionalen Aspekten geprägt, die seine subjektive Befindlichkeit bestimmen. Indem Lernende eine Lernanstrengung auf sich nehmen, verallgemeinern sie nach Holzkamp ihre Handlungsfähigkeit und erlangen mithin einen umfassenderen Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge sowie eine erhöhte Weltverfügung. Als Grundannahme geht Holzkamp davon aus, dass der Mensch umso glücklicher wird, je mehr er die Möglichkeit hat, über seine eigenen Lebensbedingungen zu bestimmen. Eine gesteigerte Weltverfügung ist entsprechend mit erhöhter Lebensqualität gleichzusetzen.

Bedeutungskonzept und gesellschaftliche Subjektivität

Vom gesellschaftlichen Subjekt wird seine Lebensumgebung spezifisch im Kontext der eigenen Biografie und daraus gewachsener Wahrnehmungsschablonen und Interessen wahrgenommen. Umstände können dementsprechend für die Einen eine Möglichkeit, für die Anderen ein Hindernis darstellen. Die eigenständige Bedeutung, welche lebensweltlichen Umständen in der individuellen Perspektive zukommt, bezeichnet die Lerntheorie Kritischer Psychologie als *sachlich-soziale Gegenstandsbedeutung*, welche ihr Gegenstück in der *sprachlich-symbolischen Gegenstandsbedeutung* hat. Sprachlich-symbolische Bedeutungen meinen dabei die verallgemeinerten gesellschaftlich produzierten Bedeutungen eines Gegenstandes. Die sachlich-sozialen Bedeutungen sind *die dem Subjekt zugekehrte Seite* des Gegenstandes, das heißt, sie bezeichnen, welche Möglichkeiten oder Hindernisse sie für das jeweilige Subjekt repräsentieren.

Im Kontrast zu systemtheoretischen Ansätzen geht die Subjektwissenschaft davon aus, dass die bürgerliche Gesellschaft ohne permanente Beiträge all ihrer Mitglieder auskommt, weshalb das Handeln des Subjekts auch nicht durchweg gesellschaftlich determiniert ist. In diesem Sinne ist in der Subjektwissenschaft und in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ein handlungsfähiges, auch ein über die Grenzen bestehender Verhältnisse hinaus handelndes Subjekt denkbar. Jede Situation verstehe ich aus meiner Subjektperspektive und verhalte mich zu den sich mir präsentierenden Möglichkeiten und Hindernissen, wie ich sie verstehe. Es besteht so immer eine *doppelte Möglichkeit* des Handelns. Sachlich-soziale Bedeutungen stellen dementsprechend »eine Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln dar« (ebenda).

Das Bedeutungskonzept der Subjektwissenschaft ist wichtig, weil es ein Instrument zur Diskussion der Verhältnisse darstellt, die im (begründeten) Handeln des Individuums eine Rolle spielen. Damit ersetzt die Bedeutung den Reiz als Kategorie: Handeln ist nicht mehr durch einen Reiz *bedingt*, sondern in verschiedenen Prämissen *begründet*. Der Bedeutungsbegriff grenzt Holzkamps Lerntheorie von »ahistorischen Subjekt Konzepten« ab, innerhalb derer Gesellschaftlichkeit und Subjektivität als Gegenpole konzipiert sind: »von interaktionistischen Konzepten [...], die gesellschaftliche Machtkonzepte vernachlässigen, von gesellschaftskritischen Ansätzen, die ein spontanes, einmaliges Subjekt gegen die Gleichgültigkeit der Gesellschaft in Schutz nehmen wollen, und von solchen materialistischen Ansätzen, die

nur die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer historischen Bestimmtheit zu erfassen versuchen, nicht aber die Individuen und ihre Subjektivität« (Faulstich/Ludwig 2004: 45). Dem Begründungsdiskurs menschlichen Handelns vom Subjektstandpunkt aus liegt ein materiales Apriori zugrunde, und zwar die Annahme, dass der Mensch niemals begründet gegen seine Interessen verstoßen kann, wie er sie versteht. Diese Grundannahme macht den intersubjektiven Nachvollzug begründeten Handelns und dessen Diskussion und Analyse möglich.

Restriktive und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit

Das Begriffspaar restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit stellt die kategoriale Grundlage der Lerntheorie innerhalb der Kritischen Psychologie dar. Es ist auf der Vermittlungsebene subjektiver Handlungsgründe zu denken. Dabei geht es um die begriffliche Fassung der Begründung von Handlungen, die den objektiven Interessen des Subjekts zuwiderlaufen, jedoch beispielsweise in ihrer Konfliktvermeidung subjektiv begründet rational erscheinen – wenn auch in dem Arrangement mit den bestehenden Verhältnissen Selbstschädigung angelegt ist. In diesem Sinne bezeichnet restriktive Handlungsfähigkeit eine in der verkürzten Deutung der eigenen Handlungsmöglichkeiten begründete Selbstbeschränkung des Individuums im Gegensatz zur verallgemeinerten Handlungsfähigkeit: »Die Gewinnung/Sicherung restriktiver Handlungsfähigkeit ›unter‹ den bestehenden Machtverhältnissen durch Arrangement mit den Herrschenden als Versuch, Handlungsfähigkeit unter Verzicht auf die Verfügung über deren Bedingungen zu erreichen, enthält damit notwendig stets auch ihr Gegenteil, das Sich-Ausliefern an unbeeinflussbare Manifestationen gegebener Unterdrückungsverhältnisse, quasi an die ›Willkür‹ der Herrschenden, damit permanente Gefährdung des Handlungs- und Verfügungsrahmens, den man durch den Verzicht auf die Bedingungsverfügung und das Arrangement mit den Herrschenden doch gerade absichern will.« (Holzkamp 1983: 377)

Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bezeichnet die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, idealerweise in Kooperation mit anderen: Es geht um die »Erweiterung der gemeinsamen Macht über die Verhältnisse« (Holzkamp 1983: 375). Der Begriff der Verallgemeinerung stellt dabei eine Bezugnahme Holzkamps auf kategorische Imperative dar, na-

mentlich vor allem Marx' vielzitierten Satz, dass alle Verhältnisse umzuwerfen seien, »in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist« (MEW 1: 77), sowie der kategorische Imperativ Immanuel Kants: »Handle so, dass die Maxime deines Handelns jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung dienen könnte.« (Kant 1974: 140) Und Marx' und Engels' Forderung der Schaffung von Verhältnissen, »worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist.« (MEW 4: 82) In diesem Sinne ist anzunehmen, dass nur über kooperative Aneignungsprozesse eine Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen für alle möglich ist – in *je meinem* Interesse, neben meinen die Interessen der anderen zu berücksichtigen (vgl. Faulstich/Ludwig: 46f.).

Wie Markard in seiner Einführung in die Kritische Psychologie ausführt, ist jedoch das Begriffspaar restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit nicht exemplarisch einsetzbar – im Gegensatz zur einzeltheoretischen Lerntheorie (vgl. Markard 2009: 196). Diese soll untersuchen, wie »unter bestimmten gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen Lebensproblematiken unter dem Druck unmittelbarer Bedrohung oder Bedürftigkeit in einer Weise zu bewältigen versucht werden, durch welche die Widersprüche und Dilemmata, die man überwinden will, unbewusst selbst verstärkt und perpetuiert werden« (Holzkamp 1990b: 43). Das Konzept defensiver Lernbegründungen »als lerntheoretische Übersetzung restriktiver Handlungsfähigkeit wird in der Explikation [...] auf gesellschaftliche Vermittlungszusammenhänge, auf Lehrinstitutionen in ihrer Verhinderung expansiver Lernbegründungen und der Forcierung defensiven Lernens verwiesen. Diese gesellschaftsanalytischen Aspekte überschneiden sich konzeptionell mit dem Entfremdungsbegriff unter anderem der Kritischen Theorie und sind von großer Wichtigkeit im Hinblick auf ihr Potential der Selbstaufklärung des Subjekts über seine sozialen und gesellschaftlichen Abhängigkeiten zur Verbesserung seiner Lage« (Büsse 2011: 42).

Dabei ist zu beachten, dass die begriffliche Differenzierung restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit ausschließlich die Aufschlüsselung individueller Handlungsbegründungen, beispielsweise defensiver Lernhandlungen, ermöglicht. Weder ist sie auf spezifische Gruppen zu beziehen (»die Arbeitslosen«), noch ist es mit der Subjektwissenschaft konsistent, unabhängig vom Subjektstandpunkt darüber zu rasonieren, warum eine Person ihren Interessen zuwider handelt. Analysen von Lernhandeln auf bildungspraktischer Ebene laufen schnell Gefahr, dem lernenden Subjekt

durch normativ-substantialistische Festlegungen nicht gerecht zu werden und haben sich aus subjektwissenschaftlicher Perspektive generell im Rahmen eines Begründungsdiskurses vom Subjektstandpunkt aus zu bewegen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004: 49). Auch kann expansives Lernen nicht positiv bestimmt werden. Es ist vielmehr als Problematisierung defensiver Begründungsanteile und Möglichkeit Lernender zu denken, in der diese reflektiert werden können, um beispielsweise in Konflikt mit den Machtinstanzen zu treten, welche mit Lernanforderungen abseits der eigenen Interessen an sie herantreten. Solche Prozesse können im Zuge einer kritisch-reflexiven Bildungspraxis unter anderem durch Beratung unterstützt werden. Praxis in Bezug auf menschliches Handeln hat, wie bereits im Zuge der Student_innenbewegung gefordert wurde, nur dann eine Daseinsberechtigung, wenn sie »zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beiträgt und so die Voraussetzungen dafür [zu] schaffen hilft, dass der Mensch durch Lösung von seinen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann« (Holzkamp zit. n. Markard 2009: 50).

Dementsprechend ist das Verstehen von Lernenden unabdingbar für jede kritische und reflexive Bildungspraxis, sowie eine Kritik gängiger Lehr-lernarrangements aus einer linken Perspektive heute gesellschaftsbedingt immer noch nötig ist. Es muss in diesem Sinne »begriffen werden (und wird vielleicht gelegentlich schon begriffen), dass man es sich künftig nicht mehr leisten kann, zur Durchsetzung/Erhaltung lokaler Machtstrukturen das Lernen zu reglementieren, die Lernenden in die Defensive zu drängen und damit die für die Lösung unserer Probleme dringend notwendigen geistigen Ressourcen zu verschleudern. Die Entwicklung der Lernkultur ist so gesehen ein Teilaspekt der Entwicklung von Bedingungen, unter denen die Menschen willens und fähig sind, ihre Angelegenheiten in die eigene Hand zu nehmen« (Holzkamp 1996: 38).

Literatur

- Büsse, Sarah (2011): Subjekt und Handlungsfähigkeit. Ein Versuch der Verknüpfung des Entfremdungsbegriffs mit der Subjektwissenschaft Kritischer Psychologie. Unveröffentlichte Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magister Artium an der Universität Potsdam, Potsdam.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39, Baltmannsweiler.

- Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt a.M./New York.
- Holzkamp, Klaus (1984): Die Menschen sitzen nicht im Kapitalismus wie in einem Käfig, Interview, in: *Psychologie heute*, Heft 11, S. 29-37.
- Holzkamp, Klaus (1986): Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 16, S. 216-238.
- Holzkamp, Klaus (1990a): Lehren als Lernbehinderung?, in: *Forum Kritische Psychologie*, Heft 27, S. 5-22.
- Holzkamp, Klaus (1990b): Worauf bezieht sich das Begriffspaar restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit? Zu Marezkys vorstehenden »Anmerkungen«, in: *Forum Kritische Psychologie*, Heft 26, S. 35-45.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a.M./New York.
- Holzkamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview von Rolf Arnold, <http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu/ex.auszug.holzkamp.pdf> (letzter Zugriff: 20.2.2014).
- Holzkamp, Klaus (2001): Kritik der Vereinnahmung oder Vereinnahmung der Kritik? Anmerkungen zum »kritischen« Selbstverständnis des Intellektuellen, in: *Forum Kritische Psychologie*, Heft 43, S. 163-168.
- Kant, Immanuel (1974): *Kritik der praktischen Vernunft*, Band 1, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a.M.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke*, 1956ff., Berlin-Ost (zit. als MEW).
- Markard, Morus (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie*, Hamburg.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2008): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7-10*, gültig ab 1. August 2008, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_i/2008/Biologie-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf (letzter Zugriff: 2.6.2014).

Micha Brumlik

Die Bildung des Staatsbürgers bei Rousseau und Fichte

Die Zeitgestalt von Mensch und politischem Körper

Gesellschaften haben eine Zeitgestalt. Sogar wenn sie nicht – wie uns die Systemtheorie lehrt – aus Menschen, sondern aus Kommunikationen bestehen, so muss es sich doch um solche von Angehörigen der Gattung Mensch handeln, von Wesen also, die als Personen adressierbar sind und die ihrerseits eine biologisch vorgeprägte Lebensspanne, früher sprach man von »Endlichkeit« und »Reifung«, haben. Die Formen menschlicher Zeitlichkeit unterscheiden sich aber voneinander radikal. Das war bereits Rousseau klar; schon im Vorwort zum »Emile« heißt es: »Man kennt die Kindheit nicht; mit den falschen Vorstellungen, die man davon hat, verirrt man sich umso mehr, je weiter man geht. Die Weisesten halten sich an das, was die Menschen vor allem wissen müssen, ohne zu bedenken, was die Kinder zu lernen imstande sind. Sie suchen stets den Erwachsenen im Kinde und denken nicht an das, was es ist, bevor es erwachsen wird.« (Rousseau 1997: 6)

Zudem, daran lässt Rousseau keinen Zweifel, hat auch der politische Körper wie der einzelne Mensch eine Zeitgestalt: »Der politische Körper beginnt, wie auch der Körper des Menschen, von seiner Geburt an zu sterben und trägt die Ursachen seiner Zerstörung in sich selbst [...]. Es liegt nicht in der Hand der Menschen, ihr Leben zu verlängern, doch es liegt in ihrer Hand, das Leben des Staates so weit wie möglich zu verlängern [...].« (Rousseau 1996a: 344)

Freilich setzt das Aufhalten des Ablebens eines politischen Körpers, seine aktive, stetige Erneuerung voraus; vor dem Hintergrund der Endlichkeit eines jeden Mitglieds des politischen Körpers erfordert dies die stetige Neuaufnahme, die Rekrutierung neuer Mitglieder. Das ist für Rousseau eine politische Notwendigkeit. Vor dem Hintergrund der Sterblichkeit des politischen Körpers stellt sich dann die Frage nach der Notwendigkeit der Erziehung und nach ihren politisch angemessenen Formen – zwei Aspekte, die eng miteinander zusammenhängen, aber nicht miteinander identisch sind. Die anthropologische Konstante ist für ihn eindeutig: »Wir werden schwach

geboren, wir brauchen Kraft; wir werden von allem entblößt geboren, wir brauchen Beistand; wir werden dumm geboren, wir brauchen Verstand. Alles, was wir bei unserer Geburt nicht haben und was wir brauchen, wenn wir groß sind, wird uns durch die Erziehung gegeben.« (Ebenda: 10f.)

Nun kennt Rousseau als biopolitischer Denker in der aristotelischen Tradition verschiedene Regierungsformen: Monarchie, Aristokratie und Demokratie. Er plädiert begründet für die Form einer kleinen, demokratischen Republik, deren Grundzüge er im »Gesellschaftsvertrag« detailliert entfaltet. Was jedoch infrage steht, worüber sich Rousseau im Gesellschaftsvertrag konsequent ausschweigt, ist das Problem der Zeitgestalt eines gemäß dem Gesellschaftsvertrag begründeten Staatswesens, genauer die Frage, nach welchen Kriterien die biologische Reproduktion des Gesellschaftskörpers mit derjenigen der souveränen, demokratischen Republik verbunden werden kann. Anders als man vermuten könnte, lässt sich zur Beantwortung dieses Problems in seinem pädagogischen Hauptwerk »Emile« in dieser Hinsicht jedenfalls explizit so gut wie nichts entnehmen, – scheint doch das Ideal des dort erzogenen jungen Mannes das des Robinson Crusoe zu sein, also des autarken, solipsistischen männlichen Subjekts – eine Kunstfigur, von der sich nicht absehen lässt, wie sie sich mit anderen Monaden ihresgleichen zu einem politischen Körper soll zusammenschließen können. Notwendig ist dieser Zusammenschluss nach Maßgabe des »Emile« auf jeden Fall nicht, allenfalls ist nach Rousseaus Position die bürgerliche Ehe, wie sie gegen Ende des »Emile« in dessen Beziehung mit Sophie gezeichnet wird, unerlässlich. »Emile« und »Contrat social« sind im gleichen Jahr erschienen und wurden umgehend verketzert. In diesem Punkt gibt Rousseau keine befriedigende Antwort auf das Problem der Kontinuität des republikanischen Gemeinwesens in der Zeit und in einer wirklichen, historisch politisch situierten Welt.

Die Einrichtung von Republiken

Freilich hat sich Rousseau in zweien seiner nicht grundsätzlichen, sondern politisch konkreten Schriften zu existierenden Gemeinwesen, das heißt zu Fragen der Erziehung geäußert: im »Entwurf einer Verfassung für Korsika« aus dem Jahr 1764 sowie den »Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform« aus dem Jahr 1772. Beide folgen zeitlich dem »Gesellschaftsvertrag« und dem »Emile«, die jeweils im

April bzw. Mai des Jahres 1762 in Amsterdam publiziert worden sind. Es fällt auf, dass Korsika bereits im »Gesellschaftsvertrag« erwähnt wird. Im zehnten Kapitel des zweiten Buches, in dem sich Rousseau mit den ökologischen Voraussetzungen von Staaten auseinandersetzt, steht: »Noch ein Land gibt es in Europa, das zur Gesetzgebung fähig ist: die Insel Korsika. Die Tapferkeit und die Beharrlichkeit, mit der dies mutige Volk seine Freiheit wiederzuerlangen und zu verteidigen wusste, verdienten wohl, dass ein weiser Mann es lehre, sie zu bewahren.« Rousseau, der sich hier wohl selbst mit dem erwähnten »weisen Mann« gleichsetzte, irrte sich jedenfalls in seiner Prognose: »Ich habe das Gefühl, dass diese kleine Insel eines Tages Europa in Staunen versetzen wird.« (Ebenda: 310f.) Es kam immerhin Napoleon aus Korsika.

Rousseau, der in seinem Verfassungsentwurf selbstverständlich davon ausgeht, dass Verfassungen nicht nur zu den geografischen und ökologischen Bedingungen eines Landes, sondern auch zum Nationalcharakter seiner Bewohner passen müssen, propagiert in seinen Betrachtungen über Korsika ein allgemeines nationalpädagogisches Programm, das dem Volk lehren soll, »die Betätigung zu lieben, die wir ihm verschaffen wollen, seine Lust darauf zu richten, seine Wünsche, seine Neigungen, kurz, sein ganzes Lebensglück in ihr zu finden und die Ziele seines Ehrgeizes in ihr zu erschöpfen« (Rousseau 1996b: 528).

Das von ihm für Korsika vorgeschlagene System zielt darauf, die Bevölkerung als tugendsame Bauern an die Scholle zu fesseln und die traditionellen Familienverhältnisse, zumal die Rolle der Väter, zu bekräftigen. (Ebenda) Politisch aber soll das korsische Volk in drei, nicht auf Einkommen beruhende Klassen eingeteilt werden: in Bürger, Patrioten und Kandidaten. Alle Männer über 20 Jahre sollen, zur Belohnung für die Mühen des Befreiungskampfes, als Bürger in den Bund der Gemeinden des freien Korsikas aufgenommen werden, während alle, die zum Zeitpunkt der Verfassunggebung noch nicht 20 Jahre alt sind und auf der Insel geboren wurden, in der Klasse der Kandidaten verbleiben sollen. Als dritte Kategorie der künftigen Bevölkerung Korsikas konstruiert Rousseau die Klasse der Patrioten, also jener Männer, die gesetzlich verheiratet sind und über Immobilienbesitz verfügen. Zum Bürger kann ein solcher dann aufsteigen, wenn er verheiratet oder verwitwet ist, mindestens zwei lebende Kinder hat und ausreichenden Boden besitzt. Ziel einer solchen Klassengliederung ist, dass durch repressive, steuerliche und volkspädagogische Maßnahmen die Nation in Zukunft nur noch aus Bürgern besteht. Die detaillierte Art und Weise,

wie Rousseau versucht, diese politische Gliederung mit der Entfaltung der Geldwirtschaft und der allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklung Korsikas zu verbinden, muss an dieser Stelle nicht vertieft werden. Grundlage seiner Vorstellungen von Nationalerziehung, die zur Selbstregierung des korsischen Volkes führen sollen, ist eine noch zu weckende und zu bewahrende Liebe zum Vaterland, »die man mit den Feldern« kultiviert (ebenda: 551). Das bäuerliche Landleben soll Menschen hervorbringen, die nicht von Leidenschaften getrieben und daher stets richtig handeln werden. Vor allem aber umfasst Rousseaus nationalpädagogisches Programm von an ihre Scholle gefesselten Bürgern einen Apell an staatsbürgerliche und aufgeklärte Betriebsamkeit: »Man wird sie vom Aberglauben abbringen, indem man sie viel mit ihren Bürgerpflichten beschäftigt, indem man viele Vorkehrungen für die nationalen Feiertage treffen lässt, indem man ihnen viel von der Zeit für kirchliche Feierlichkeiten nimmt und sie ihnen für bürgerliche Feierlichkeiten gibt; und mit etwas Geschicklichkeit lässt sich das bewerkstelligen, ohne die Geistlichkeit zu erzürnen, indem man es so einrichtet, dass sie immer daran Anteil hat, dieser Anteil jedoch so gering ist, dass die Aufmerksamkeit ihm nicht verhaftet bleibt.« (Ebenda: 555)

Rousseaus Nationalpädagogik

Die im Verfassungsentwurf für Korsika angelegte Volkspädagogik wird in dem acht Jahre später vorgelegten Verfassungsentwurf für Polen um ein ausdrücklich nicht nur volks-, sondern jugendpädagogisch profiliertes Programm ergänzt. Dort findet sich nun ein eigener mit »Erziehung« überschriebener Abschnitt, der von Rousseau als zentral ausgewiesen wird. »Die Erziehung ist es, welche den Seelen die nationale Kraft geben und ihre Meinungen und ihren Geschmack so leiten muss, dass sie Patrioten aus Neigung, aus Leidenschaft, aus Notwendigkeit werden.« (Rousseau 1996c: 578)

An dieser Stelle spitzt sich das Erziehungsprogramm Rousseaus zu. Alles, was im »Emile« an »negativer Pädagogik« propagiert wurde, scheint aufgegeben zu sein. Darunter versteht man ein von Erwachsenen weitgehend unbehelligtes Lernen an und durch Erfahrungen mit der Gegenstandswelt. Rousseaus in diesem Text niedergelegte Programmatik entspricht genau jenem Zerrbild als totalitärem Denker, das in Zeiten des Kalten Krieges von ihm regelmäßig gezeichnet wurde: »Ein Kind muss, sobald es die Au-

gen öffnet, das Vaterland sehen und bis zum Tode nichts anderes sehen als das Vaterland. Jeder wahre Republikaner hat die Liebe zu seinem Vaterland, das heißt zu den Gesetzen und zur Freiheit mit der Muttermilch eingesogen. Diese Liebe macht sein ganzes Sein aus; er sieht nur das Vaterland, lebt nur dem Vaterland; sobald er allein ist; ist er nichts; sobald er kein Vaterland mehr hat, hört er auf zu sein; und ist er dann nicht tot, so ist es noch schlimmer für ihn.« (Ebenda)

Rousseaus »Betrachtungen« können als Blaupause für alle Programme einer doktrinären Nationalerziehung, die nach ihm entworfen wurden, gelten. Vor allem Johann Gottlieb Fichte wird sich in seinen »Reden an die deutsche Nation« als ein Autor erweisen, der die von Rousseau vorbereiteten Grundzüge einer Nationalerziehung weiter entfaltet. Rousseau zielt auf eine republikanische Nationalerziehung bzw. eine nationale Erziehung zum Republikaner ab. In den »Betrachtungen« jedenfalls lässt sich das Eine vom Anderen nicht trennen: Die Freiheit eines Menschen ist für Rousseau ausschließlich im Rahmen einer sprachlich-ethnisch gedeuteten Nation denkbar: »Die nationale Erziehung ziemt sich nur für freie Menschen; nur diese kennen ein gemeinschaftliches Dasein, nur diese sind durch das Gesetz verbunden.« (Ebenda: 578) Gegenbild des hier skizzierten »freien Menschen« ist der Akademiker, also jene Person, die nach Abschluss ihrer Schule für »akademische Würden, [...] das heißt«, so Rousseau, »zur Knechtschaft zurechtgemodelt ist« (Ebenda). Im Gegensatz dazu zielt Rousseaus Programm auf eine lückenlose nationale Erziehung, darauf, dass ein Pole, »wenn er lesen lernt, von den Dingen in seinem Vaterland lese; dass er mit zehn Jahren alle Provinzen, alle Wege, alle Städte, mit fünfzehn Jahren dessen ganze Geschichte, mit sechzehn alle Gesetze auswendig wisse [...]« (ebenda). Darüber hinaus versteht es sich für Rousseau von selbst, dass die Lehrer dieses Stoffes ausschließlich rechtschaffene, verheiratete Männer sein sollen – in einer Gesellschaft, die keine ständischen Trennungen mehr kennt.

Als wichtigsten Teil der Erziehung bezeichnet Rousseau den angeblich sträflich vernachlässigten Unterricht des Leibes. Dieser ist für ihn nicht nur bedeutsam, um starke und gesunde Naturen heranzubilden, »sondern noch weit mehr wegen des sittlichen Zweckes, den man vernachlässigt oder dem man nur durch einen Wust erfolgloser schulmeisterlicher Vorschriften [...] zu genügen sucht« (ebenda: 580). Damit wird Rousseau zu einem Stichwortgeber der späteren Reformpädagogik, nicht nur, weil er – wie vorher auch schon im »Emile« – für eine negative, das heißt vor allem die Entste-

hung des Lasters verhindernde Erziehung eintritt, sondern weil er emphatisch den eigentümlichen Bewegungsdrang des »im Wachsen begriffenen Körpers« ernst nimmt. Dass er jedoch diesem Prinzip der negativen Erziehung mit seiner nationalrepublikanischen Indoktrination zuwiderhandelt, scheint ihm an dieser Stelle weder aufzufallen noch ihn zu stören. Mit diesen Erziehungsvorgaben will er vor allem verhindern, dass Kinder ihren eigenen Impulsen folgen. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass Rousseaus »negative Erziehung« in keiner denkbaren Hinsicht ein Vorläufer dessen ist, was später als »antiautoritäre Erziehung« bezeichnet wurde. Stattdessen ist Rousseaus Erziehungsprogramm in diesem Punkt tatsächlich als totalitär zu bezeichnen – die im »Contrat Social« vertretene Theorie einer kontraktuell gewonnenen, gemeinsamen Freiheit durch das individuelle Aufgeben aller denkbaren vorstaatlichen Freiheitsrechte kann aus anthropologischen Gründen von jenen Menschen, die gegen ihren Willen und ohne ihre Zustimmung in eine solche Gesellschaft hineingeboren werden, nicht gelten. Deshalb sei eine lückenlose Indoktrination der Kinder unerlässlich: »Man darf dabei nicht zulassen, dass sie abgesondert, nach Lust und Laune, spielen; nein, alle zusammen und öffentlich sollen sie es tun, so dass es immer ein gemeinsames Ziel gibt, nach dem sie alle trachten und das den Wetteifer und den Kampfgeist anregt. Jene Eltern, welche die häusliche Erziehung unter ihren eigenen Augen vorziehen, müssen sie gleichwohl zu diesen Übungen schicken. Ihre Unterweisung kann eine häusliche und private sein, ihre Spiele aber müssen stets öffentlich und allgemein sein; denn es handelt sich hier nicht allein darum, sie zu beschäftigen, ihnen eine kräftige Leibesbeschaffenheit zu verleihen, sondern sie rechtzeitig an Ordnung, an Gleichheit, an Brüderlichkeit, an Wettbewerb, an das Leben unter den Augen ihrer Mitbürger, an das Streben nach öffentlicher Anerkennung zu gewöhnen.« (Ebenda: 580)

Die von Rousseau in den entsprechenden Texten gezeichnete polnische Republik erweist sich als eine meritokratische Gesellschaft der Gleichen, die von Kindheit an daran gewöhnt sind, um das *summum bonum*, das *bonum commune* zu wetteifern. Vorbildlich erscheint dem in der Schweiz geborenen Weltbürger ausgerechnet ein Brauch des eher konservativen, ständisch geprägten Kantons Bern. Dieser kennt für Schulabgänger des Patriziats eine Art Rollenspiel, in dem die jungen Leute sämtliche Aufgaben der richtigen Regierung des Kantons spielerisch übernehmen. Rousseau hat seinen Entwurf in vollem Bewusstsein der prekären Lage der polnischen Nation, die damals ihrer Wiedergeburt harrete, konzipiert. Er wähte zu wis-

sen, dass diese Traditionen der Neuzeit nicht entsprechen. Sie sind also im eigentlichen Sinne nicht modern. Dennoch hat er damit eine Programmatik vorgelegt, die man aus der Antike gut kannte: Diese unzulänglich entwickelten Gedanken zeigen von fern die Wege, welche die Menschen der Neuzeit nicht kennen, auf welchen aber schon die Alten die Menschen zu jener Seelenstärke, zu jenem Eifer für das Vaterland, zu jener Wertschätzung wahrhaft persönlicher Eigenschaften ohne Rücksicht auf das, was dem Menschen nur fremd ist, führten, welche unter uns ohne Beispiel sind, deren Samen aber doch in den Herzen aller Menschen liegt und zum Keimen nur auf die Belebung durch angemessene Einrichtungen wartet.« (Ebenda: 582)

In diesen Ausführungen wird man immerhin eine vertretbare Variante der rousseauistischen Forderung des »Zurück zur Natur« finden: ein »Zurück« zu jenen zugehörigen Anlagen, die durch eine Kultur der Selbstsucht verschüttet, überlagert, überformt und somit beinahe zum Verschwinden gebracht wurden: »Leitet in diesem Geist die Erziehung, die Gebräuche, die Gewohnheiten, die Sitten der Polen und ihr werdet in ihnen den Keim, der noch nicht durch verderbte Grundsätze und verbrauchte Einrichtungen, durch eine selbstsüchtige Philosophie, die predigt und tötet, vom Winde verweht worden ist, zum Wachsen bringen.« (Ebenda)

Rousseau zielt damit nicht auf eine Erziehung durch Einsicht, sondern auf eine Bildung der Gefühle und der Leidenschaften. Ohne eine entsprechende Formung des Begehrens werden auch die weisesten und umsichtigsten Gesetze umgangen werden. Rousseau, der sich detailliert und kleinteilig mit dem Aufbau von Verwaltung, Ökonomie und Militär eines künftigen, von ihm als Monarchie konzipierten demokratischen Staatswesens befasst, weiß wohl um die Schwierigkeiten des von ihm vorgeschlagenen »nation-buildings«, weshalb er den Polen sogar rät, gegen die russische Herrschaft ein Bündnis mit dem osmanischen Reich zu suchen. In einem Moratorium, einer »Zwischenzeit der Ruhe« (ebenda: 650), sollen die Grundlagen für die Wiedergeburt der polnischen Nation gelegt werden, bevor durch außenpolitische Bündnisse erreicht wird, dass auch der letzte russische Soldat polnischen Boden verlassen hat.

Sind Rousseaus Gedanken totalitär?

Die Frage ist, ob und wieweit sich Rousseau bei seiner Begründung einer nationalrepublikanischen, gleichsam totalen Erziehung, wie von ihm reklamiert, auf die Tradition der Antike beziehen kann. Um dies überprüfen zu können, ist ein Rückgang in den »Contrat Social« nötig. Im vierten Buch, insbesondere in den Kapiteln IV bis VII, befasst sich Rousseau mit dem republikanischen Rom. (Vgl. Cousin 2000: 189ff.) Dort freilich findet sich kein Hinweis etwa auf Platons »Politeia«, vielmehr untersucht er dort die Institutionen der Zensoren, des Tribunats und der Diktatur. Die Frage, wie Menschen, die selbst nicht an einem virtuellen Bundesschluss teilnehmen können, Mitglieder des Souveräns einer Republik werden, findet im »Contrat Social« keine eigene Erwähnung.

Rousseau argumentiert in der Schrift über die Regierung Polens nicht idealtypisch und rekonstruktiv, sondern historisch und konstruktiv; sie hat zunächst einen totalitären Anschein. Um diesen Eindruck kritisch hinterfragen zu können, müssen wir noch einmal auf das erste Buch des »Contrat Social« zurückzukommen: auf das sechste Kapitel, in dem es um die vorbehaltlose Übereignung aller vopolitischen Ansprüche oder Rechte an die Gemeinschaft geht. Als Essenz des Gesellschaftsvertrages kann die folgende, aus der Sicht von Teilnehmern formulierte Maxime gelten: »Jeder von uns unterstellt gemeinschaftlich seine Person und seine ganze Kraft der obersten Leitung des Gemeinwillens, und wir nehmen als Körper jedes Glied als untrennbaren Teil des Ganzen auf.« (Rousseau 1996a: 281)

An dieser Stelle muss man sich klarmachen, dass das kontraktualistische Modell nicht nur, wie vor allem die Kommunitarist_innen, etwa Michael Sandel (vgl. Sandel 1982; Kersting 1994), zu Recht eingewandt haben, zutiefst unhistorisch ist. Es übergeht den Umstand, dass auch eine republikanische Gemeinschaft jederzeit neue Mitglieder, insbesondere Hinzugeborene, erhalten wird. Diese können jene freiwillige Zustimmung zur Überantwortung ihrer Ansprüche an die Gemeinschaft, die für Rousseaus Modell wesentlich sind, gar nicht erbringen, weil für sie die Alternative, nicht Mitglied dieser Gemeinschaft zu werden, gar nicht besteht.

Nationalpädagogik ohne Ambivalenz: Johann Gottlieb Fichte

Fichte, der Rousseau bereits 1794 in seiner fünften Jenenser Vorlesung zur »Bestimmung des Gelehrten« behandelt hatte, hielt seine »Reden an die deutsche Nation« im Jahre 1806, 34 Jahre, nachdem Rousseau seine Betrachtungen zur Verfassung Polens geschrieben hat – unter Bedingungen, die dramatischer nicht sein konnten. Im Jahre 1806 war Preußen in der Schlacht von Jena und Auerstädt von den napoleonischen Armeen vernichtend geschlagen worden, eine Situation, in der sich unterschiedliche Politiker und Intellektuelle Gedanken um eine Reform nicht nur Preußens machten, sondern zudem angingen, einen deutschen Nationalstaat gedanklich auszuformen. Fichte darf als deren herausragender Vertreter angesehen werden; er selbst kann als vorzüglicher Kenner und Kritiker der Schriften Rousseaus gelten, mit denen er sich – wie anfangs erwähnt – ausführlich in seinen 1794/95 gehaltenen Jenenser Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten auseinandersetzte. (Vgl. Fichte 1971a: 291ff.; Kühn 2012: 246f.) In den »Reden« nimmt Fichte Rousseaus Gedanken einer nationalen Wiedergeburt durch Erziehung, wie sie in den Betrachtungen entfaltet wurde, auf: »So ergibt sich denn also, dass das Rettungsmittel, dessen Anzeige ich versprochen, bestehe in der Bildung zu einem durchaus neuen und bisher vielleicht als Ausnahme bei Einzelnen, niemals aber als allgemeines und nationales Selbst dagewesenen Selbst, und in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen und Zugabe eines fremden Lebens geworden, zu einem ganz neuen Leben, das entweder ihr ausschließendes Besitztum bleibt, oder, falls es auch von ihr aus an andere kommen sollte, ganz und unverringert bleibt bei unendlicher Teilung; mit einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswezens ist es, was ich, als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe.« (Fichte 1971b: 274)

In Fichtes »Reden«, die anders als Rousseaus »Betrachtungen« nicht aus einer Beobachter-, sondern aus einer leidenschaftlich engagierten Teilnehmerperspektive heraus verfasst sind, scheint sich das bei Rousseau jedenfalls in seinem ganzen Werk noch durchaus bemerkbare demokratische, im »Emile« sogar individualistische Element zugunsten einer aus heutiger Sicht nicht anders als chauvinistisch und nationalistisch zu bezeichnenden Nationalerziehung verflüchtigt zu haben. Tatsächlich vertritt Fichte in seiner fünften und sechsten Rede den Gedanken einer nachchristlichen Religion aus dem Geist der deutschen Sprache, die ganz

anders als die romanischen Sprachen und in enger Verbundenheit mit dem Griechischen Selbständigkeit und damit Freiheitssinn bereithalten soll. Und dies seien Quellen, die durch romanische, französische Überfremdung verschüttet worden sind. Fichte kritisiert aufs Schärfste die Bildungsidee der Aufklärung, die auch die Deutschen im weltbürgerlichen Geiste erziehen wollte.

Dabei muss es zunächst darum gehen, die liberale Vorstellung von der Selbstsucht des natürlichen Menschen zu widerlegen. Unter ausdrücklicher Erwähnung des ihm gut bekannten und seinem Werk nach vertrauten Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi polemisiert Fichte ganz im Geiste Rousseaus gegen die Annahme, dass die Menschheit, zumal Kinder, von Geburt an selbstsüchtig seien: »Wie sollte doch die Erziehung«, so Fichtes Frage in der zehnten Rede, »vermögen, jemals Sittlichkeit in das Kind hineinzubringen, wenn diese nicht ursprünglich und vor aller Erziehung in demselben wäre.« (Ebenda: 414) Wie schon Kant in seinen Vorlesungen über Pädagogik sieht Fichte den Trieb nach Achtung und Anerkennung, nach Selbstachtung als wesentliche Quelle jeder Erziehung, die letzten Endes danach streben sollte, Selbstbeherrschung und -überwindung, »die Unterordnung seiner selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen« (ebenda: 417) zu erreichen. Was Fichte in seinen »Reden« und Rousseau im »Contrat« eint, ist die Übertragung des »Selbst«-Konzepts und der »Selbstständigkeit« vom einzelnen Individuum auf einen größeren politischen Körper. Bei Fichte taucht der für Rousseau im »Contrat« zentrale Gedanke einer auf Rechten beruhenden Freiheit in Gestalt von Souveränität nicht mehr auf.

Selbsttätigkeit als Lösung von Rousseaus Ambivalenz in Fichtes Reden

Gleichwohl scheint es Fichte gelungen zu sein, jenen Widerspruch, der Rousseaus pädagogisch-politisches Denken durchzieht, zu lösen. Tatsächlich ist nämlich nicht einzusehen, wie im Rahmen von Rousseaus Systematik der liberal individualistische Erziehungsgedanke, wie er im »Emile« in aller Ausführlichkeit entfaltet wird, mit den geschlossenen nationalpädagogischen Konzepten der Schrift über die korsische und polnische Verfassung zusammengebracht werden kann. Allenfalls lässt sich annehmen, dass eine liberal-individualistische, negative Erziehung durch Sachen und

Umstände, nicht aber durch menschliche Indoktrination, jene Verhältnisse voraussetzt, die zuvor mit den rigoroseren Formen einer kollektivistischen Nationalerziehung hergestellt werden müssen.

Fichte ist – insbesondere in seiner zweiten Rede – eine elegantere Lösung gelungen. Unbeirrt in der Kritik am Gedanken einer liberalen Erziehung, die sich selbst gegenüber unehrlich ist, da jede Erziehung beim »Zögling« etwas Bestimmtes erreichen will, versucht er dennoch, der Idee einer freien und selbstständigen Individualität treu zu bleiben. Einerseits soll gelten, »dass gerade in diesem Anerkennen, und in diesem Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings der erste Irrtum der bisherigen Erziehung und das Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege« (ebenda: 281). Die Anerkennung des freien »Zöglingswillens« nimmt sich selbst zurück: »Alle Bildung strebt an die Hervorbringung eines festen, bestimmten und beharrlichen Seins, das nun nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders sein kann, denn so, wie sie ist. Strebte sie nicht an ein solches Sein, so wäre sie nicht Bildung, sondern irgendein zweckloses Spiel [...]« (Ebenda)

Ziel aller vernünftigt begründeten Erziehung soll es also sein, einen »festen und unfehlbaren guten Willen im Menschen zu bilden« (ebenda: 283), aber doch so, dass dieser Zustand nicht durch Gewalt und Indoktrination erreicht wird, sondern indem der »Zögling« am Ende diesen Zustand selbst erstrebt, geradezu liebt. Von Pestalozzi belehrt, setzt Fichte daher auf die »Selbsttätigkeit« des »Zöglings«: »Selbsttätig zu entwerfen [...] und also, dass der Zögling durch eigene Kraft sie sich erzeuge, keineswegs etwa, dass er nur fähig werde, das durch die Erziehung ihm hingeebene Bild leidend aufzufassen [...]« (Ebenda: 285)

Die Kunst der Erziehung besteht darin, die »Zöglinge« zur Freiheit und Selbsttätigkeit zu ermuntern. »Anregung« ist das zentrale pädagogische Konzept. Da jedoch Fichte ebenso wie Rousseau von der verderblichen Wirkung der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Selbstsucht überzeugt ist, plädiert er – wie Rousseau – für eine Isolation der zu bildenden Jugend von den Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft. Fichte setzt freilich anders als Rousseau im »Emile« (aber durchaus im Einklang mit Rousseaus »Betrachtungen«) nicht auf eine Form der individuellen Absonderung, sondern auf ein Programm jugendlicher, selbstverantworteter Kollektiverziehung: »Ohne Zweifel werden doch die Zöglinge dieser neuen Erziehung, obwohl abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch untereinander selbst in Gemeinschaft leben, und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das seine genau bestimmte,

in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe.« (Ebenda: 293)

Wo »Emile« mit seinem Erzieher in Abgeschiedenheit und Wohlwollen weitgehend alleine die vom Erzieher vorbereiteten Lernarrangements der Sachen erfährt, soll der »Zögling« nach Fichte – von der bürgerlichen Gesellschaft abgeschieden – dazu angeregt werden, gemeinsam mit anderen Gleichaltrigen eine von der Vernunft geforderte Verfassung der Freiheit einzuüben: »Das allererste Bild einer geselligen Ordnung, zu dessen Entwerfung der Geist des Zöglings angeregt werde, sei dieser der Gemeine, in der er selber lebt, also, dass er innerlich gezwungen sei, diese Ordnung Punkt für Punkt gerade also sich zu bilden, wie sie wirklich vorgezeichnet ist, und dass er dieselbe in allen ihren Teilen als durchaus notwendig, aus ihren Gründen verstehe.« (Ebenda)

Rousseaus Gedanke des »Contrat Social« ist gleichsam einer Gemeinschaft Heranwachsender übereignet. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Notwendigkeiten gemeinschaftlichen Lebens entsprechende, intellektuell einsichtige Formen einer Verfassung der Freiheit unumgänglich sind. Wo Rousseaus Citoyens im »Contrat Social« aus reiner Einsicht als noch isolierte bürgerliche Individuen gemeinsam beschließen, ihre vorbürgerlichen Willkürfreiheiten aufzugeben, sollen Fichtes »Zöglinge« durch die Notwendigkeiten eines aufeinander bezogenen Zusammenlebens dazu angeregt, sogar gezwungen werden, eine Verfassung der Freiheit zu kreieren. Dabei scheinen sowohl Rousseau als auch Fichte in den beiden konkreten Umsetzungen ihrer Überlegung nicht auf die Basis ethnischer und sprachlicher Vergemeinschaftung verzichten zu wollen. Eine weltbürgerliche Freiheit jenseits bestehender Nationen und Ethnien, wie sie die Pädagogik der Aufklärung, etwa Immanuel Kant, forderte, schien beiden eine die menschliche Selbstsucht befördernde Schimäre zu sein. Es scheint, als ob die Bildung des souveränen Citoyens unlösbar an die Programmatik des modernen Nationalismus gebunden ist.

Literatur

- Cousin, Jean (2000): Rousseau als Interpret der römischen Institutionen, in: Brandt, R./Herb, K. (Hrsg.): Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts, Berlin, S. 189-212.
- Fichte, Johann-Gottlieb (1971a): Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten, in: ders.: Werke, Bd. VI., hrsg. von I.H. Fichte, Berlin.
- Fichte, Johann-Gottlieb (1971b): Reden an die deutsche Nation, in: ders.: Werke, Bd. VII., hrsg. von I.H. Fichte, Berlin.
- Kersting, Wolfgang (1994): Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrags, Darmstadt.
- Kühn, Manfred (2012): Johann Gottlieb Fichte. Ein deutscher Philosoph. 1762-1814, München.
- Rousseau, Jean-Jacques (1996a): Vom Gesellschaftsvertrag, in: ders.: Sozialphilosophische und politische Schriften, Düsseldorf, Zürich.
- Rousseau, Jean-Jacques (1996b): Entwurf einer Verfassung für Korsika, in: ders.: Sozialphilosophische und politische Schriften, Düsseldorf, Zürich.
- Rousseau, Jean-Jacques (1996c): Betrachtungen über die Regierung Polens, in: ders.: Sozialphilosophische und politische Schriften, Düsseldorf, Zürich.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997): Emile oder Von der Erziehung, Düsseldorf, Zürich.
- Sandel, Michael (1982): Liberalism and the Limits of Justice, Cambridge.

Horst Adam

Lernprozesse im Spannungsfeld Kritischer Pädagogik

Kritische Pädagogik bildete sich Ende der 1960er Jahre mit der studentischen Protestbewegung und der Frankfurter Schule heraus. Ihr zentrales Interesse an Bildung und Erziehung ist Emanzipation im Sinne größerer Selbstbestimmung aller Individuen in der Gesellschaft. Bildung und Erziehung sollen so ablaufen, dass sich mündige und kritische Subjekte ausbilden, die imstande sind, sich selbst zu verändern und die Gesellschaft nach vernünftigen Gesichtspunkten umzugestalten. Kritische Pädagogik geht von der Analyse der gesellschaftlichen und politischen Bedingungen aus, die am konkreten Ort vorherrschen und die einer prinzipiellen Kritik unterzogen werden. Sie »fragt demzufolge nach den Ursachen und Bedingungen einer Gesellschaft, die eine emanzipative Subjektwerdung behindern bzw. hintertreiben« (Bernhard 2012: 16). Insofern sieht sich Kritische Pädagogik stets den neuen Wandlungen gegenüber herausgefordert, am Zahn der Zeit ihre Begriffe zu schärfen und Antworten auf Probleme zu finden, aus denen sie ihre Aufgaben in schöpferischer Auseinandersetzung ableitet.

Kritik und Pädagogik

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es einen deutlichen Überhang der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kritik, während man über das, was Pädagogik sei, relativ im Unklaren zu sein scheint. Das Verständnis von Pädagogik gewinnt an Komplexität durch ihren Anspruch, kritisch und antiautoritär zu sein, gleichsam sich selbst als Erziehung unsichtbar zu machen und aufheben zu wollen.

Armin Bernhard nimmt gegenüber den diversen Dimensionen von Kritik wie emanzipatorisch, kommunikativ, konstruktiv, materialistisch oder rational die Sozialkritik aufgrund ihrer unterschiedlichen Auslegbarkeit in Anschlag: »Das Etikett ›sozialkritisch‹ [...] hebt sich von diesen Auffassungen von Kritik grundlegend ab. Es ist mit Bedacht gewählt, da es diejenige Auffassung von Kritik heraushebt, die den Ansatz einer Kritischen Pädagogik konstituiert, nämlich die von kritischer Sozialphilosophie und Gesellschafts-

theorie vorangetriebene, systematische Beanstandung der gesellschaftlichen Grundverhältnisse in einer krisengeschüttelten bürgerlichen Sozialordnung.« (Ebenda: 13)

In diesem Sinne steht kritisch-pädagogisches Denken und Handeln in einem engen Zusammenhang mit prinzipieller Kritik des Kapitalismus und der bürgerlichen Verhältnisse, die die freie Entwicklung der Persönlichkeit, das heißt die konkrete Ausformung des Subjektes, behindern oder gar verhindern, weil der Mensch nicht als Zweck behandelt, sondern als Mittel der Wertschöpfung verdinglicht wird. Es unterscheidet sich wesentlich von traditioneller pädagogischer Theorie (zum Beispiel der empirischen Pädagogik), deren Forschungspraxis weitgehend von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen losgelöst ist und die politischen Interessen abstrakt entwickelt. Diese beschränkt sich weitgehend auf das Interaktionsverhältnis zwischen Erzieher_innen und Erziehungssubjekten als autonome Beziehung sowie auf die Optimierung dieses Verhältnisses (vgl. Lehner 1994). Dabei blenden die klassischen Ansätze die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus. (Vgl. Keckeisen 1995: 120)

Pädagogik orientiert im Unterschied dazu auf Widersprüche und Zwänge im Erziehungsprozess und fragt nach den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, in denen pädagogische Vorgänge angelegt sind. Durch die systematische Analyse der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse und der jeweiligen politischen Bedingungen versucht sie, Voraussetzungen für die Entwicklung von Handlungsperspektiven zu schaffen. Es werden gleichsam Gesellschaft, Macht und Herrschaft als wesentliche Faktoren erkennbar, die die spezifische Ausprägung und Veränderung von Bildungsinstitutionen und -prozessen bestimmen. Um dies realisieren zu können, ist es notwendig, auch die Wurzeln der heutigen Erziehungswissenschaft kritisch zu reflektieren und die verschiedenen pädagogischen Ansätze gegeneinander nach tragfähigen Hinweisen auf ihre Konsequenzen für pädagogisches Handeln in der Gegenwart abzuwägen. Unter Beachtung der sich verändernden Sozialisationsbedingungen und der sich wandelnden Subjekte gilt es für eine kritische Erziehungswissenschaft, immer wieder neue Erfahrungen und Erkenntnisse aufzugreifen, um notwendige progressive Veränderungen des gegenwärtigen Bildungssystems anzuregen. Es geht darum, die behindernden Schranken für die Persönlichkeitsentwicklung zu überwinden und Lösungsansätze im Bildungssystem aufzuzeigen, eine Strategie für eine demokratische

Bildungsreform zu entwickeln, die den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird.¹

Dimensionen Kritischer Pädagogik

Im Zentrum pädagogischer Überlegungen steht der Begriff der Bildung; er stellt sowohl die Grundlage als auch den zentralen Gegenstand einer fundierten Kritik bestehender gesellschaftlicher Zusammenhänge dar, die soziale Lernprozesse bestimmen. Zugleich liefert er die entscheidende Orientierung bei der Entwicklung von gesellschaftlichen Alternativen zur Veränderung gegenwärtiger gesellschaftlicher Zwänge und Verhältnisse. Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff umfasst eine Reihe von Dimensionen. Sie ergeben sich zum einen aus dem ideologiekritischen Anliegen einer »Entlarvung« von gesellschaftlichen Machtstrategien, zum anderen aus dem Bemühen um einen emanzipatorischen Gegenentwurf sowie der Reflexion auf dessen Realisierbarkeit unter den gegebenen Herrschaftsverhältnissen.

Was ist das Ziel von Bildung? An welche Voraussetzungen ist Bildung gebunden? Die Bildungsidee erfuhr insbesondere durch Wilhelm von Humboldt eine besondere Akzentuierung durch die Absicht, mit ihr ein Mittel wider die gesellschaftliche Beschränktheit und Zerrissenheit der Zeit zu begründen. (Vgl. Humboldt, 1959; Wehnes 1991: 258 ff.) Der Gedanke Humboldts, die Ganzheit und Allseitigkeit der Einzelnen sowie ihrer Autonomie und Freiheit zu beachten, bedarf unter den gegenwärtigen Verhältnissen einer Neuformulierung. Humboldt wandte sich gegen eine zu frühe berufliche Initiation der Heranwachsenden und gegen eine Reduzierung

¹ Dem hier entwickelten Verständnis ist unter anderem der im Januar 2010 gegründete Arbeitskreis »Kritische Pädagogik« der Rosa-Luxemburg-Stiftung verpflichtet. Dem Bedürfnis und Wunsch kritischer Wissenschaftler_innen, Pädagog_innen, Psycholog_innen, Soziolog_innen, Gewerkschafter_innen, Bildungspolitiker_innen und praktisch tätiger Pädagog_innen folgend, hat sich der Arbeitskreis das Ziel gesetzt, den Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft voranzutreiben und zu fördern. Dazu werden mit den Teilnehmer_innen Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen ausgetauscht; es wird um tragfähige Lösungsansätze gerungen. Es geht sowohl um theoretische Reflexion, Fundierung und Positionsbestimmung als auch um einen Beitrag zur Durchsetzung praktischer linker Bildungspolitik. (Vgl. Adam 2012a: 10ff.)

von Bildung auf gesellschaftliche Nützlichkeit oder Brauchbarkeit, die vordergründig wirtschaftlichen Interessen zu dienen hatte. (Vgl. ebenda) Sein humanistisches Anliegen war es, die allseitig und harmonisch geformte Individualität zu realisieren. Das impliziert, sich der Gesellschaft nicht bloß anzupassen, sondern sich kritisch mit ihr zu beschäftigen, sie und sich selbst zu verändern. (Vgl. Adam/Bolz 1995: 252ff.)

Nach wie vor geht es um eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt, das heißt mit den sozialen und politischen Problemen. Bildung bedeutet, sich die Welt anzueignen, zu lernen, sich die Welt zu erschließen. Dafür bedarf es Aufnahmestrukturen, die es den Einzelnen erlauben, die Mannigfaltigkeit der Welt auf wesentliche Zusammenhänge zurückzuführen. Humboldt konnte noch von einem humanistischen, universalen Bildungsideal ausgehen. Inzwischen sind die Universalgelehrten historisch überholt. Die Welt ist zu komplex geworden, als dass sie noch von einem Individuum umfassend erschlossen werden könnte; wir müssen sie uns arbeitsteilig im Kollektiv und vermöge »exemplarischer Lernprozesse« (Oskar Negt) aneignen.

Ein Ziel von Bildung ist es, die eigene Stellung in der Welt zu erkennen und das eigene Leben weniger fremdbestimmt gestalten zu können. Dieser Bildungsvorgang zeichnet sich durch zunehmende Verwirklichung des Subjektstatus' der Einzelnen aus. Dabei ist gesellschaftliche Teilhabe eine Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln und Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse. Bildung ist ein Selbstfindungsprozess besonderer Art, in dem der Mensch seine Welt und sich selbst, seine Lebensbedingungen erschließt. Das Subjekt entwickelt sich durch Bezugnahme auf die bestehenden Machtverhältnisse – entweder durch Anpassung oder Zurückweisung. Bildung kann somit als ein Prozess verstanden werden, in dem sich der Mensch zunehmend der Dialektik aus Determination und Selbstbestimmung im Rahmen der Daseinsmöglichkeiten bewusst wird. Insofern geht es um Bedingungen der Möglichkeit von Bildung. Sie können nur in Relation zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen, gleichsam zu den jeweils aktuellen Erscheinungsformen und Strukturen der Herrschaft bestimmt werden. Diese Bewusstwerdung ist Voraussetzung für Mündigkeit, welche nur noch gemeinsam oder überhaupt nicht mehr erwerbbar ist, wie Heinz-Joachim Heydorn sagt; sie braucht die politisch-soziale Einbindung, ohne in ihr aufgelöst zu werden.

Der Grundgedanke, wonach Bildung Auseinandersetzung mit der Welt ist, in deren Folge der Mensch sich als »geschichtliches und damit kämpf-

fendes Wesen« begreifen kann, impliziert, dass Bildung auf *Veränderung* gerichtet ist. Bernhard hebt als wesentliches Moment von Veränderung auch *Widerstand* hervor: »Persönlichkeitsbildung ist ein Akt des Widerstands, Widerstandsfähigkeit ihr grundlegendes Ziel. Der Aufbau dieser umfassenden und tief gehenden Widerstandsfähigkeit erfordert die Vermittlung von Bildung an konkreten Menschen, an den konkreten habituellen Voraussetzungen ihrer Subjektivität und Subjektwerdung. Bedingung der Möglichkeit von Selbstverfügung über die eigene Subjektivität und das eigene Handeln ist die Bewusstmachung des eigenen Habitus als sozialisierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Der Habitus ist zugleich Ausgangs- und Ansatzpunkt sowie Angriffsziel von Bildung.« (Bernhard 2010)

Das gegenwärtige Bildungssystem in Deutschland und Europa kann einer emphatischen Bildung nicht mehr gerecht werden. Seit Beginn der 1990er Jahre haben wir es mit einer neoliberalen Umwälzung des Bildungswesens im großen Ausmaß zu tun. Begriffe, die diesem Umstrukturierungsprozess innewohnen, verweisen auf eine Reduzierung des Menschen zur »Humanressource« und als »Humankapital«. Der Mensch wird einzig noch über seinen durch den Markt definierten Wert bestimmt. (Vgl. Ribolits 2012) Solche Begriffe wie auch die des »Humanvermögens«, »Humanpotenzials« oder der »Monetarisierung« und »Ökonomisierung« zielen auf die Verwertbarkeit von Menschen als ein sich selbst verwertendes Wesen. Er nimmt sich als eine Ware wahr, die in Konkurrenz zu anderen Waren steht. Nicht solidarisches, sondern egoistisches Lernen unter den Bedingungen der Konkurrenz ist die Folge, das dazu dient, in Abgrenzung zu den Anderen den eigenen Marktwert zu steigern. Das gesamte Entfaltungspotenzial des Menschen wird zentral in den Dienst wirtschaftlicher Verwertung gestellt und damit begrenzt.

Bildung gerät sofort in einen unlösbaren Widerspruch, wenn sie als »Humankapital« abqualifiziert oder darauf hin überprüft wird, inwieweit sie der Kapitalverwertung dienen kann. Der Kapitalismus verfügt über mächtige Instrumente und Instanzen im Sozialisationsprozess, um Heranwachsende den jeweils vorherrschenden ökonomischen Interessen unterzuordnen, sie fremdbestimmten Ansprüchen zu unterwerfen. Insofern erfolgt eine fortlaufende Entmündigung, die sich gegen den Anspruch auf Selbstbestimmung der Einzelnen wendet.

Der Zusammenhang von Beschleunigung und Ökonomisierung erscheint in neoliberalen Deutungsmustern als zwei Seiten einer Medaille, die den

Anschein von Alternativlosigkeit erweckt. Beschleunigung dient zur Legitimation für den Wissenszuwachs und den daraus resultierenden Innovationen im Interesse der maximalen Kapitalverwertung. Bildung soll nur auf Verwertung und Funktionalität eingestellt werden und schnell, effizient sowie unter streng optimierten Bedingungen erworben werden. (Vgl. Borst 2012a: 52)

Nach Hannah Ahrendt gibt es allerdings ein natürliches Bedürfnis zum Denken. Es ist immer mit der lebendigen Erfahrung verbunden, setzt per se keinen Zweck voraus. Das Problem besteht darin, dass es sich der gesellschaftlichen Verantwortung zu stellen hat. Ein Bildungsbegriff, der sich am »Humankapital«, aber nicht am Humanen (Mündigkeit, Selbstständigkeit, Anerkennung des Anderen) orientiert, wird diesem Anliegen nur einseitig gerecht.

In der neoliberalen Politik und den ihr entsprechenden Konzepten wird das Denken nicht nur unter Kontrolle gehalten, sondern durch Beschleunigung und Ökonomisierung manipulierbar gemacht. Die Effekte gehen bis zum Verlust des Denkens und der Erfahrung durch Anpassung. Einem Bildungswesen, das Chancengleichheit und -gerechtigkeit, gleichsam die optimale Entwicklung aller Individuen fördert, sind damit schwierige Herausforderungen gestellt. (Vgl. Borst 2012b)

Bildung kann der Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben sein. Sie für alle zu ermöglichen, unabhängig von sozialer Herkunft und Status, der Hautfarbe, Religion oder vom Geschlecht, ist ein entscheidendes Anliegen, das als grundlegendes Menschenrecht manifestiert wurde. Die Verwirklichung dessen ist allerdings von den gesellschaftlichen Strukturen und politischen Rahmenbedingungen abhängig.

Widersprüche der Erziehung

Ebenso wie der Begriff der Bildung muss auch der der Erziehung in die Überlegungen einbezogen werden. Die Frage der Erziehung ist tendenziell aus den öffentlichen Diskursen, insbesondere in der Psychologie, verdrängt, bzw. durch konservative Positionen vereinnahmt worden. Dem muss mit einer fundierten Argumentation entgegengetreten werden; eine kritisch-pädagogische Theorie sollte sich der schwierigen Problematik wieder annehmen. Das Nachdenken über grundlegende Probleme von Erziehung im Rahmen von Bildung ist mit Fragen verbunden, die auf eine freie Persön-

lichkeit zielen – jedenfalls nicht auf eine streng determinierte: Wieso ist der Mensch überhaupt erziehbar?

Entgegengesetzte Positionen, die von der Determiniertheit des Menschen ausgehen, werden entweder mit der biologistisch orientierten Erbtheorie oder mit der deterministischen Milieuthorie begründet. Beide Theorien erfassen in keiner Weise die Komplexität der auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirkenden Faktoren. Die Kontroverse hat aber auch Bewegung in die pädagogische Theorie und Praxis gebracht, indem die Frage nach der Wechselbeziehung zwischen Anlage und Umwelt gestellt wurde und inwieweit auch selbst steuernde Mechanismen des Individuums eine Rolle spielen. Wesentliche Ansatzpunkte für eine komplexe Betrachtung des Verhältnisses von Entwicklung und Erziehung geben sowohl anthropologische als auch sozialisationstheoretische Fragestellungen, die von einem offenen, dynamischen Menschenbild ausgehen, sodass niemandem in der Erziehung ein bestimmtes Leitbild aufgezwungen werden kann.

Die philosophische Anthropologie befasst sich mit der Bestimmtheit des Menschen und stellt die Frage nach seiner Sinnsuche und -entfaltung, womit auch wesentlich Fragen von Erziehung verbunden sind. Das betrifft unter anderem die Zwecke von Erziehung, deren Begründung und Herleitung, das Verständnis als Begreifen und Unterstützen der Entwicklung kindlicher und jugendlicher Persönlichkeiten zu Mündigkeit und Emanzipation. (Vgl. Roth 1971: 21) Die Anthropologie sieht den Menschen nicht als etwas Fertiges, Abgeschlossenes, sondern als ein offenes Wesen an, was den Glauben an die Entwicklungsfähigkeit des Menschen zur Voraussetzung hat. Es bedeutet umso mehr, den *inneren* Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt den Motiven, Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie den anatomisch-physiologischen Besonderheiten die nötige Beachtung zu schenken.

Mit dem Begriff der Sozialisation wird in den Sozialwissenschaften allgemein das Hineinwachsen des Menschen in die Gesellschaft bezeichnet, das heißt die Aneignung der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, der Wertmaßstäbe und Verhaltensregeln, die man braucht, um sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden. Sozialisation ist ein »Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen [...], die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren« (Hurrelmann 1989: 14). Nach die-

sem Verständnis ist Erziehung ein Moment von Sozialisation, das heißt, sie findet in allen Sphären und Lebensbereichen, in offiziellen Institutionen, Organisationen, Schulen, Ausbildungsstätten, aber auch in informellen Strukturen und unter spontan wirkenden Einflüssen statt.

Persönlichkeitsentwicklung ist immer als eine Wechselwirkung von individuellen Voraussetzungen, Bestrebungen und Zwecksetzungen sowie von gesellschaftlichen Bedingungen, Erfordernissen und auch Hemmnissen zu verstehen, in die bewusst geführte erzieherische Maßnahmen eingreifen. Allerdings gibt es unter kritischen Pädagog_innen, Psycholog_innen und anderen Wissenschaftler_innen sehr unterschiedliche Auffassungen zur Theorie und Praxis der Erziehung.

Der Wiener Pädagoge Erich Ribolits betont den Zusammenhang von Erziehung, Bildung und Politik. Danach schafft Politik Rahmenbedingungen und Vorgaben für Erziehung. In seinem Verständnis ist »Erziehung Unterordnung unter das Vorgegebene, orientiert an gesellschaftlichen Zwängen. [...] Erziehung ist zugleich Voraussetzung und Hindernis für Bildung.« (Ribolits 2012) Nach Bernhard werden mit Erziehung »gesellschaftliche Handlungen bezeichnet, in denen das Kind weitgehend Objektstatus hat. Erziehung meint demgemäß »transitive Leistungen«, die von außen, von den Erziehungspersonen vorgenommen werden. Erziehung bezieht sich auf die Integration des Kindes in die Gesellschaft. Sie geht [...] nicht über die Aufgabe der Eingliederung hinaus. Sie bleibt in den gesellschaftlichen Zwängen gehalten.« (Bernhard o. J.)

Die Kritische Psychologie als besondere Subjektwissenschaft orientiert auf die »Entwicklung der subjekthaft-aktiven Komponente, also der Selbstbestimmung, in der individuellen Lebenstätigkeit« (Holzkamp). Es geht an dieser Stelle mithin weder um die Vorstellung einer milieu-deterministischen Formierung von Subjekten noch um die Vorstellung eines Lebens in frei flottierenden Selbstentwürfen, sondern um die Berücksichtigung des Umstands, dass Handlungsmöglichkeiten dem Individuum nicht ungebrochen, sondern in der Regel in einem je zu klärenden Verhältnis zu gesellschaftlichen Handlungsbehinderungen gegeben sind. Vor diesem Hintergrund kommt Erziehung als gesellschaftlicher Instanz eine spezifische Vermittlung im Verhältnis zwischen objektiver und subjektiver Bestimmung zu. (Vgl. Markard 2012: 100ff.) Entscheidend für Erziehung ist demnach, ob und wie die Besonderheit dieses Verhältnisses berücksichtigt wird. Zu bedenken sind ferner – jenseits von Rollenklischees – die unterschiedlichen Perspektiven von Erziehungspersonen und -subjekten.

Erziehung bedeutet insofern, dass die Erziehungsperson gesellschaftliche Anforderungen und Ziele vertritt, die die Adressat_innen von Erziehung noch nicht erfüllen können; sie ist Machtausübung, die sich selbst sukzessive mit Erziehungserfolg zurücknimmt. Die Erziehungsperson macht sich schrittweise überflüssig. – Kritische Pädagogik fragt aber auch danach, wer die Erzieher_innen erzieht (Marx). Insbesondere diese Frage, die auf den autoritären Paternalismus der Erziehung verweist, zeigt die problematische Seite der Idee von Erziehung an und für sich: Die Erziehungsperson wählt die Ziele und Mittel von Erziehung aus. Sie versucht diese so zu vermitteln, dass sie dem Erziehungsobjekt einsichtig werden können. Soweit die Ziele nicht einsichtig sind, setzt die Erziehungsperson diese häufig auf autoritär-paternalistische Weise gegen den Eigensinn des »Zöglings« durch. Der Eigensinn wird dabei regelmäßig gebrochen, sodass das Ergebnis dieses Erziehungsvorgangs in einer konformistischen Regression besteht, die möglicherweise genau die Voraussetzung für das vereinzelte Massenelement ist, welches im flexibilisierten Kapitalismus als konsumistische und opportunistische Monade benötigt wird. (Vgl. Marcuse 1980; Brückner 1978; Horkheimer 1981).

Ein anderer Ausgang solcher Erziehung besteht im autoritären Charakter. Besonders gefährlich wird es, wenn diese beiden Charaktere als Legierung oder Plombe verschmelzen, die in Zeiten von Konsumkrisen dann die profaschistische Massenbasis der Gegenwart darstellen dürfte. Ein dritter Ausgang, der allerdings auch als Verbindung mit dem autoritären Charakter vorliegen kann, besteht in diesem Erziehungsvorgang im unbeabsichtigten, widerständigen, unbotmäßigen Charakter. Allerdings passiert es eher selten, dass der Eigensinn nicht gebrochen wird; daher kommt es allzu oft selbst hier zu einer Legierung mit dem autoritären Charakter, das heißt zu einem Widerständigen, der autoritäre und unterwürfige, sadistische und masochistische Anteile als labile Ambivalenzen in sich vereint und gerade in anomischen Zeiten zu einer unberechenbaren, »tickenden Zeitbombe« werden kann. Alle drei Ausgänge dieses Erziehungsvorganges lassen sich wunderbar nutzbar machen für Konsumismus, gelenkte Demokratie in formierten Gesellschaften oder Institutionen und Organisationen, autoritären Staaten oder Diktaturen und selbstverständlich noch am besten für Kriege, Restaurationen und Konterrevolutionen. – Vielleicht steuern wir auf solche Zeiten zu, es wäre jedenfalls die Ironie der negativen Geschichte (Katastrophe), wenn sie im Sinne ihrer materialistischen Auffassung genau die Charaktertypen produziert, die sie für ihren weiteren

Fortgang von der Steinschleuder zur Megabombe – und nunmehr darüber hinaus – benötigt.

Herausforderungen Kritischer Pädagogik

Es ist nicht die Aufgabe Kritischer Pädagogik, diesen Zusammenhang zu erhellen, das leistet die Kritische Psychologie, aber es ist ihre Aufgabe, daraus bildungspolitische und pädagogische Konsequenzen zu ziehen. Weil »man nicht Selbstbestimmung verfolgen kann, wenn man die Ziele anderer verfolgt« (Markard 2012: 100), ist mit der »Fremdgesetztheit von Erziehungszielen« der Zweck von Erziehung bereits im Anbeginn verfehlt und kann nur auf indirektem Wege – gleichsam als List der Vernunft – zum Ziel führen, wenn der »Zögling« aus sich heraus die Courage aufbringt, gegen Erziehung zu opponieren, das heißt die Erzieher_innen überwindet.

Nach Morus Markard stellt Erziehung immer eine bestimmte Form von Zwang da, die die kindliche Subjektivität ausklammert. Sie verschafft sich Geltung durch Eigensinn und Unbotmäßigkeit (Negt), oder sie wird konform geschliffen. Die zentrale Frage ist mithin: Wie fördern wir Kinder und Jugendliche, ohne sie zu erziehen? Die Grenzen der Erziehung zu überschreiten, indem die Notwendigkeit von Erziehung überwunden wird, ist allerdings selbst unter kritischen Pädagog_innen ein umstrittenes Konzept. Vielfach wird bezweifelt, dass es eine Entwicklung und ein Zusammenleben der Menschen ohne Erziehung geben kann. Befürwortet wird allerdings, der subjektiven Seite, insbesondere den Bedürfnissen und Motivationen von Heranwachsenden, stärkere Beachtung zu schenken.

Im Interesse der Persönlichkeitsentfaltung gehe es vor allem darum, die Widersprüche zwischen Möglichkeiten und Wirklichkeit der Kinder- und Jugendpädagogik zu klären, das heißt, die Widersprüche der Gesellschaft und der eigenen Lebenspraxis bewusst werden zu lassen. Individuen im heranwachsenden Alter Unterstützung in der Bewusstwerdung zu geben, bedeutet, mit ihnen auf eine Weise zusammenzuleben, dass diese einen Rat annehmen können, der aber auch abgelehnt werden kann, ohne dass Sanktionen folgen. Jede Hilfe bei der Vorbereitung auf eine selbstständige Existenz ist allerdings immer auch Vorbereitung auf Verwertbarkeit, Anpassung und Unterwerfung, die möglicherweise als eigene Interessen mystifiziert werden. Herbert Marcuse hat in diesem Zusammenhang von »falschen Bedürfnissen« gesprochen. Wir können den Widersprüchen in

unserer Gesellschaft jedenfalls nicht einfach und bruchlos eine fortschrittliche Intention, Haltung oder Praxis entgegensetzen, so als gebe es eine luppenreine kanonisierte Wahrheit, vor der Pädagog_innen wie auch alle Einzelnen niederzuknien hätten. In diesem Kontext plädiert Markard dafür, anstelle des Begriffes der Erziehung den der Förderung von Individualität zu setzen und statt von Selbsterziehung von kritischer Selbstreflexion zu sprechen. Die Frage, inwiefern die Prinzipien zur Unterstützung von Selbstlernprozessen im Rahmen politischer Bildungsarbeit auch für die Pädagogik gelten und zur kritischen Selbstreflexion von Kindern und Jugendlichen führen können, hat sich damit keineswegs erübrigt.

Lernen kann einerseits auf Anpassung, die Entfremdung von Möglichkeiten, auf Unterordnung gerichtet sein. Andererseits kann Lernen auf Emanzipation, auf Auflehnung gegen das Bestehende, auf Erweiterung des gegebenen Handlungsrahmens orientiert sein. Schulisches Lernen hat es oft mit der Paradoxie von Lernen und Stress zu tun. Die Bedingungen des Lernens sind so angelegt, dass das Leistungsprinzip zu Überforderung führt und das Lernen behindert. Besonders kritikwürdig sind Noten und Tests mit Prozenträgen und anderen Vergleichswerten, das heißt eine quantitative Bewertung, in der die Subjektivität der Schüler_innen und die konkreten Bedingungen für das Lernen ignoriert werden. Um das Lernen human zu gestalten, Lernstress zu vermeiden, muss man die speziellen objektiven und subjektiven Bedingungen für Lernprozesse einbeziehen.

Die neoliberale Umgestaltung der kapitalistischen Produktions-, Arbeits- und Lebensverhältnisse, die mit einer Entsicherung und Destabilisierung der Arbeits- und Existenzbedingungen einhergeht, schuf eine neue Ausgangssituation für die Kritische Pädagogik. Sie ist mit neuen Herausforderungen und Aufgaben verbunden. Die ökonomischen Lebensumstände durch kritische Reflexion zu durchdringen und die Gesellschaft in politischer Praxis nach emanzipatorischen Idealen zu verändern, ist das eindringlichste und zugleich schwerste Ziel kritisch-emanzipatorischer Pädagogik. Konkret geht es um die Realisierung eines egalitären Zugangs zu allen Bildungsinstitutionen und um die Organisation stressfreien Lernens in diesen, sodass keine soziale Selektion mehr vorgenommen wird und Selbstlernprozesse in voller Selbstbestimmung befördert werden, sodass die freie Entwicklung eines jeden Voraussetzung für die freie Entwicklung Aller werden kann.

Literatur

- Adam, Horst/Bolz, Alexander (1995): Pädagogische Aspekte der Jugendarbeit und Jugendforschung nach dem Umbruch, in: Deutsch-deutsche Jugendforschung. Theoretische und empirische Studien zur Lage der Jugend aus ost-deutscher Sicht, Weinheim/München, S. 242-264.
- Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin.
- Adam, Horst (2012a): Zur Funktion und zu den Aufgaben des Arbeitskreises »Kritische Pädagogik«, in: ders./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 10-12.
- Adam, Horst (2012b): Gedanken zur emanzipatorischen Bildung, in: ders./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 41-46.
- Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung, unveröffentlichtes Manuskript, Universität Duisburg-Essen.
- Bernhard, Armin (2012): Kritische Pädagogik – Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuakzentuierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells, in: ders./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 13-33.
- Bernhard, Armin (o. J.): Pädagogisches Denken, unveröffentlichtes Manuskript, Universität Duisburg-Essen.
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim/Basel.
- Borst, Eva (2012a): Hegemoniale Deutungsmuster: Beschleunigung und Ökonomisierung, in: dies./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 52-65.
- Borst, Eva (2012b): Die Notwendigkeit eines kritischen Bildungsbegriffs in Zeiten des Neoliberalismus, in: dies./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 34-40.
- Brückner, Peter (1978): Zur Fragestellung der politischen Psychologie, in: ders./Agnoli, Johannes: Die Transformation der Demokratie, Frankfurt a.M.
- Findeisen, Uwe (2012): Lernen, Leistung und Bewertung – eine Kritik, in: ders./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 70-95.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Werke, Band 4, Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Vaduz.
- Holzkamp, Klaus (1984): Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft, in: Fo-

- rum Kritische Psychologie, S. 5-55.
- Horkheimer, Max (1981): Begriff der Bildung, in: ders.: Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930-1972, 2. Aufl., Frankfurt a.M.
- Humboldt, Wilhelm von (1959): Bildung und Sprache, hrsg. v. C. Menze, Paderborn 1959.
- Hurrelmann, Klaus (1989): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 2. Aufl., Weinheim/Basel.
- Keckeisen, W. (1995): Kritische Erziehungswissenschaft, in: Lenzen, D./Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. I: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart/Dresden.
- Klafki, W. (2000): Kritisch-konstruktive Pädagogik: Herkunft und Zukunft, in: Eierdanz, J./Kremer, A. (Hrsg.): »Weder erwartet noch gewollt«. Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges, Baltmannsweiler.
- Koneffke, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung, in: Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M., S. 237-254.
- Kunstreich, Timm (2012): Was ist kritische soziale Arbeit heute?, unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hamburg.
- Lehner, Helmut (1994): Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilungsproblematik, Bad Heilbrunn.
- Liesner, Andrea (2012): Bildung und die so genannten bildungsfernen Schichten, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie, Hamburg.
- Markard, Morus (2012): Kritisch-psychologische Überlegungen zu Widersprüchen der Erziehung, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Band 1, Berlin, S. 100-110.
- Marcuse, Herbert (1980): Versuch über die Befreiung, 5. Aufl., Frankfurt a.M.
- Ribolits, Erich (2012): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel, Wien.
- Roth, Heinrich (1971): Entwicklung und Erziehung, Band II: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover.
- Wehnes, Franz-Josef (1991): Theorien der Bildung als historisches und aktuelles Problem, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München.

Bildungspolitische Lernprozesse gegen den flexibilisierten Kapitalismus

Tatjana Freytag

Differenz-Bildung

Der Begriff der Bildung trug von Anbeginn eine gewisse Ambivalenz in sich. Zum einen verdankte er sich dem fortschrittsgläubigen Aufklärungspathos und verstand sich durchaus als Mittel der »Verbesserung des Menschen«, wobei er aber auch praktisch dem Analphabetismus und der vernunftfernen Dumpfheit entgegenzuwirken trachtete. Bildung sollte zur Steigerung geistiger wie kultureller Potenziale des Menschen beitragen. Zum anderen erwies sich aber Bildung auch bald genug – gerade in der Zeit der Aufklärung und in ihrer Folge – als probates Medium der Verfestigung herrschaftlicher Ansprüche und klassen- bzw. milieubedingter Divergenzen. Dies kommt durch die Parole des deutschen Bürgertums im geronnenen Diktum »Besitz und Bildung« deutlich zum Ausdruck. Dass Bildung auch mit ökonomischen Machtverhältnissen etwas zu tun haben könnte, war der gebildeten Schicht bereits in der Frühgeschichte der bürgerlichen Gesellschaft zumindest vorbewusst deutlich.

Von Bildung zu reden, zumal in Deutschland, in dem dieser Begriff, wie es scheint, auch als eine Art Ersatz für nationale Defizite bzw. als Ausgleich für die zu spät gekommene Nation verwendet wurde, hat entsprechend immer schon bis hin zur Gegenwart etwas Überladenes, um nicht zu sagen Überspanntes an sich.

Die einen sehen in Bildung den Schlüssel für Zukunftsfähigkeit und Innovation. Ein gutes Bildungswesen und insbesondere leistungsfähiges Schulsystem wird als »zentraler Standortfaktor« eines Landes im globalen Wettbewerb angesehen. Andere laden den Begriff der Bildung mit emanzipatorischen Möglichkeiten auf, so als ob sich aus Bildung eine neue Aufklärung, mithin ein neuer Ausgang aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit der Menschen hin zu einer besseren Welt ergeben könne. Wieder andere begreifen Bildung als kulturelles Kapital bzw. als Mittel zur Erlangung und Festigung einer Stellung in bürgerlichen Distinktionshierarchien. Bildung ist zu einer Art Wunschkonzert für unterschiedlichste Interessen geworden, sehr beliebt in Parteiprogrammen und irgendwie auch immer verteidigungswert.

Bildung ist antinomisch

Die bürgerliche Gesellschaft, so sehr sie sich stets ideologisch anders zu geben trachtet, ist von Anbeginn auf die Ausbildung eines fragmentierten Menschen angewiesen. Menschliche Fähigkeiten werden unter der Logik ihrer gesellschaftlichen Verwertung subsumiert, wobei *Ausbildung* für die Masse der Menschen zu großen Teilen das ersetzt, was mit der Idee von Bildung intendiert war: die Verwirklichung von Mündigkeit – für alle. Historisch deutlich trat dieser Widerspruch im Gegeneinander von Utilitaristen und den Anhängern des Neuhumanismus zutage. Die Diskussion um Ausbildung oder Bildung, um Nutzen per se oder Vervollkommnung des Menschen hat eine lange geschichtliche Tradition mit nachweisbarer Kontinuität.

Die Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise verlangte die Einrichtung der allgemeinen Schulpflicht. Der neu entstehenden Klasse des Proletariats wurden auf diese Weise funktionale Kenntnisse vermittelt, deren reduktionistischer Charakter sich aber im realen Widerspruch zu den postulierten emanzipatorischen Bildungsidealen befand. Bildung erreichte ihre objektiven Grenzen an dem antagonistischen Zustand der bürgerlichen Gesellschaft, die den *citoyen* sogleich in den Ideenhimmel verbannte und den *bourgeois* als egoistischen Vertreter von Partikularinteressen etablierte. Die Grenze von Bildung lässt sich an den Widersprüchlichkeiten ihrer Verwirklichungspraxis, an den Dislozierungen und der Exterritorialisierung der Unprivilegierten ablesen, auf deren Existenz die bürgerliche Gesellschaft basiert und angewiesen ist.

Der antinomische Charakter der Bildung macht in der unter diesen Vorzeichen etablierten Moderne ihren Wesenszug aus, Befreiung und Unterdrückung sind in ihr zusammengerückt. So schleppt sich durch die Geschichte von Erziehung und Bildung auch jene verkümmerte Seite fort, welche in den vom Idealismus aufgegriffenen humanistischen Thesen der reinen Menschenbildung eines Wilhelm von Humboldt ihren umfassendsten Ausdruck fanden und deren Ideen in entstellter Form in den spät-kapitalistischen Ansätzen von Pädagogik immer noch mitschwingen. Doch selbst diese leise Spur verliert sich zusehends, was allerdings mitnichten ausschließen soll, dass Bildung als Postulat, als (regulative) Idee noch nach wie vor lebendig sein kann. An ihr festzuhalten, obwohl Gesellschaft ihr die Basis historisch entzog, ist denn auch Adornos Antwort (Adorno 1972: 121) auf eine totalitär gewordene, entsubstanzialisierte Form von Bildung, der Halbbildung.

Halbbildung ist kein quantitativer Begriff, der etwa besagt, dass je schlechter es um Bildung steht, sie etwa als noch geringer prozentig angesehen werden kann; sie beruft sich, ganz im Gegenteil, auf eine Qualität, welche sie aber nicht wirklich generieren kann. Es handelt sich um eine Scheinqualität. Halbbildung ist totalitär und speist als solche die Sphäre des Ressentiments; sie ist die Physiognomie unserer Zeit – immerzu *busy*, informiert und stets anwendungsbezogen. Sie weiß sich darin einem zweckrationalen Leistungsprinzip, welches seinerseits in einer ausdifferenzierten Arbeitsteilung verankert ist, verschwistert.

Doch weit davon entfernt, sich der Mahnung Adornos zu erinnern, intensiviert sich die Instrumentalisierung von Bildung in zunehmendem Maße. Schlagworte wie *Lifelong-Learning*, Eigeninitiative und Selbstverantwortung bilden den Boden für einen verkündeten und sich weitgehend vollziehenden Paradigmenwechsel, weg von den angeblich deterministischen Sichtweisen einer Gesellschaftstheorie, in der der Mensch Sozialisationsopfer seiner Verhältnisse war und von diesen Verhältnissen entsprechend emanzipiert werden sollte, hin zu den im Bestehenden existierenden Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen auf der Welle der Individualisierung. Seit 1989 sieht sich Gesellschaftstheorie an den Rand gedrängt. Dies hatte nicht zuletzt mit dem Untergang des Sowjetkommunismus und der damit einhergehenden Abwertung von kritischen Gesellschaftsbegriffen im Westen zu tun. Aus ideologischen Gründen, die ihrerseits die neuen politischen und sozialen Hegemonien widerspiegeln, erwuchs daraus ein zunehmender Verlust des Gesellschaftsbegriffs insgesamt: Soziale Belange werden als Fragen der Kultur oder der Eigeninitiative begriffen und damit verklärt. Die Ideologie eines überbordenden Zweckrationalismus versteht sich dabei als »realitätsnah« und »wirklichkeitsgerecht«.

Bildung als Lifelong-Learning-Programm

Im lebenslangen Lernen findet Bildung nunmehr ihr Synonym. Dabei bezeichnet es aber nicht nur die triviale Feststellung, dass man sein Leben lang nicht auslernt, sondern das Konzept maßt sich zugleich an, eine Lösung für das Problem der Anpassung an die Forderungen der Gesellschaft anzubieten. Die Idee des lebenslangen Lernens kam bereits als Reaktion auf den Sputnik-Schock und die von Georg Picht 1964 ausgerufenen »Bil-

dungskatastrophe« auf, damit der ökonomische Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften besser gedeckt werden kann, mithin sich die potenziellen Arbeitnehmer_innen durch die Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen, den jeweiligen konjunkturellen und technischen Entwicklungen flexibel anpassen.

Auch bei dem durch die TIMSS- und PISA-Ergebnisse hervorgerufenen so genannten zweiten Sputnik-Schock erscheint lebenslanges Lernen als adäquate Antwort auf die Misere, als Leitlinie und Ziel der Bildungspolitik. (BLKBF 2004) Die »Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland« der Bund-Länder-Kommission definiert dieses heutzutage wie folgt: »Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ›Lernen‹ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.« (Ebenda: 13) Dieses Lernen soll nicht nur die gesamte Lebenszeit umfassen, sondern auch alle Lebensbereiche, und zwar durch die Erweiterung des formalen durch das nicht-formale und informelle Lernen. Verstanden wird dabei lebenslanges Lernen als zentrale Aufgabe des Einzelnen, euphemistisch apostrophiert als »selbstverantwortetes Lernen«.

Der Einzelne muss sich vermehrt anstrengen, um durch Anschlussfähigkeit und Funktionalität einen Arbeitsplatz sichern zu können. Entsprechend forderte die Kultusministerkonferenz 2003 eine »Kultur der Anstrengung«. Sowohl in dem Strategiepapier »Lebenslanges Lernen« als auch in der Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« wird dieses als Konsens in der Bildungsarbeit bezeichnet; dieser »bezieht sich sowohl gesellschaftlich gesehen, auf die Erwartung, dass das Bildungssystem mit daran arbeitet [...], zur Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen, als auch im Blick auf die Subjekte, auf die Erwartung, dass im Bildungswesen die Fähigkeiten erworben werden, das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können, trotz der Unsicherheit von Beruf und Arbeit, Karriere und sozialer Lage« (Klieme u.a. 2003: 51).

»Das ›Lernen des Lernens‹ ist die Grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz, die in modernen, offenen Gesellschaften in schulischer Arbeit generalisiert werden muss.« (Ebenda: 54) Die Entwicklung der Lernkompetenz wird so zur ersten Bürger_innenpflicht, die für den Einzelnen durch die Schaffung einer »Kultur des Lernens« attraktiver gemacht werden soll mit dem Ziel der Schaffung einer »Lerngesellschaft«.

(BLKBF 2004: 14f.) Was aber als attraktiv angeboten wird, ist dahingehend insofern ideologisch als damit die sozial integrierbare Funktions-tüchtigkeit des Einzelnen gefördert werden soll. Anders gesagt: Da heute bestimmtes Wissen keine künftige Handlungsfähigkeit garantiert, gerät das Lernen des Lernens zum neuen bestimmenden Bildungsideal und der Mensch zum »Dauerlehrling« (Johannes Beck), um den Lernenden zu befähigen, sich dem Markt flexibel anpassen zu können. Bildung wird entsprechend ihrer Inhalte entledigt sowie ihrer kritischen Reflexion auf gesellschaftliche Bedingtheit beraubt, zum verklärend daherkommenden lebenslangen Lernen.

Unter der Hand werden dann Selbstverantwortung, Risikobereitschaft und Eigeninitiative zu einem Rüstzeug monadisierender Einzelgänger, die bei immer wirkmächtigeren Entpolitisierungstendenzen mit einhergehendem Abbau des Sozialsystems einen Selbstbehauptungskurs einschlagen sollen, der ihnen das Überleben in einer solistischen »unternehmerischen Bürgergesellschaft« verspricht. Mit ihr einher geht eine »Unterlegenheitskultur«, die durch neu geforderte Leistung und erwartete Anstrengung sich mit einrichtet. Persönliches Versagen wird hier verinnerlicht und die Aufdeckung von gesellschaftlichen Zusammenhängen geradezu verunmöglicht, geschweige denn das Zustandekommen eines gemeinsamen Erkenntnisprozesses initiiert. So ist an dieser Stelle auch die Frage nach denen zu stellen, die den Anforderungen der Leistungseffizienz nicht entsprechen: den Drop-outs, den zerbrechenden Menschen, die einer neuen »Kultur der Anstrengung«, dem Run auf das Ranking nicht gewachsen sind.

In diesem Anpassungs- und Unterwerfungsprozess der realen Bildungspraxis an die Marktlogik des kapitalistischen Systems lassen sich eindeutige Strategien der Rationalisierung erkennen, die beispielhaft mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) von 2008 und den darauf basierenden nationalen Qualifikationsbestimmungen ihren Ausdruck finden. Zu einem Kerngedanken der Lissabon-Strategie des Europäischen Rates aus dem Jahr 2000 wurde »der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen« (KEG 2000: 3) erhoben. Die Bildungs- und Berufsbildungssysteme in Europa stehen dabei im Zentrum dieses Veränderungsprozesses: »Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten.« (Ebenda) Zur Umsetzung dieses Vorhabens wurde der

Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) geschaffen, (EG 2008) dessen Gewicht »von zentraler Bedeutung für die Erreichung der in der Lissabonner Partnerschaft für Wachstum und Beschäftigung festgelegten Ziele ist« (EP/REEQ 2006: 3). Auf zwei Ebenen – der Entgrenzung der Ebene der (Aus-)Bildung und der Ökonomie, also dem Beschäftigungssystem, wie auf der individuellen Ebene durch die Implementierung eines unternehmerischen Selbst zur Verbesserung der persönlichen Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt – wird eine für alternativlos erklärte politische Rationalisierungsstrategie vollzogen. Vergleichbarkeit und Vereinheitlichung für die Anerkennung von nationalen Qualifikationen durch die Einführung von acht hierarchisch aufgebauten Kompetenzstufen, mit denen Lernergebnisse beschrieben werden, kennzeichnen im EQR die Abkehr von einer Input-Orientierung mittels vorgegebener Curricula und die Hinwendung zu einer Output-Orientierung ausschließlich auf die Lernergebnisse (learning outcomes).

Bildungspolitisch deutlich wird das an dem verwendeten Kompetenzbegriff, der konzeptionell die Schnittstelle zwischen dem Subjekt, dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem darstellt. Diese Kompetenzen ermöglichen erst die Anschlussfähigkeit des Subjekts an das veränderte System und entsprechen damit der Absicht der Europäischen Kommission, mit der Einführung des EQR die transnationale Mobilität von Arbeitskräften zwischen den EU-Staaten zu erleichtern bzw. zu erhöhen. Erklärtes Ziel des EQR ist es, einen »gemeinsamen Referenzrahmen als Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen«, der »zu einer besseren Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationsbescheinigungen führen« (EP/REEQ 2006: 7) soll, damit eine gesicherte Zuordnung zu den jeweiligen nationalen Abschlüssen, Inhalten und Standards realisiert werden kann.

Die Struktur des Konzepts des EQR setzt sich aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zusammen, die in acht Stufen hierarchisch gegliedert sind. Orientiert an den Lernergebnissen besteht die Komposition des EQR aus einer flexiblen Kopplung der einzelnen Strukturmerkmale. Beim näheren Blick auf diese Merkmale lässt sich feststellen, dass in den unteren Niveaustufen 1-4 grundlegende und praktische Kenntnisse genannt werden, in den höheren 5-8 die spezifischen Kenntnisse über die Grenzen und den Einsatz kritischen Verständnisses bis hin zu den Spitzenkenntnissen in einem Arbeits- und Lernbereich. Die Differenzierung bei den Kompetenzen wird genauso vorgenommen; in den unteren Niveaustufen geht es um Ar-

beiten und Lernen unter Anleitung, in den höheren Stufen um Leiten, Beaufsichtigen, Gestalten, Überprüfen, Innovationsfähigkeit und Selbstständigkeit. Die traditionelle Trennung von Hand- und Kopfarbeit wie auch in niedere und höhere Bildung ist offensichtlich. Aber nicht nur die Fähigkeit zur Selbstentwicklung auch die Fähigkeit im Rahmen der Organisation der Arbeitsprozesse Mitarbeiter_innen anzuleiten und zur Selbstentwicklung zu bringen, ist Kennzeichen des neuen akademisch gebildeten unternehmerischen Selbst. Lernen und Führen werden zum neuen Leitbild des »unternommenen Menschen« (vgl. Freytag 2008) verschmolzen, sind Ausdruck der neuen Rationalisierungsstrategie, mit der »kreative Lösungen für abstrakte Probleme« erarbeitet werden sollen.

Als Prozessrichtlinie ist der EQR nicht nur Ausdruck der gegenwärtigen neoliberalen Rationalisierungsstrategie mit dem Glauben an eine Art Steuerungsrationalismus, sondern ebenso eine kompetenzgebundene Standardisierung von Wissen und Können in der beruflichen und akademischen Bildung, die im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) vom 22. März 2011 (ADQ 2012) ihren nationalen Niederschlag gefunden hat.

Mit dem DQR wird erstmals eine umfassende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen im deutschen Bildungswesen erstellt. Entsprechend den Vorgaben des EQR ist der DQR in acht Niveaustufen gegliedert und in zwei Kompetenzkategorien aufgeteilt: 1.) Fachkompetenz = Wissen und Fertigkeiten und 2.) Personale Kompetenz = soziale Kompetenz und Selbstständigkeit. Konsequenterweise wird hier die Engführung des zugrunde gelegten Bildungsbegriffs aus dem EQR mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs als Bildungsbegriffs-Surrogat im DQR fortgeführt und damit dem Stellenwert von Kennzahlen aus dem betriebswirtschaftlichen Management entsprochen, die die Basis für eine an der kapitalistischen Tauschlogik orientierten Bildungssteuerung darstellen, Bildung zum Produkt, zur Ware zurichten. Mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs wird vom Einzelnen die Bereitschaft erwartet, »Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen [...] als umfassende Handlungskompetenz« (ebenda: 4), genauer: als Handlungsanweisung. Die »Einbeziehung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen« (ebenda: 5) kennzeichnet den totalitären Geltungsrahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens. Als vorgeblich gleichwertig werden die vielfältigen und differenten Praktiken der pädagogischen Prozesse der non-formalen und informellen Bildungsbereiche einem einheitlichen Qualitätsbegriff un-

terworfen, der »andere Qualitäten« ausschließt oder günstigstenfalls als sekundär und damit vernachlässigbar kennzeichnet. In einem eigens geschaffenen Glossar werden die verwendeten Schlüsselbegriffe definiert und damit zum nationalen Verwertungsraaster, das permanent fortgeschrieben (systematisches Monitoring), also dynamisiert werden soll, erhoben. Die Anweisung zur Verwendung des neuen Leitbildes des unternehmerischen Selbst und der funktionalistische Grundcharakter sowohl des EQR wie auch des DQR stützen und verfestigen die über Jahrzehnte fortdauernde soziale Spaltung der Gesellschaft und zementieren die Stellung der Führungseliten. »Bildungsökonomie«, schrieb Gernot Koneffke schon 1969 »fasst das Bildungswesen auf als ein Instrument, dazu bestimmt, über die Umstrukturierung des Arbeitsmarktes auf dessen Angebotsseite bestimmte Bedarfslücken des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses zu schließen [...] [und] greift in der Bildungsplanung auf die formellen Sozialisierungsprozesse in der Absicht über, die allseitige Verfügbarkeit des Menschen zu perfektionieren [...] maximal reibungsarm« (Koneffke 1969: 389).

Es geht um den Kulturzweck in der Leistungsgesellschaft

Wie schon oben erwähnt, hatte Bildung immer zwei Seiten, zum einen die der Anpassung und Nützlichkeit, zum anderen die der Selbstentfaltung; einerseits die der Herrschaft, andererseits die der Emanzipation. Dieser Antagonismus ist dem Wesen der Bildung immanent. Im Geschichtsverlauf der Moderne verlor sie aber nach und nach ihre emanzipatorische Dimension aufgrund ihrer verfestigten Warenförmigkeit, sodass Adorno bereits 1959 nur noch von kulturindustrieller Halbbildung sprach. Doch selbst noch diese Halbbildung hat angesichts der Durchökonomisierung und Standardisierung der Bildung, der Reduktion aufs Messbare, an Qualität verloren. Das, was Bildung in all ihrer Widersprüchlichkeit einst war, löst sich immer mehr in eine widerspruchsfreie, eindimensionalisierte Übung und Abfrage von Basiskompetenzen durch Leistungsstandards auf. Wissen und Bildung werden in Wert gesetzt. Weltweit entwickeln sich neue Formen der Produktion, Verteilung, Umformung und Anwendung von Wissen, eine *knowledge-industry* entsteht als neuer Wirtschaftszweig. Bildung, schrieb Adorno in seiner »Theorie der Halbbildung«, ist »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno 1972: 94). Bildung ist demnach Kulturerwerb, aber nicht ein lediglich äußerlicher, nämlich durch Kultur- und

Wissensgüter, durch Information, sondern ein innerer Erwerb, was so viel bedeutet wie ein »Zu-Eigen-Machen« von Kultur und Humanität. In ihrer Prozessform ist Bildung ein gestalteter Inhalt, also nichts von außen Eingetragenes. Ist diese Vorstellung von Bildung antiquiert? Hat sie in den aktuellen Bildungsdebatten überhaupt noch eine Bedeutung? Inwieweit sind Leitvorstellungen einer kritischen Bildungstheorie, die stets versucht war, der verkümmerten Seite von Bildung Geltung zu verschaffen, überholt? Die »neue Bildung«, das *Lifelong-Learning*, so könnte man argumentieren, wird dem neuen Kulturzweck durchaus gerecht. Vielleicht funktioniert sie sogar besser als die »alte« es je hat für sich reklamieren können. Der Kulturzweck selbst orientiert sich jedoch an einer Gesellschaftsformation, die den Menschen nur noch im Sinne der ihr eigenen instrumentellen Vernunft zur integrierten Funktionstüchtigkeit zurechtet. Darin liegt die Logik der sozialen Struktur, die sich in dieser »neuen Bildung« nur adäquat widerspiegelt.

Ein starres Festhalten an einem Bildungsbegriff, der auf die exklusiven Ideale eines subjektiven Idealismus ausgerichtet war und sich als dezidiert autonomer Hervorbringungsprozess verstand, ist sicherlich nicht auf der Höhe der Zeit.

Ohne hier einen geschlossen-fertigen Bildungsbegriff anbieten zu können, hat Bildung heute vor allem etwas mit der Fähigkeit zu tun, Zusammenhänge zu verstehen, zu differenzieren und Differenzen ohne Angst begegnen zu können. Ob tatsächlich dazu noch ein geschlossener Begriff von Bildung benötigt wird oder man auf den Begriff von Kompetenzen übergeht, ist eher eine sekundäre Frage. Viel bedeutsamer scheint, auf welche Inhalte Gesellschaft sich verständigt, wenn von Bildung oder Kompetenzerwerb gesprochen wird und wem die Zugänge dazu verschlossen bleiben. Wenn Bildung mit Adorno als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« zu verstehen ist, kann nahezu jede Aneignung und Transformation von Selbst und Weltverhältnissen als Bildung gefasst werden. Eine emanzipative, wie immer auch als komplex zu begreifende humane Qualität ist damit nicht angesprochen.

Bilden würde dann alles, da wir eingebettet in gesellschaftliche Verhältnisse mit Normierungen, Standardisierungen und Wertevorstellungen konfrontiert werden und mit diesen Zugängen und Interpretationen die Welt aneignen und produzieren. Der einzelne Mensch ist eben nicht autonom, sondern in eine heteronome Welt gesetzt, in der er positioniert wird und andere positioniert. Im komplexen Ineinanderwirken von ver-

schiedenen Dimensionen (institutionell, personal, epistemisch) entstehen Verhältnissetzungen, die auf der machtvollen Unterscheidung von Menschen in einem Raum, der strukturell ungleich ist, basieren. Ein emphatischer Bildungsbegriff müsste sich auch mit dem *Wie* der Zueignung von Kultur beschäftigen.

Der Bezug auf Andere und die damit einhergehende Selbstpositionierung geraten in den Fokus eines Bildungsverständnisses, das die Grenzen, Brüche, Widersprüchlichkeiten sowie die Differenz zum Eigenen annimmt und reflektiert und das Nicht-Verstehen des Anderen nicht in Angst und Bedrohung umschlagen lässt. Eine Kompetenz der Selbstwahrnehmung, die an den eigenen Dislozierungen anknüpft und befähigt, grundlegende Veränderungen der Gesellschaft, die teilweise die Auflösung traditioneller Strukturen in eben dieser, in Familie und Arbeitswelt zur Folge haben, zu verstehen und einzuordnen – eine Kompetenz, die die Brüchigkeit von Identitäten, zumal von kollektiven, kulturellen und nationalen erkennt und damit umzugehen weiß.

Ein anderes, damit eng zusammenhängendes Feld ist das der bildungspolitischen Forderungen. Bildung gilt als Schlüssel für Integration und drückt auch die normative Grundlage einer demokratisch verfassten Gesellschaft aus. Diese herausragende Bedeutung von Bildung für die Lebensperspektiven junger Menschen gewinnt mit Blick auf die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus so genannten bildungsfernen Milieus noch zusätzlich an Gewicht. Für sie spielt der Erwerb schulischer und beruflicher Bildungsqualifikationen eine Schlüsselrolle im sozialen Integrationsprozess. Nur über Bildungsabschlüsse können sie langfristig gesellschaftlich anerkannte Positionen einnehmen (auch wenn ein sozialer Aufstieg objektiv immer schwerer geworden ist und Bildung längst keine Garantie mehr dafür darstellt). Doch verschiedene Studien weisen seit längerer Zeit schon auf erhebliche Vernachlässigungen dieser Gruppen durch das deutsche Bildungssystem hin. Schule nimmt Selektions- und Allokationsfunktionen wahr und platziert junge Menschen auf der Basis von individuellen Leistungen. Herkunftsbedingte Ungleichheiten und Benachteiligungsstrukturen werden dabei nicht berücksichtigt. Bildungsgerechtigkeit müsste sich hingegen mit individualisierten Förderprogrammen auseinandersetzen, die es schaffen, alle Kinder und Jugendlichen so zu unterstützen und zu begleiten, dass niemand dabei auf der Strecke bleibt. Das kann nur mit Strukturveränderung der Bildungsinstitutionen gelingen, die sich ihrerseits auf einen umfassenden diskursiven

Selbstverständigungsprozess der Gesellschaft, was Schule überhaupt leisten soll, zu stützen hätten.

Zu analysieren wäre dabei das vielbeschworene Konzept der Inklusion. Nicht nur der Begriff an sich ist inhaltlich schwammig; Begriffe wie »Inklusion« und »Exklusion« sind oberflächliche Zustandsbeschreibungen, die keine Analyse der Ursachen bieten, welche aber essenziell wären, um sich den beschriebenen problematischen Zuständen annehmen zu können. Im pädagogischen Kontext werden die Abkopplung eines Kindes und die damit einhergehende Präkarisierung der Bildungsbiografie weder auf individueller noch auf struktureller Ebene dokumentiert und analysiert. Inklusion kann die Komplexität der Strukturen auf einfache Erklärungs- und Lösungsansätze reduzieren, ohne sich mit den meist verdeckten und vielschichtigen Strukturen auseinanderzusetzen.

Ein weiteres Teilproblem sind in diesem Zusammenhang Empfehlungen von Lehrer_innen, die sich auf soziale Herkunft beziehen. Diese Habitus-Entscheidungen, die leistungsmäßige Kriterien ignorieren, schaffen auf subtiler, sich ihrer selbst nicht immer bewussten Weise Formen erneuter Ungerechtigkeit. Nicht Herkunft, sondern Leistung wäre gerade im Sinne des Ethos einer bürgerlich-demokratisch verfassten Gesellschaft anzuvizieren. Demgegenüber wäre hervorzuheben, dass auch das Leistungskriterium an sich die strukturelle Erzeugung herkunftsspezifischer Bildungsbenachteiligung mitnichten zu verhindern vermag, weil auch die Bewertung der Leistung letztlich habituell mitgeprägt ist. Zu bedenken wäre darüber hinaus, dass die Verschiebung der Entscheidung auf die elterliche Instanz keine Lösung des Problems bietet, denn auch sie reproduziert im Grunde die Prägung der Herkunft. Bei bildungsfernen Schichten entsteht so zwangsläufig eine doppelte Benachteiligung.

Angesichts der durch technische und ökonomische Entwicklung entstandenen gesellschaftlichen Möglichkeiten der Befreiung und der heterogenen Vielfalt gilt es, die real sich vollziehenden Unterdrückungs- und Eindimensionalisierungstendenzen umso inständiger zu kritisieren. Gerade Bildung, die zu Recht wieder entdeckt wurde, darin aber nur eindimensional als Standortfaktor auf Messbarkeit und Effizienz hin zugerichtet wird, birgt die Möglichkeit eines notwendigen Korrektivs der aufgezeigten Fehlentwicklungen. Bildung im Korsett marktökonomisch motivierter Standardisierung und Qualitätssicherung nach Managementkriterien führt jedoch zu weiterer inhaltlicher Aushöhlung und treibt durch die vorherrschende Wettbewerbslogik auf dem Bildungsmarkt die soziale Ausgrenzung und

Spaltung der Gesellschaft voran. Dies zu reflektieren – und Strategien der Bekämpfung dieser Tendenzen zu entwickeln –, wäre Aufgabe von emanzipativer Bildung. Sie erfüllte damit einen historischen Auftrag im flexibilisierten Kapitalismus. Denn nur mit Bildung ist die Befreiung der Bildung von den sie aushöhlenden extrinsischen Mechanismen des Marktes und Ideologien, die sie selbst hervorgebracht hat, zu erhoffen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (ADQ) (2012): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLKBF) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 115, Bonn.
- Europäische Gemeinschaften (EG) (2008): Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, DOI 10.2766/13112.
- Europäisches Parlament/Rat zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EP/REEQ) (2006): Vorschlag für eine Empfehlung vom 5.9.2006, Brüssel.
- Freytag, Tatjana (2008): Der unternommene Mensch, Weilerswist.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, hrsg. v. Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen vom 30.10.2000, SEK (2000) 1832, Brüssel.
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion, in: Das Argument, Heft 5/6 Berlin.

Athanasios Karathanassis

Kritik, Wissenschaft und universitärer Wandel

Über die Verunmöglichung von Gesellschaftskritik an den Universitäten

Wenn man über die Möglichkeiten wissenschaftlicher Kritik an Universitäten schreibt, reicht es nicht aus, diese alleine in den Fokus der Betrachtung zu rücken. Unumgänglich sind auch Fragen, die das Verständnis von Kritik betreffen. Es muss bestimmt werden, was Raum zur Entfaltung an den Universitäten haben soll. Denn was Kritik ist, erschließt sich nicht aus sich selbst. Ihr sind Begriffe vorgelagert, durch die sie erst möglich wird. Im Anschluss an eine Entfaltung einiger Bestimmungen des hier verwendeten Kritikbegriffs stellen sich Fragen der Veränderungen einer der Orte, an denen sich (bisher) wissenschaftliche Kritik entwickeln konnte – den Universitäten.

Wissenschaftliche Kritik, normative Maßstäbe und politische Handlungsmaximen

Wissenschaft hat ihren Ausgangspunkt in den – über die Sinneswahrnehmungen ermöglichten – unmittelbaren Erfahrungen. (Vgl. Aristoteles 2003) Die Erfahrung der Einzeldinge ist jedoch noch nicht Wissenschaft. Aufgrund der Vielzahl und der Komplexität der empirischen Gegenstände würde jeder Vergleich, wie Veit-Michael Bader und andere es formulieren, »nur ein willkürliches Ende finden oder aber unendliche nicht erfüllbare Aufgabe wissenschaftlicher Erkenntnis bleiben« (Bader u.a. 1975: 39). Unter anderem folgt daraus der Sinn der Abstraktion bis zum Wesentlichen, also zur Substanz von Dingen, Prozessen etc.

Dieser Fortgang von der Unmittelbarkeit der Wahrnehmung zum abstrakten Gedanken endet – nach Hegel – »nicht als bloßes Auf-die-Seite-Stellen des sinnlichen Stoffes [...], sondern es ist vielmehr das Aufheben [...] desselben als bloßer *Erscheinung* [...] [und seine Reduktion, A.K.] auf das *Wesentliche*, welches nur im Begriff sich manifestiert« (HW 6: 259). Wissenschaft

bedarf demnach der Bildung von Begriffen, wobei die Bildung von Wesensbegriffen auf der Annahme eines inneren und objektiven, der subjektiven Beliebigkeit entzogenen Zusammenhangs der Wirklichkeit beruht.¹

Bader und andere ergänzen anknüpfend an Hegel, dass »das Wesen [...] nur wirklich in der Weise [sein kann; A.K.], dass es die Erscheinungen bestimmt, also als deren innere Struktur, die nur durchs Denken erfaßbar ist, nicht mit den Sinnen. Dies bedeutet, dass [...] das, was wirklich ist, nicht wie im Empirismus auf das eingeschränkt werden kann, was unmittelbar wahrnehmbar ist. Wirklichkeit hat darum [...] stets doppelte Bedeutung: zum einen die Wirklichkeit des Gegenstandes der Erfahrung (empirische Realität), zum anderen die Wirklichkeit des Wesens und seiner notwendigen Erscheinungsformen (notwendige Wirklichkeit).« (Bader u.a. 1975: 50) So gesehen ist »das Wesen [...] nicht wirklich in dem Sinne, dass es unmittelbar mit den Sinnen erfassbares Stück der empirischen Wirklichkeit wäre. Es wird nicht gefunden durch die Ablösung der Häute einer Zwiebel.« (Ebenda: 49) Das Wesen ist also keine verdeckte *konkrete* Wirklichkeit.

Während sich also die empirische Wirklichkeit unmittelbar erschließt, bedarf es zur Entschlüsselung der so genannten notwendigen Wirklichkeit der *Abstraktion* sowie der Analyse *und* des systematischen Zusammendenkens, womit das Erkennen dieser Wirklichkeit, insbesondere des Wesens, spezifische Qualifikationen, das heißt wissenschaftliche Fähigkeiten erfordert. Die Verwirklichung dieses Anspruchs ist folglich keine bloße theoretische Dopplung bzw. Reflexion empirischer Realitäten; es geht vielmehr darum, das Wesen, zum Beispiel die inneren Zusammenhänge der Gesellschaft, mithilfe wissenschaftlicher Theorien zu erkennen. Dadurch erschließen sich entwickeltere Möglichkeiten, zum Beispiel den Ursachen von Problemen näherkommen zu können.

Um zu beurteilen, ob Wissenschaften kritisch sind oder nicht, ist die Beantwortung der Frage nach dem Wesen der Kritik erforderlich. Hierzu muss man – dem bisherigen Gang der Argumentation folgend – die spezifische Substanz der Kritik erfassen und auf Begriffe bringen, um sie verstehen zu können.² In einer ausführlicheren Bestimmung des Kritikbegriffs wären

¹ Nach Hegel ist die zur Erkenntnis dieses Zusammenhangs erforderliche »wahre Objektivität des Denkens diese, dass die Gedanken nicht bloß unsere Gedanken, sondern zugleich das *Ansich* der Dinge [...] überhaupt sind« (HW 8: 116). Zu den weiteren Bedeutungen der Objektivität nach Hegel vgl. Bader u.a. 1975: 47.

² Es geht hier also um *ein wissenschaftliches* Verständnis von Kritik, welches sich maßgeblich aus der Hegelschen Philosophie und der Marxschen Methode einer poli-

eine Reihe von Negativ- und Positivbestimmungen entlang eines theoriehistorischen Gangs mit dem Ziel der Trennschärfe zu anderen Kategorien und Begriffen erforderlich.³ Hier beschränke ich die Bestimmung auf einige grundlegende Punkte. Anknüpfend an die Bestimmung des Wesens lässt sich Kritik als *Versuch* interpretieren, über das Erfassen der empirischen Realität hinaus, das Wesentliche der Wirklichkeit zu erkennen. Das Wesen der Kritik ist demnach die Kritik am Wesentlichen.

Nach Friedrich Schlegel ist »das Wesen der Kritik [...] dem des Verstehens identisch« (Schlegel in: Rieger 1988: 134); Verstehen setzt das Erkennen von Zusammenhängen voraus, wobei das verstehende Subjekt immer, zum Beispiel durch Vergleiche mit persönlich Erlebtem oder Erkanntem, subjektiv in den Verstehensprozess eingebunden ist. Das impliziert aber *keine zwangsläufige*, subjektive Verzerrung oder Trübung von Erkenntnissen, die dazu führt, dass Wesentliches des Untersuchungsgegenstands verhüllt bleibt. Denn insbesondere wenn Gesellschaftskritik mit Subjekt- bzw. Selbstkritik verknüpft ist, *kann* – trotz der subjektiven Reproduktion und den Möglichkeiten der ideellen Variation der äußeren Praxis im Bewusstsein – eine ausreichende Trennschärfe zwischen dem Objekt der Untersuchung und dem untersuchenden Subjekt erreicht werden.

Wie kann Kritik »auf den Begriff gebracht werden«?

Das Gelingen von Gesellschaftskritik ist auch eine Frage der Erkenntnis*methode*. Das von Marx im Nachwort zur zweiten Auflage des »Kapital« explizit dargelegte methodische Herangehen an Gesellschaftskritik fußt auf materialistischer Grundlage und entspringt dialektischem Denken. Ausgangspunkt von Erkenntnisprozessen wie von Gesellschaftskritik ist demnach die Erforschung der auf der Oberfläche der Gesellschaft erscheinenden Tatsachen, um über Abstraktionsschritte ihr Wesen aufzuspüren. Eine Verfahrensweise der Erkenntnisgewinnung ist die Feststellung der realen Tatsachen, die als Argumentationspunkte dem Fortgang der Analyse dienlich sind, ihr Vergleich – nicht mit Ideen, sondern untereinander – eine Analyse dieser »Phänomene« und ihrer realen Folgen. (Vgl. MEW 23: 25ff.)

In Anknüpfung an dieses Marxsche und auf Hegel zurückgehende Verständnis wissenschaftlicher Methoden lässt sich das durch Kritik Erkannte auch als das Ideelle, das im Menschenkopf übersetzte Wesen des Materi-

tisch-ökonomisch fundierten Gesellschaftskritik speist.

³ Zum näheren Verhältnis von Kategorie und Begriff siehe Haug 2008: 467ff.

ellen interpretieren. Gedanken sind demnach Resultate wirklicher Bewegungen und können in diesem wechselseitigen Prozess auch auf wirkliche Bewegungen zurückwirken. Eine derartige materialistische Methode geht über das rein Anschauende hinaus. Sie zielt darauf ab, *das* im Prozess der kritischen Reflektion ins Verhältnis zu »setzen«, was *real* zusammenhängt. Diese Methode kommt daher den Tatsachen am nächsten.⁴ Begreife ich Kritik also auch als Versuch eines Urteils – κριτικός bedeutet Urteilsfähigkeit –, welches so präzise wie möglich sein soll, kann es keine – insbesondere kausalen – Denkschranken geben. Kritisches Denken und Forschen zu beenden, bevor der zu erforschende Gegenstand selbst die Grenzen setzt oder (vorläufig) erkannt ist, also Kompromisse in Bezug auf die Forschungstiefe, bzw. -methode einzugehen, bedeutet, das zu Kritisierende nicht in dem Ausmaß zu durchdringen oder zu erfassen, wie es möglich wäre.⁵

Kritik ist damit auch ein Prozess *radikalen* Analysierens und Zusammenkens auf der Suche nach Ursachen. Das heißt, sie ist radikale Wissenschaft auf dem Weg zu *vorläufigen* Wahrheiten und verträgt im Gegensatz zur politischen Praxis keinen Kompromiss. (Vgl. Kalmring 2012) Vorläufig bleiben Wahrheiten, weil sich Gegenstände wie Begriffe in einem permanenten Wandel befinden. Wissenschaftliche Tätigkeit bedeutet mithin, nicht nur Praxis mit Begriffen zu erfassen, sondern diese auch den Entwicklungen der Praxis anzupassen. Nichts ist für immer so, wie es ist, weil es die Zeit »berührt« und sich daher in ständiger Veränderung befindet. Kritische Wissenschaften können demnach *nicht* immer geltende bzw. zeitlose Wahrheiten hervorbringen, aber die Permanenz des Wandels kann kritische Wissenschaften legitimieren, solange es Zeit gibt.⁶

⁴ Dialektisch ist hierbei zum Beispiel der widersprüchliche Entfaltungszusammenhang ökonomischer Kategorien: Der Widerspruch von Gebrauchswert und Wert in der Ware entfaltet sich auf anderer Ebene in der Warendopplung, und der Widerspruch des Geldes findet seine Bewegungsform in der Zirkulation des Kapitals. Zugleich materialistisch ist dieser Prozess, weil er praktisch ist und sich unter anderem im Kontext sich entwickelnder Produktivkräfte entfaltet.

⁵ Nachlässig oder ignorant wäre es insbesondere dann, wenn es zur Lösung von Problemen erforderlich ist, ihre (letzten) Gründe zu kennen bzw. ihre Ursachen zu beseitigen.

⁶ Von erkenntnistheoretischer Bedeutung ist hierbei unter anderem der Unterschied zwischen dem – auf Walter Benjamin zurückgehenden »Zeitkern der Wahrheit« und dem von Aristoteles, Karl-Otto Apel oder Vittorio Hösle theoretisierten Letztbegründungsanspruch. (Vgl. Aristoteles 2003; Apel 1984) Das grundsätzliche Problem des Letztbegründungsanspruches ist – abgesehen vom ständigen Wandel und somit

Was kann Sinn und Ziel wissenschaftlicher Gesellschaftskritik sein?

Wenn es nicht beim Erfassen des Wesens von Tatsachen bzw. Problemen bleiben soll, Erkenntnis somit nicht Selbstzweck ist, wenn also wissenschaftliche Kritik zum Beispiel auf Veränderungen der Lebens- und Arbeitsbedingungen oder der gesellschaftlichen Naturverhältnisse abzielt, wird diese Kritik zugleich normativ und politisch. Kritik, die nicht auf Veränderung orientiert, ist – bezugnehmend auf eine Passage aus der »Einleitung zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie« von Marx – eine Waffe, die stumpf bleibt. Hinsichtlich der Beseitigung realer Probleme und verbunden mit dem Anspruch emanzipatorischer Veränderungen, muss Kritik also mehr sein als nur die zutreffende Reflektion von Praxis. (Vgl. MEW 1: 385)⁷

Eine kritisch-materialistische Theorie ist mithin »keine kontemplative Reflexion bestehender Verhältnisse; ihr fundamentales Ziel ist die praktische Umwälzung, sie ist kritisch-subversiv« (Dutschke 2003: 159).⁸ Konflikte zwischen dem Notwendigen und dem so genannten politisch Machbaren sind dann in der Regel »vorprogrammiert«. Bleibt Kritik reines Erkenntnisinstrument, verweigert ein derartiges »kritisches« Denken seine emanzipatorische Potenz. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Ergebnisse der Kritik Möglichkeiten mit sich bringen, zum Beispiel Krisen, Zerstörungen oder Konflikte nicht nur zu verstehen, sondern zu ihrer Begrenzung oder gar Verhinderung beizutragen.

Kritik ist demnach weder wertfrei, noch ein überzeitliches Fixum, sondern: 1. als ein *Prozess der Wissenschaft* zu begreifen, in dem – über die Erscheinungen zum Wesen des Gegenstandes – mit dem Anspruch vorläufiger Wahrheiten und dem Ziel der Erkenntnis von Ursachen geforscht wird. Das ist ein radikales Wissenschaftsverständnis. Mit anderen Worten, die Aufgabe kritischer Wissenschaften ist – wie schon bei Hegel und auch bei Marx – das Begreifen dessen, was ist, unter anderem »zum Zwecke der Orientierung [...] menschlichen Handelns« (Bader u.a. 1975: 55). Dieser wissenschaft-

der Unmöglichkeit eines abschließenden Urteils – mit dem so genannten Münchhausen-Trilemma beschrieben. (Vgl. Schmidt-Salomon 2001)

⁷ In gleiche Richtung bewegen Theodor W. Adorno und Max Horkheimer den Begriff der kritischen Wissenschaft: »Aber nur im Geiste der Kritik wäre Wissenschaft mehr als die bloße Verdopplung der Realität durch den Gedanken.« (Frankfurter Institut für Sozialforschung 1991: 18)

⁸ In ähnlichem Kontext verortet Tatjana Freytag den normativen Anspruch an Kritik: »Ihren normativen Maßstab erhebt Kritik [...] aus ihrem Interesse an der Aufhebung gesellschaftlichen Unrechts.« (Freytag 2012: 164)

liche Kritikbegriff ist 2. mit einem *Prozess normativer Ansprüche* verknüpft, der ökonomische, soziale, ökologische oder andere »Sollgrößen« bestimmt, die auf Grundlage des oben genannten Wissenschaftsverständnisses gebildet werden. 3. ist ein derartiges Kritikverständnis zugleich ein Prozess mit dem *Ziel politischer Praxis*, die auf emanzipatorische Veränderungen abzielt. Indem wissenschaftliche Kritik bzw. kritische Theorien den Anspruch haben, auf Praxis bezogen zu sein, werden sie zugleich politisch-praktisch. Das Politische an der Kritik vermag auf diese Weise, eine an menschlichen Bedürfnissen und normativen Maßstäben gemessene Illegitimität zutage zu fördern. Dies geschieht aber *nicht* durch Rekurse auf andere politische oder moralische Ordnungen, sondern auf der Grundlage von wissenschaftlicher Kritik. (Vgl. Foucault 1992) Als Erkenntnisinstrument kann sie politischen Prozessen emanzipatorische Stoßrichtungen vorschlagen.

Der Zusammenhang von radikaler Erkenntnis, normativen Ansprüchen und politischer Praxis besteht in der Aufhebung ihrer Grenzen und ermöglicht die Verbindung von wissenschaftlicher Kritik und emanzipatorischer Praxis, welche angesichts gegenwärtiger globaler Armutslagen (vgl. Milanovic 2011), wachsender Naturverbräuche und -zerstörungen (vgl. BGR 2009; IPCC 2007), zunehmender politischer und militärischer Konflikte (vgl. SIPRI 2010), und auch sozialer und individueller Krisen (vgl. IGES Institut 2013) im wahrsten Wortsinn notwendig erscheint. Der Vorwurf der Parteinahme bzw. einer interessensgeleiteten Theoriebildung, der behauptet, dass Parteilichkeit und Wahrheit unvereinbar wären, ist haltlos. Er basiert auf der Illusion wissenschaftlicher Neutralität und ignoriert zugleich, dass jegliche Wissenschaft, zum Beispiel in Bezug auf die Wahl ihrer Inhalte und Methoden, Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse ist. Wissenschaften entwickeln sich nicht in leeren Räumen, nicht ohne Vorgaben und Interessen – und bisher auch nicht ohne Machtverhältnisse.⁹

Obsolet wäre das zuvor dargelegte (kritische) Kritikverständnis, wenn der Konnex Ursache-Wirkung anachronistisch wäre. Das ist aber eine Unmöglichkeit, da Ursache und Wirkung keine historischen Kategorien sind,

⁹ So ist zum Beispiel die Tatsache, dass die Darwinsche evolutionstheoretische Position des »survival of the fittest« allzu oft als Durchsetzung des *Stärkeren* und nicht des am besten Angepassten interpretiert wird, ebenso wie die im Vergleich zur Konkurrenz vernachlässigte Rolle der Kooperation für die Evolution *nicht* das Ergebnis wissenschaftlicher Evidenz ist. Es sind Beispiele für Interpretationen bzw. Wissenschaftslinien, die sich durchsetzten, da sie von bestimmten machtgetragenen und ideologischen Interessen befördert bzw. behindert wurden. (Vgl. Kropotkin 2011)

deren Unbrauchbarkeit man mit einem angeblichen »Ende der Geschichte« (Francis Fukuyama), oder einer Politik nach der Maxime »There is no alternative« (Margaret Thatcher) rechtfertigen könnte. Es sind strukturelle Kategorien, die zu jeder Zeit gelten. Die Negation von Gesellschaftskritik ist daher das Ergebnis politisch-ideologischer Praxis und nicht das Resultat einer zum Endpunkt gelangten gesellschaftlichen Realität, die man nur noch hinnehmen, verwalten und konservieren kann. Diese Praxis schließt nicht nur Räume für Kritik, ist somit entwaffnend und zielt auf eine Kapitulation vor Verhältnissen ab, die naturgesetzgleich oder gottgegeben getragen werden sollen; sie öffnet zugleich Kapitalverwertungsräume. Arno Grün pointierte die aus einer fehlenden Kritik resultierende ideologische Blindheit à la Fukuyama und Thatcher aus subjektkritischer Perspektive. Es ist »die Verweigerung der Realität im Namen der Realität« (Grün 1987: 19).

Gesellschaftskritik und die Entwicklungen an kontinentaleuropäischen Universitäten

Kritik braucht zu ihrer Verwirklichung und Bildung soziale Zusammenhänge und Orte. Hierzu gehören Diskussions- und Lesekreise, Veröffentlichungskollektive, NGOs, unabhängige Institute, Künstler_innen und auch Hochschulen, die bestimmte Vorteile gegenüber loserem Zusammenhängen haben. Ihre infrastrukturelle Ausstattung, ihre berufsbezogene Ausrichtung und staatliche Anerkennung bieten bisher die Möglichkeit, Gesellschaftskritik zu professionalisieren und gesellschaftlich zu etablieren. Ohne eine an Hochschulen institutionalisierte Gesellschaftskritik besteht die Gefahr, dass es Produzent_innen und Multiplikator_innen wissenschaftlich fundierter Kritik noch schwerer haben werden, sich Gehör zu verschaffen, wodurch sie selbst, aber auch die von ihnen vertretenen Positionen der Kritik, noch seltener über ein Nischendasein hinauskommen können. Andererseits birgt die universitäre Institutionalisierung von Gesellschaftskritik immer auch das Risiko ihrer Verdinglichung in sich, da sie auf diese Weise der gouvernementalen Ordnung der Diskurse unterworfen werden kann.

Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen nach dem Verhältnis von Gesellschaftskritik und der Entwicklung kontinentaleuropäischer Universitäten. Das zuvor dargestellte wissenschaftliche und auch politische Kritikverständnis ist Resultat sich *entwickelnder* wissenschaftlicher Theorie-

bildung. Eine solche hat auch an Universitäten stattgefunden und geht bis zu ihren Anfängen zurück.

Angesichts wachsender Großkrisen (vgl. Karathanassis 2013) müssen sich die Universitäten heute, also die »Hochschulen nach Bologna«, unter anderem daran messen lassen, inwieweit sie zum Erkenntnisgewinn und zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen. Ich will im Folgenden drei maßgebliche Phasen beleuchten, die paradigmatische Veränderungen unter anderem in Bezug auf die Entwicklung wissenschaftlicher Kritik und emanzipatorischer Prozesse mit sich brachten. Anschließend werde ich die universitäre Entwicklung nach den so genannten Bologna Reformen, insbesondere im Kontext ökonomischer Entwicklungen, näher betrachten, um ihre Kritik behindernde und antiemanzipatorische Richtung herauszustellen.

1. In Kontinentaleuropa entstanden die ersten »Universitäten« um 1200. Sie lassen sich durch die »libertas scholastica«, das heißt die Sonderrechte der päpstlichen Kirche charakterisieren. (Vgl. Boehm 1996; Boockmann 1999; Mäder 2006) Diese beinhalteten das Recht auf personelle Selbstergänzung (sowohl auf studentischer-, als auch auf der Lehrebene), das Recht auf Selbstorganisation (was den Erlass und die Anwendung eigener Statuten sowie die Bildung und Besetzung eigener Gremien und Ämter erlaubte), die Lehrfreiheit (unbeschadet der päpstlichen Unfehlbarkeit bzw. des päpstlichen Lehrprimats) sowie das Recht auf eigenständige Graduierung. Ausgestattet mit einer solchen institutionalisierten Teilautonomie konnte sich die Chance der Abgrenzung vom Glauben entwickeln. Trotz des Wahrheitsanspruchs der Kirche, der den Glauben an Gott, an biblische oder kirchliche Schriften *festzuschreiben versuchte*, konnten sich Räume für Zweifel entfalten. Orte der Wissenschaft als Ausgangspunkte wissenschaftlicher Kritik entstanden. Veränderungen der Universitäten gab es von Anbeginn. Im 13. und den folgenden Jahrhunderten entstand in Europa auch deshalb eine Universitätslandschaft, weil die jeweiligen Schulen an einem Ort Dogmen ausgebildet und den Widerspruch bzw. die Kritik der Dogmen nicht zugelassen haben. Also zogen die »Häretiker« aus der Universität aus an einen anderen Ort und gründeten dort eine neue Universität, bildeten ihre abweichende Lehre zu Dogmen aus und behandelten Widerspruch wiederum als Abweichung usw.

2. Ein qualitativer Veränderungssprung setzte erst mit der Bürgerlichen Gesellschaft ein. Mit dem Aufstieg des Bürgertums und in einer Absetzbewegung vom Adel und deren Weltsicht haben sich Universitäten im Sinne

des Humboldtschen Wissenschafts- und Bildungs*sideals* verändert. Theoriebezogene »Zweckfreiheit« und eine Einheit von Forschung und Lehre sollten allgemeinbildend sein. Darüberhinaus sollte laut Humboldt ein Autonomiezuwachs in Lehre und Forschung deren Unabhängigkeit befördern, wobei die Finanzen, das Personal und die universitären Einrichtungen in der Hand des Staates liegen.

Ein weiteres Charakteristikum der Humboldtschen Universität ist ihre Ordinariatsstruktur, sodass die Hochschulen zu Professoraluniversitäten wurden, deren hierarchische Struktur durch wissenschaftliche Leistung bzw. Reputation legitimiert wurde. Das vom Humboldtschen Ideal geprägte Universitätswesen war »getragen von großem Vertrauen in eine Wissenschaft, die ihren Wert in sich trägt, [...] [und] Professoren eine sehr große, lediglich durch dienstrechtliche Aufsicht des Staates eingeschränkte, professionelle Autonomie garantiert« (Zeuner 2007: 7).

3. Die Hochschulreformen der 1960er und 70er Jahre entwickelten sich nicht nur vor dem Hintergrund einer Reihe fordistischer Erfordernisse (vor allem technisch und administrativ angemessen ausgebildete Massen), sondern auch im Kontext der in den 1960er Jahren verstärkt aufkommenden Protestbewegungen von Student_innen und anderen gesellschaftlichen Gruppen.

Das Geflecht kapitalistischer Konkurrenz und relative Mehrwertproduktion steigern die Produktivkräfte und sind somit konstitutive Treiber kapitalistischer Entwicklungen. (Vgl. MEW 23: 331ff.) Verändern sich Arbeitsabläufe und Produktionsprozesse, müssen auch die Arbeitskräfte an diese angepasst werden. Daher wird auch das Profil der Ausbildung verändert. Dieser Konnex aus Produktivkraftentwicklung – Bildung/Ausbildung und Arbeitskraftformung ist nicht spezifisch für irgendeine besondere kapitalistische Phase. Die mit der fordistischen Akkumulationsstrategie – Massenproduktion und Massenkonsum auf Grundlage relativ hoher Löhne – verbundenen produktiven oder administrativen Erfordernisse der Arbeitswelt wirkten jedoch in einer besonderen Weise auf den (Aus-)Bildungssektor und öffneten die Hochschulen für breite Bevölkerungskreise, sodass sich erstmals in der Geschichte Massenuniversitäten entwickelten. Verantwortlich hierfür waren unter anderem die enormen Bedarfe an wissenschaftlich ausgebildeten Arbeitskräften bzw. die technischen Erfordernisse der fordistischen Ökonomie.

Ebenfalls trugen die sozialen Proteste der 1960er Jahre entscheidend zur Demokratisierung der Hochschulen und zur relativ breiten Entfaltung

sowie Institutionalisierung wissenschaftlicher Gesellschaftskritik bei.¹⁰ So führte die erkämpfte Mitsprache aller Statusgruppen einerseits zur Ausweitung demokratischer Entscheidungsstrukturen an den Hochschulen, andererseits förderte sie die Akzeptanz von gesellschafts- und subjektkritischen Forschungsthemen¹¹ sowie -methoden unter anderem in der Soziologie oder der Psychologie und ermöglichte damit die Ausweitung und Vertiefung *kritischer* Gesellschaftsanalysen.

Durch die Einführung des BAFÖGs und einem verbesserten Zugang für Frauen und verschiedene »subalterne Gruppen« zum Studium waren nun auch jene Subjekte Teil der »Massen- und Gruppenuniversitäten«, denen bisher der Zugang zu höherer Bildung verwehrt blieb. Im Gegensatz zur alten Ordinariatsuniversität war an den »Massenuniversitäten« wissenschaftlich begründete Gesellschaftskritik erstmals für größere Teile der Bevölkerung zugänglich, wodurch diese Kritik nicht nur selbst zu einem Feld politischer Konflikte an den weiterhin bürgerlichen Universitäten wurde, sondern auch in den gesellschaftlichen Alltag der Lebens- und Arbeitswelten hineinwirken konnte.

4. Hochschulen verändern sich nicht aus sich selbst heraus, auch heute nicht. Die aktuellen Veränderungen in der Hochschullandschaft sind wesentlich Resultat politischer Strategien der Anpassung an veränderte ökonomische Erfordernisse. Wenn man also den Wandel der Hochschulen verstehen will, ist es unerlässlich, das Wissenschafts- und Bildungssystem im Kontext gegenwärtiger ökonomischer Entwicklungen zu betrachten.

Die postfordistischen Veränderungen der Ökonomie bedürfen umfassenderer und weitreichenderer Anpassungsprozesse im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, als dies bei der »Ausbildung« der fordistischen Ökonomie der Fall war. Die globale Öffnung der Märkte erhöhte nicht nur den Konkurrenzdruck zwischen den Kapitalen, wodurch die Bedeutung

¹⁰ Schon vor den 1960er Jahren gelangten kritische Wissenschaftler_innen auf Positionen, die es ihnen ermöglichten, wissenschaftliche Kritik zu entwickeln und zu befördern; ebenso gab es schon vor dieser Zeit emanzipatorische Erfolge an Universitäten. So entstand 1923 vor dem Hintergrund der Novemberrevolution zum Beispiel das Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt am Main, und nach der Novemberrevolution erhielten Frauen erstmals das Habilitationsrecht an deutschen Universitäten; doch diese Errungenschaften waren – im Gegensatz zu den Hochschulreformen der späten 1960er Jahre – »nur« punktuelle und keine großräumigen Erfolge.

¹¹ Hierzu zählten zum Beispiel die Kritik der politischen Ökonomie oder die kritische Sozialpsychologie.

von Standortfaktoren enorm wuchs. Auf diesem globalisierungsbedingten Standortdruck mussten auch politische Strategien folgen, die die Standortattraktivität unter anderem durch eine Reihe von Gesetzesänderungen steigern sollte. Steuerpolitiken, Bildungspolitiken etc. werden im Postfordismus – quer zu den politischen Ressorts – in zunehmenderweise zu Standortpolitiken. Die hiermit verbundenen Mittelkürzungen, zum Beispiel zuungunsten des Bildungs- und Wissenschaftssektors,¹² sind Teil einer neoliberalen Gesamtstrategie in einer sich universalisierenden Konkurrenz. Sie werden durch wissenschafts- und bildungspolitische Maßnahmen ergänzt, die darauf abzielen, arbeitsmarktkonforme Subjekte hervorzubringen. Spezifische »Kompetenzen«, die oftmals mit ideologisch besetzten Begriffen, wie zum Beispiel Flexibilität oder Selbstoptimierung umschrieben werden, sollen sich die Subjekte aneignen und zu einer Verinnerlichung von Konkurrenzprinzipien, Wachstumsdogmen, Kosten-Nutzen-Logiken und weiterer kapitallogischer Prinzipien beitragen; sie sollen zu etwas werden, was den Akteuren_innen vermeintlich eigen ist: Ein unternehmerisches Selbst soll entstehen.

Für eine arbeitsmarktgerechte Formung von Subjekten bzw. Arbeitskräften braucht es entsprechend ausgerichtete Institutionen der Ausbildung. Universitäre Inhalte und Strukturen werden somit in Richtung »Employability« entwickelt. Beispiele von Maßnahmen, die politisch und ideologisch in dieser Weise wegbereitend waren, gibt es viele: die Gründung des Centrums für Hochschulentwicklung 1994 mit dem Ziel der Entwicklung wettbewerbs- und leistungsorientierter Universitäten, die so genannte Ruck-Rede (1997) vom damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog (vgl. Herzog 1997) oder die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (1998), mit der die Rücknahme von erkämpften *emanzipatorischen* Reformen verbunden ist.

Viele gegenwärtig vorherrschende Bildungsdiskurse und bildungspolitische Konzepte zentrieren sich um die so genannten Pisa-Studien sowie um die Bologna-Erklärung von 1999, die beide starken Einfluss auf die universitären Umbrüche der letzten Jahre ausgeübt haben. Ein wichtiges Ziel der Erklärung von Bologna war eine Steigerung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen. Geschieht dies, müssen sich auch die Inhalte des Forschens und Lehrens verstärkt in Richtung »marktbezogener« Themen

¹² Folgen der Sparpolitik an den Hochschulen sind unter anderem »schlecht ausgestattete Bibliotheken und ein zunehmendes Missverhältnis zwischen der Zahl der Studierenden und der Zahl jener, die für [sie; A.K.] zuständig sind« (Brüchert 2010: 37).

orientieren. Mit welchen Mitteln derartige Ziele erreicht werden sollen, lässt sich zumindest an drei Bereichen nachvollziehen: 1. an der Finanzierung der Universitäten (Wer zahlt wofür?), 2. an den Entscheidungsstrukturen (Wer entscheidet was?) sowie 3. an den Lehr- und Forschungsinhalten (Wohin bewegen sich Forschung und Lehre?).

Zu 1. Finanzierung der Universitäten

Die finanziellen Mittel von Bund und Ländern in der Bundesrepublik Deutschland reichen zur Aufrechterhaltung des »Universitätsbetriebs« oftmals nicht (mehr) aus, was dazu führt, dass verstärkt Drittmittel, (vgl. Marquardt 2011) durch das BMBF, die DFG, Stiftungen oder durch die Privatwirtschaft,¹³ in die infrastrukturelle Ausstattung und in Forschungsprojekte fließen und auch zur Finanzierung des universitären Personals¹⁴ eingesetzt werden.

Einige Konsequenzen des verstärkten Einsatzes *privater* Mittel sind folgende: Private Mittel werden in der Regel nicht selbstlos eingesetzt, bzw. ohne dass daran Bedingungen geknüpft sind, denn der Einsatz von privatem Geld ist mit privaten Interessen verknüpft und führt somit zu wachsender privater Einflussnahme, beispielsweise in Bezug auf Forschungsinhalte und Stellenbesetzungen. Insbesondere gesellschaftskritische Inhalte sind für private ökonomische Interessen zumeist nutzlos, sodass diese »umgebaut« bzw. finanziell nicht begünstigt werden. Darüber hinaus sind derartige Praktiken undemokratisch, weil Studierende und fast das gesamte Personal der Universität bei diesen »staatlich-privaten Aushandlungen« außen vor bleiben. Mittlerweile entscheiden zunehmend privatkapitalistische Motive und nicht wissenschaftliche Kriterien und demokratische Prozesse darüber, was gefördert wird. Universitäre Einrichtungen suchen zudem vermehrt, sogar durch – teils latent ablaufende – Umgehungs- bzw. Aufweichungsversuche der so genannten Zivilklausel, nach »Kooperationsmöglichkeiten« mit Unternehmen, um »den Betrieb am Laufen« halten zu können.¹⁵ Des Wei-

¹³ So sind Veranstaltungen und Kampagnen, wie »business meets sciences« an der Leibniz Universität Hannover Versuche, private Geldgeber_innen zu gewinnen.

¹⁴ »2011 wurden an den Hochschulen 26 Prozent des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals über Drittmittel bezahlt. Im Vergleich zu 2001 ist der Anteil um 9 Prozentpunkte gestiegen. [...] 38 Prozent der wissenschaftlichen Mitarbeiter werden mit Geldern bezahlt, die die Hochschulen zusätzlich von öffentlichen und privaten Stellen einwerben.« (O.V. 2013)

¹⁵ Gelingt das, kann es zugleich etwa durch eine Übernahme von zuvor unternehmensinternen Forschungsaktivitäten, den Charakter eines Outsourcings annehmen

teren wird über »Exzellenzinitiativen«, die dazu dienen sollen, die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftsstandorts Deutschland zu verbessern, in *ökonomisch* vielversprechende Bereiche investiert und der Ausbau von »Industriepartnerschaften« insbesondere mit den so genannten MINT-Fächern vorangetrieben, um die Finanzierung von Instituten zu sichern. Gleichzeitig bleibt ein Großteil (nicht nur der kritischen) universitären Forschung und Lehre unterfinanziert. Die inzwischen chronische Unterfinanzierung von Universitäten verbunden mit ihrer zunehmenden Ökonomisierung führt folglich zu einem Verlust ihrer Unabhängigkeit. Sie wird zum Einfallstor für private Kapitale, womit verstärkt Fremdlogiken in inner-universitäre Entscheidungen und Prozesse Einzug halten.

Zu 2. Entscheidungsstrukturen

Grundsätzlich sind Entscheidungsprozesse, zum Beispiel bei der Vergabe von Lehraufträgen, bei Berufungsverfahren oder der Besetzung von Hochschulräten intransparent, sodass relativ wenig belegbare Aussagen hierzu möglich sind. Konkrete Entscheidungskriterien oder Verfahrensfragen werden in der Regel nicht nach außen kommuniziert. Dies ist schon deshalb problematisch, da die meisten Universitäten eigentlich öffentliche Einrichtungen sind. Bekannt ist jedoch, dass in den Hochschulräten, die in vielen Bundesländern über die Strategie der Hochschule entscheiden und vielfach auch Präsident_innen berufen und kontrollieren, Manager_innen und Unternehmer_innen über ein Drittel der Ratsplätze und die Mehrheit der Vorsitzenden stellen. (Vgl. Gillmann 2010)

Bodo Zeuner hat die Unterschiede der emanzipatorischen Reformen der späten 1960er Jahre den Bologna-Reformen gegenübergestellt und dadurch einen antidemokratischen Rückbau sowie den zunehmenden Einfluss kapitalistischer Prinzipien an den Universitäten verdeutlicht: »Die [...] erkämpfte Gruppenuniversität beschnitt professorale Privilegien durch eine differenzierte Mitbestimmung aller funktionalen Gruppen; beibehalten wurde aber die große professionelle und fachliche Autonomie derer, die Wissenschaft betreiben. Das Modell ›Unternehmen Hochschule‹ koppelt dagegen die Produktion von Wissenschaft und Studierendenausbildung direkt an Markterfolge und erlegt den Universitäten [...] die (undemokratische; A.K.) Binnenstruktur eines marktorientierten Unternehmens

und somit durch Inanspruchnahme öffentlicher Ressourcen zu Kostensenkungen in privaten Unternehmen führen.

auf.« (Zeuner 2007: 7) Stephan Albrecht konstatierte 1998, dass die Rücknahme von Mitbestimmungsrechten zu einer Stärkung der Ordinarien und demzufolge zu einer Rückkehr zu einer »fast neofeudalen Gestaltungsaristokratie« der Professor_innen geführt habe (Albrecht 1998: 536). Gepaart mit dem Einzug unternehmerischer, privater Partikularinteressen sind das wesentliche Punkte einer antidemokratischen Entwicklung an Universitäten, die vielfach kritikresistent ist.

Gegenwärtige Universitäten entwickeln sich zu unternehmerischen Ordinarienuniversitäten mit präsidentialdiktatorischem Führungsprinzip, in denen eine Gestaltungsdominanz kapitallogischer Prinzipien mit altbekannten, feudälähnlichen Entscheidungsstrukturen verbunden wird; das zeigt sich nicht nur strukturell, sondern auch zunehmend habituell, insbesondere bei Studierenden und Professor_innen.

Zu 3. Lehr- und Forschungsinhalte

Die Umsetzung der Hochschulreformen hat nicht nur erheblichen Einfluss auf die Studienstruktur und -zeit sowie auf administrative Prozesse, sondern auch die Inhalte von Forschung und Lehre sind betroffen. Durch undemokratische, intransparente und teils auch fachfremde Umgestaltungen von Studien- und Prüfungsordnungen – die durch die Hochschulräte (mit-)gestaltet und durch so genannte Akkreditierungsagenturen begutachtet werden – fallen bestimmte Inhalte aus den Wissenschaftsdisziplinen heraus, bzw. werden in der Neugestaltung dieser Ordnungen nicht mehr berücksichtigt. Der Grund liegt darin, dass das Ziel des Studierens nicht (mehr) Erkenntnis als Selbstzweck oder Gesellschaftskritik sein soll, sondern eine Stärkung der so genannten Employability.

Die Anpassung von Studien- und Prüfungsordnungen an jenes ökonomische Erfordernis, ist nicht nur folgenreich für die Strukturen und Studieninhalte, sondern auch für das Lehr-, Forschungs- sowie das Studienverhalten. Zeitliche Restriktionen werden zu Beschleunigungszwängen; zunehmende Verschulungen und Pflichtauflagen sowie wachsender administrativer Ballast ändern das Anforderungsprofil (nicht nur) für Studierende. Für eine Auseinandersetzung mit Inhalten, die *Zeitsouveränität und Kreativität*¹⁶ benötigen und durch soziale Prozesse befördert werden,

¹⁶ Auch in puncto Kreativität ist zwischen kritischer und unkritischer zu unterscheiden. Die Art von Kreativität, die verstärkt gefordert wird, ist eine, die zum Beispiel in Bezug auf Marketingfragen von Bedeutung ist. So entstehen Projekte, die dazu bei-

steht weniger Zeit und Energie zur Verfügung als früher.¹⁷ Studierenden aber auch Lehrenden und Forschenden mangelt es daher zunehmend an bedeutenden Quellen, die zur Kritikbildung und vor allem zur Fähigkeit beitragen, etwas Bestehendes infrage zu stellen und etwas Neues zu schaffen. Die Ergebnisse der mittlerweile in sozialwissenschaftlichen Instituten oftmals dominierenden empirischen Forschungen, in denen fachspezifisches Detailwissen ausgeweitet und vertieft wird, können immer weniger in den Kontext einer weitergehenden gesellschaftswissenschaftlichen Kritik eingebettet werden, in der Fragen nach Ursachen, Zusammenhängen und der gesellschaftlichen Relevanz von Themen gestellt werden.¹⁸

Gesellschaftsanalytische und wissenschaftsmethodische Defizite in der Lehre und Forschung sowie die weitgehende Abwesenheit von Relevanzkriterien führen so zur Unfähigkeit, zwischen Wichtigem und Unwichtigem sowie zwischen einerseits Ideologie und Propaganda und andererseits Fakten und Kritik unterscheiden zu können, während gleichzeitig eine Zunahme von Problemlagen und Krisen offensichtlicher wird. So »forscht und publiziert [...] der akademische Mainstream [...] in einem inzwischen vermarktwirtschaftlichten und neopositivistisch gewendeten Wissenschaftsbetrieb [...] an den Fragen und Aufgabestellungen unserer Zeit vorbei.« (Kalmring 2012: 296)

All das ist einer emanzipatorischen Gesellschaftsgestaltung nicht zuträglich. Darüber hinaus folgen nach dem Ausscheiden kritischer Wissenschaftler_innen, die zum Teil im Zuge der Hochschulreformen der späten 1960er Jahre in die Universitäten kamen, in der Regel keine *entsprechenden* Neubesetzungen,¹⁹ was oftmals dazu führt, dass bestimmte Inhalte oder ganze

tragen sollen, die so genannte Attitude-Behaviour-Gap, also die Lücke zwischen dem gewünschten und dem wirklichen Konsumverhalten mit dem Ziel der Konsumsteigerung zu schließen.

¹⁷ Ein wissenschaftliches Buch vom Anfang bis zum Ende durchzulesen, ist dann kaum noch gefordert und möglich.

¹⁸ Während die dritte und vierte Stelle nach dem Komma bekannt ist und die Jagd nach der fünften und sechsten in Gang ist, herrscht große Unwissenheit darüber, was vor dem Komma steht. Eine derartige Zusammenhanglosigkeit ist dem anfangs eingeführten Verstehensbegriff fremd.

¹⁹ Bestätigt wird das durch eine differenzierte Betrachtung des inneruniversitären Stellenmarktes. Gesucht werden überwiegend Akademiker_innen, die Erfahrungen im Bereich der Mittelbeschaffung bzw. des Fundraisings haben, Erfahrungen und Reputationen in der empirischen Forschung oder Kenntnisse mit statistischen Programmen nachweisen können.

Wissenschaftsbereiche, die nicht in die unternehmerische Hochschule passen, wie zum Beispiel die schon zuvor genannte Politische Ökonomie oder die Sozialpsychologie, wegfallen oder verfremdet werden. So erodieren gegenwärtig in einer Vielzahl von Disziplinen quer durch die universitären Fakultäten die vor zirka 800 Jahren aufgekeimten Verwirklichungsorte wissenschaftlicher Kritik. (Vgl. Demirović 2006)

Es scheint für das *vorherrschende*, grundsätzlich affirmative Wissenschaftsverständnis unproblematisch zu sein, in kritikblinden Geschichtsinterpretationen zu erstarren, denn die Zukunft erscheint in diesem Verständnis nur als Verlängerung des gegenwärtigen Zustands, womit sich insbesondere politische Handlungsspielräume verlieren, die auf eine Zeit jenseits der unternehmerischen Hochschule abzielen. Damit verbundene Gefahren bringt Wolf-Dieter Narr auf den Punkt: »Was droht, ist, dass die kapitalistische Vergesellschaftung und ihre spezifische Entwicklungsdynamik bereits »in der Vorstellung einbahnstraßig« (Narr zit. n. Kalmring 2012: 321) versteinert, weil sogar «das Denken [...] kapitalistisch geworden ist» (ebenda) und somit die Fähigkeit des emanzipatorischen Überschreitens gegenwärtiger Verhältnisse und Strukturen abhandenkommt.²⁰

Als Fazit zur »Bologna-Universität« kann man zuspitzen, dass Wissenschaft und Bildung im Sog von Demokratieabbau und wachsender Dominanz von Kapitalinteressen sich zu einem *heteronomen* Zusammenhang verformen. So wird der Hochschulsektor im Eroberungszug neoliberaler Prinzipien und Ideologien zum Baustein gesamtgesellschaftlicher Kommodifizierungs-, Kommerzialisierungs- und auch Entdemokratisierungsprozesse.²¹

²⁰ Um dem entgegenzuwirken, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer *kritischen* Anknüpfung an die mittelalterliche Praxis der Gründung neuer Universitäten. Dem Auszug aus der neoliberalen Universität könnte heute die Gründung kritischer Universitäten oder alternativer Forschungs- und Bildungsinstitutionen folgen. Einen Impuls in diese Richtung versuchte die Kritische Universität Hannover (KUH) in den Jahren 2009-2013. (Vgl. KUH 2009)

²¹ Gilt dann die Stichhaltigkeit eines Arguments nicht mehr als maßgebliches Kriterium zur Förderung und Ausübung wissenschaftlicher Praxis, ist das gleichbedeutend mit dem Abschied von der Wissenschaft an einer wissenschaftlichen Institution und dem Verfall des wissenschaftlichen Ethos. Indizien dieses Verfalls sind unter anderem der Betrug bei der Einwerbung von Drittmitteln, der Verkauf von akademischen Titeln, die gegenwärtig aufscheinenden Plagiatsaffären, eine Ghostwriterkonjunktur oder zum Beispiel eine Zertifikatsinflation. (Vgl. Bude 2010)

Folgen des Einzugs heteronomer Prinzipien im akademischen »Apparat« sind einige fatale Verkehungen: In einer Mittel-Zweck Umkehrung dient Geld nicht dazu, Forschung zu finanzieren bzw. zu befördern, sondern Auftragsforschung dient dann dazu, mehr Geld »einzuwerben«; das ist der Einzug des grundlegendsten kapitalistischen Prinzips – aus Geld über Waren- und Geldbewegungen mehr Geld zu machen – in Kernbereiche der Universität: in die Forschung und in die Finanzierung. Forschung wird so zur Kapitalinvestition und zur Dienstleistung, Forschungsergebnisse werden auf diese Weise – parallel zur Bildung, die unter anderem durch Semester- oder Studiengebühren²² einen Warencharakter erhält – zur Ware.

Nicht aus wissenschaftlicher Erkenntnis bzw. Kritik folgen politische Entscheidungsprozesse, sondern Kapital- und Regierungsinteressen bzw. -zielsetzungen tragen zur Formung und Verformung wissenschaftlicher Praxis und Theorien bei, wodurch die hieraus gewonnenen Erkenntnisse nicht Resultate unabhängiger Forschung bzw. »freien« Denkens sind. Während man materialistische Wissenschaften oftmals als Ideologie interpretiert, werden Ideologien, insbesondere neoliberale Ökonomie- bzw. Gesellschaftsinterpretationen, zu wissenschaftlichen Sichtweisen erhoben.

Zusammenfassend lässt sich eine historische Dynamik universitärer Entwicklung feststellen, die zumindest in Bezug auf die Entwicklung kritischer Gesellschaftswissenschaften und emanzipatorischer Zielsetzungen ihren vorläufigen Höhepunkt überschritten hat. Entwickelten sich in einer ersten Phase im Zuge von Säkularisierungs- und Aufklärungsprozessen Orte der Wissenschaft, folgte nach einer kurzzeitigen Politisierung der Wissenschaften im emanzipatorischen Sinn, ihre diesbezügliche Entpolitisierung hin zu einer tendenziellen Entwissenschaftlichung der Universitäten, die sich als Dienstleister zunehmend dem »(Ersatz-)Gott des Marktes« unterordnen. Wenn sich nichts Wesentliches ändert, ähnelt das einem trostlosen Verlauf von der Religion zu einer Ersatzreligion.

²² Zwar wurden die zwischenzeitlich eingeführten, zusätzlichen Studiengebühren in den meisten Bundesländern der BRD abgeschafft, trotzdem müssen Studierende für ein Studium in Form von Semestergebühren weiterhin bezahlen.

Literatur

- Albrecht, Stephan (1998): Hochschulmisere: Wer von Macht nicht spricht, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Vol. 43, Nr. 5, S. 535-539.
- Apel, Karl-Otto (1984): Ist eine philosophische Letztbegründung moralischer Normen möglich?, in: Apel, Karl-Otto/Böhler, Dietrich/Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Funk-Kolleg Praktische Philosophie/Ethik: Dialoge Bd. 2, Frankfurt a.M.
- Aristoteles (2003): Metaphysik, Berlin.
- Bader, Veit-Michael u.a. (1975): Krise und Kapitalismus bei Marx, Bd. 1, Eschwege.
- Boehm, Laetitia (1996): Libertas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozialprestige des akademischen Standes im Mittelalter, in: Geschichtsdanken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze von Laetitia Boehm anlässlich ihres 65. Geburtstages, Berlin, S. 607-646.
- Boockmann, Hartmut (1999): Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität, Berlin.
- Brüchert, Oliver (2010): Neoliberale Hochschulpolitik. Oder: wie die Hochschulen durch umfassende Etablierung eines Pseudo-Wettbewerbs zugrunde gerichtet werden, in: Bauer, Christoph u.a. (Hrsg.): Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender, Frankfurt a.M.
- Bude, Heinz (2010): Die verunsicherte Mitte. Die Signalfunktion des Bildungsthemas, in: Hirsch, Alfred/Kurt, Ronald (Hrsg.): Interkultur-Jugendkultur. Bildung neu verstehen, Wiesbaden.
- Bundesanstalt für Geowissenschaften und Rohstoffe (BGR) (2009): Energierohstoffe 2009 – Reserven, Ressourcen, Verfügbarkeit, Hannover.
- Demirović, Alex (2004): Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform, in: PROKLA, Heft 137, 34. Jg., Nr. 4, S. 497-514.
- Demirović, Alex (2006): Materialistisches Wissen – kritische Theorie, unter: <http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2539> (letzter Zugriff: 7.7.2013).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Allgemeine Informationen, unter: http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/allgemeine_informationen/ (letzter Zugriff: 12.6.2013).
- Dutschke, Rudi (2003): Jeder hat sein Leben ganz zu leben, hrsg. von Gretchen Dutschke-Klotz, Köln.
- Färber, Christine/Riedler, Ute (2011): Black Box Berufung. Strategien auf dem Weg zur Professur, Frankfurt a.M./New York.

- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin.
- Freytag, Tatjana (2012): Kein Altern der Kritik, in: Hawel, Marcus/Blanke, Moritz (Hrsg.): Kritische Theorie der Krise, Berlin.
- Gillmann, Barbara (2010): Hochschulräte. Die unkontrollierte Macht der Manager an den Unis, unter: <http://www.handelsblatt.com/unternehmen/management/koepfe/hochschulraete-die-unkontrollierte-macht-der-manager-an-den-unis-seite-all/3536366-all.html> (letzter Zugriff: 15.7.2013).
- Grün, Arno (1987): Der Wahnsinn der Normalität. Realismus als Krankheit, München.
- Haug, Wolfgang Fritz (2008): Stichwort: Kategorie, HKWM, Band 7/I, Berlin.
- Hawel, Marcus (2004): Ein Begriff muß bei dem Worte sein. Theorie und Praxis in den Sozialwissenschaften, in: Zeitschrift für kritische Theorie, 10. Jg., Heft 18-19, S. 73-79.
- Hawel, Marcus/Blanke, Moritz (Hrsg.) (2012): Kritische Theorie der Krise, Berlin.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1969ff.): Werke, Frankfurt a.M. (zit. als HW).
- Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert, unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html (letzter Zugriff: 20.2.2014)
- Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno (1969): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M.
- IGES Institut (2013): DAK Gesundheitsreport, Berlin.
- Institut für Sozialforschung (1991): Soziologische Exkurse, Hamburg.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2007): Climate Change 2007: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fourth Assessment, IPCC, Geneva.
- Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik?, Frankfurt a.M.
- Kalmring, Stefan (2012): Die Lust zur Kritik. Ein Plädoyer für soziale Emanzipation, Berlin.
- Karathanassis, Athanasios (2013): Krisen im Kapitalismus: Grundlagen, Zusammenhänge, Ursachen. Ein Problemaufriss, in: Pankower Vorträge, Heft 179 der »Helle Panke e.V.«, S. 21-44.
- Kleemann, Ulla (1977): Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Eine Untersuchung zur Bildungspolitik-Beratung in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim.
- KUH (2009): Selbstdarstellung der Kritischen Universität Hannover, unter: <http://www.sopos.org/kruh/> (letzter Zugriff am 20.2.2014).
- Kropotkin, Peter (2011): Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt,

Frankfurt a.M.

- Lieb, Wolfgang (2012): Hochschulen werden zur Beute des Finanzkapitals, in: junge Welt vom 3.3.2012, Wochenendbeilage, S.1.
- Mäder, Felix (2006): Hochschulautonomie. Sieben Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich, Unveröffentlichtes Manuskript, Bern.
- Marquardt, Wolfgang (2011): Optionen für die Hochschulfinanzierung in Deutschland, unter: http://www.academics.de/wissenschaft/optionen_fuer_die_hochschulfinanzierung_in_deutschland_50946.html (letzter Zugriff: 10.7.2013).
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1962ff.), Berlin-Ost (Zit. als MEW).
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2010): Niedersächsisches Hochschulgesetz.
- O.V. (2013): Kritik an Uni-Finzen: Mehr Geld allein hilft nicht, unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/universitaeten-immer-schlechter-von-bund-und-laendern-finanziert-a-909507.html> vom: 4.7.2013 (letzter Zugriff: 21.7.2013).
- Rieger, Reinhold (Hrsg.) (1988): Interpretation und Wissen: zur philosophischen Begründung der Hermeneutik bei Friedrich Schleiermacher und ihrem geschichtlichen Hintergrund, Berlin/New York.
- Schmidt-Salomon, Michael (2001): Das »Münchhausentrilemma«. Oder: Ist es möglich, sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen? Unter: <http://www.schmidt-salomon.de/muench.htm> (letzter Zugriff: 22.1.2014).
- Schnädelbach, Herbert (1969): Was ist Ideologie? Versuch einer Begriffsklärung, in: Das Argument, Nr. 50, S.71-92.
- SIPRI Yearbook (2010): Armaments, Disarmaments and International Security-Summary, o.O.
- Unwert, Carl (2011): Hinter den Masken des Akademischen. Wie Kapitalinteressen und Hochschulreformen die Universitäten verändern, unter: <http://www.streifzuege.org/2011/hinter-den-masken-des-akademischen> (letzter Zugriff: 21.6.2013).
- Zeuner, Bodo (2007): Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft, unter: <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/dokumentation/akt dok/Zeuner-FreieUniversitaetBerlin-AbschVorl-3a.pdf> (letzter Zugriff: 7.7.2013).

Intersektionalität in der Bildungsarbeit

Seit ihrem Bestehen ist es eine der zentralen Aufgaben der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Angebote der politischen Bildung für das linke gesellschaftliche Umfeld bereitzustellen. Unterschiedliche Zielgruppen sollen Wissen und Kompetenzen erwerben und erweitern können, um politisch handlungsfähig(er) zu werden und aktiv an einer umfassenden Veränderung der Gesellschaft und der Überwindung von Herrschaft in ihren vielfältigen Formen mitarbeiten zu können. Kritisches Denken, Emanzipation und Partizipation sind in diesem Zusammenhang zentrale Begriffe. Diese umreißen nicht nur den Zielhorizont, den es mittels unterschiedlichster Veranstaltungen zu diversen, für einen politischen und gesellschaftlichen Wandel elementaren Themen und Inhalten zu erreichen gilt. Sie sollten auch konstitutiv sein für die Art und Weise, wie bei Vorträgen und Tagungen, Gesprächs- und Arbeitskreisen, Seminaren und Workshops miteinander gearbeitet wird. In diesem Sinn geht es auch um die Entwicklung einer *Haltung*. Zu guter Letzt formulieren sie einen Anspruch hinsichtlich der Klientel, die mit den vielfältigen Formaten politischer Bildung erreicht werden soll, im Idealfall ein repräsentativer Querschnitt der an linken Themen interessierten Bevölkerung.

Dieter Schlönvoigt hat diesen Anspruch an eine linke und emanzipative Bildungsarbeit mit dem Begriff des »politischen Kulturraums« umrissen. So müssten Bildungssettings von den Fragen und Problemen der Subjekte ausgehen und an ihre Alltagspraxen anknüpfen, damit der Transfer der erarbeiteten Inhalte in politisches und gesellschaftliches Denken und Handeln gelingt. Die jeweilige Lerngruppe kann zwar zunächst als eine Art »Labor« fungieren, doch damit das Gelernte alltagsrelevant werden kann, muss stets der Transfer auf die gesellschaftliche Ebene sichergestellt werden. Für Schlönvoigt kennzeichnet dieses Spannungsfeld eine Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation (vgl. Schlönvoigt 2006).

Bezieht man diese Forderungen auf die vorherrschenden gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse, Differenzen sowie auf die Frage, wie sie verändert werden können, müssen diese innerhalb der zu gestaltenden »politischen Kulturräume« stets im Blick behalten und thematisiert werden. Es gilt, soziale Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse

sowie ihre vielfältigen Schnittstellen implizit oder explizit aufzuzeigen und schließlich zu ihrer Überwindung beizutragen. Ein solcher intersektionaler Ansatz kann dazu beitragen, dass eine Auseinandersetzung nicht auf einer individuellen Ebene verbleibt, sondern in die gesellschaftliche Analyse integriert wird. Dazu wollen wir zunächst klären, was Intersektionalität ist, und in einem zweiten Schritt darstellen, was das mit politischer Bildung zu tun hat.

Intersektionalität: »Ein provisorisches Konzept«

Der Begriff der *Intersektionalität* wurde 1989 von der US-amerikanischen Schwarzen¹ Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt. Für sie handelt es sich dabei – wie es in einem ihrer leider nicht ins Deutsche übersetzten Schlüsseltexte heißt –, um »ein provisorisches Konzept, das zeitgenössische Politik mit postmoderner Theorie verknüpft« (Crenshaw 1995: 378).² Sie hatte sich mit mehreren Gerichtsverfahren beschäftigt, in denen Schwarze Arbeiterinnen, die gegen ihre Entlassung durch General Motors klagten, jeweils unterlagen, da dem Konzern keine Benachteiligung aufgrund des Geschlechts oder der »Rasse« nachgewiesen werden konnte – denn sowohl weiße *Frauen* als auch *Schwarze* Männer behielten ihre Jobs. Mit der Metapher von der Straßenkreuzung (*intersection*) wollte Crenshaw deshalb das Problem der Überschneidung von zunächst zwei als gegeneinander abgeschlossen gefassten Kategorien der Antidiskriminierungs-Gesetzgebung – *Race* und *Gender* – verdeutlichen: »Wenn an einer Kreuzung ein Unfall passiert, kann er durch Autos aus jeder beliebigen oder manchmal aus allen Richtungen verursacht sein. In ähnlicher Weise könnte, wenn eine Schwarze Frau geschädigt wird, weil sie sich auf einer Kreuzung befindet, ihre Verletzung aus geschlechtlicher oder aus rassistischer Diskriminierung herrühren. [...] Aber es ist nicht immer leicht, einen Unfall zu rekonstruieren: Manchmal deuten die Bremsspuren und Verletzungen darauf hin, dass Verschiedenes gleichzeitig geschah, und es gelingt nicht, den Schuldigen zu ermitteln.« (Crenshaw 1989: 149)

¹ Zur Großschreibung von »Schwarz« als politische (Selbst-)Bezeichnung: Sow 2008.

² Englischsprachige Zitate wurden von den Autor_innen im gesamten Artikel ins Deutsche übersetzt.

Doch weil für die Anwältin das Interesse der Geschädigten – der Schwarzen Frau auf der Kreuzung – im Mittelpunkt stand, fand sie es nicht hinnehmbar, dass in solchen Fällen »meistens alle Beteiligten einfach wieder in ihre Autos steigen und davonsausen« (ebenda). Sie führte aus: »Indem ich die Spur der Kategorien bis zu ihren Schnittstellen nachzeichne, hoffe ich, auf eine Methodologie hinzudeuten, die letztendlich den Tendenzen, *Race* und *Gender* als einander ausschließend oder voneinander getrennt anzusehen, Einhalt gebietet.« Zugleich ermunterte sie dazu, das Konzept »auszuweiten und etwa Klasse, sexuelle Orientierung, Alter und *Color* mit einzubeziehen« (Crenshaw 1995: 378).

Das Bild »sitiert Intersektionalität als ein Ereignis«, wie Jasbir Puar hervorhebt, die in den USA und international als eine der wichtigsten Queer-Theoretiker_innen of Color gilt – auch wenn sie selbst diese Kategorie als »jeder konkreten Bedeutung entleert« betrachtet. Entgegen manchen heute verbreiteten Vorstellungen vom »Raster« einander kreuzender schnurgerader Straßen zeige Kimberlé Crenshaw, »dass Identifizierung ein Prozess ist und Identität eine Begegnung« (Puar 2011). Daran zu erinnern tut gut, denn Crenshaws Arbeit hat nicht nur großen Einfluss auf die UN-Debatten über weltweit verbindliche Antidiskriminierungs-Richtlinien. Sie ist außerdem wegweisend für die *Women's Studies* und die aus den *Gay & Lesbian Studies* hervorgegangenen *Queer Studies* der nordamerikanischen Akademien, die aufgeschlossener für interdisziplinäre Forschung sind als europäische und schneller auf gesellschaftliche Emanzipationsprozesse reagieren. Inzwischen wird Intersektionalität in Europa ebenfalls »als zentrales Paradigma verstanden, mit Hilfe dessen multi-axiale Differenz [...] in feministischen Studien analysiert wird« (ebenda). Allerdings entstand das Interesse der wissenschaftlichen Institutionen daran »eher aus einer sehr späten Einsicht in die Notwendigkeit, »Rasse« zu theoretisieren wie auch aus dem Bemühen der europäischen *Women's Studies*, den institutionellen Status der US-amerikanischen [...] zu erreichen« (ebenda). Zumal in Universitäten der Bundesrepublik, die sich bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts weithin gegen den intersektionalen Ansatz sperrten, wird er deshalb noch allzu oft als Theorie-Import verhandelt, den es in eingefahrene Denk-Traditionen zu integrieren gelte, während weiter ignoriert bleibt, was Mehrfachdiskriminierte dazu auch hierzulande seit den 1980er Jahren erarbeitet haben (vgl. Voß/Wolter 2013). Aber intersektionale Untersuchungen, die von spezifischer Erfahrung von Unterdrückung absehen, sind nicht nur unnützlich, sondern womöglich »sogar gefährlich [...], indem sie eine Beliebigkeit sozi-

aler Unterschiede postulieren, die sehr gut gegen eine emanzipatorische Wissensproduktion verwendet werden kann« (Erel u.a. 2007: 245f.).

Modelle der Intersektionalität

Es lohnt, sich zunächst einmal einen Überblick über das zu verschaffen, was gegenwärtig als Intersektionalität diskutiert wird. Wissenschaftliche Einführungen zum Thema beschreiben meist in Anlehnung an die Soziologin Leslie McCall drei Modelle, die sich methodologisch in Hinblick auf die Bedeutung der Kategorien unterscheiden. Dabei wird die von Kimberlé Crenshaw aufgezeigte Methode *intrakategorialer Ansatz* genannt und zwischen einem anti- und einem interkategorialen angesiedelt (vgl. McCall 2005: 1773). Forscher_innen, die dem intrakategorialen Ansatz folgen, konzentrieren sich auf bestimmte soziale Gruppen an vernachlässigten Schnittstellen, »um die Komplexität gelebter Erfahrung innerhalb solcher Gruppen offenzulegen« (ebenda: 1774). Sie setzen also bei der lebensweltlich vermittelten Fremd- oder Selbst-Zuordnung von Menschen zu Gruppen an – und zeigen zugleich auf, dass diese stets als Gegensatzpaare wie »Schwarze/Weiße«, »Männer/Frauen« usw. konstruiert und hierarchisiert werden (vgl. Crenshaw 1995: 113). Im Unterschied zum antikategorialen Ansatz beruft sich Crenshaw jedoch ausdrücklich mit einem gesellschaftskritischen Anspruch auf Jacques Derrida, den Begründer der Dekonstruktion.

Der *antikategoriale Ansatz* betrachtet dagegen von vornherein »das gesellschaftliche Leben als zu komplex und überfließend von multiplen und fluiden Bestimmungen sowohl der Strukturen als auch der Subjekte, um in festen Kategorien irgendetwas anderes als simplifizierende soziale Fiktionen zu erkennen, die mit den Differenzen auch Ungleichheiten produzieren« (McCall 2005: 1773). Hieran knüpft vor allem eine zumeist hochakademisch formulierte dekonstruktivistische und queertheoretische Identitätskritik an. Jedoch gibt die durch ihre Studien zur »Dominanzkultur« bekannte Birgit Rommelpacher zu bedenken, »wie weit eine solche Infragestellung getrieben werden kann, will sich der Widerstand gegen kategoriale Setzungen nicht in der Unendlichkeit von Verwerfungen verlieren. [...] Insofern wird in dem Zusammenhang vor der Gefahr eines ›linguistischen Idealismus‹ gewarnt.« (Rommelpacher 2009: 6) Entsprechend räumt Jin Haritaworn – der wie andere in der Bundesrepublik sozialisierte Queer-Theoretiker_innen of Color an angloamerikanischen Universitäten lehrt – zwar ebenfalls ein, dass eine

»Aufzählung sozialer Attribute [...] meine kontextspezifische, in der Entwicklung begriffene Identität nur unzureichend zusammen[fasst]. Genauso wenig aber, und im Gegensatz zu manchen postmodernistischen Ideen der Unvorhersehbarkeit und Beliebigkeit aller Identifikation, lassen sich diese Positionierungen von ihren sozialen Bedingungen trennen« (Haritaworn 2005: 25). So ist etwa die verspätete Ankunft der Intersektionalität an den deutschen Hochschulen vor allem deren Unwillen geschuldet, sich mit eigenen institutionell rassistischen Ausschlüssen auseinanderzusetzen (vgl. Voß/Wolter 2013: 59f.). Wenn die dort nun allmählich Fuß fassende *Queer Theory* gern die aus den USA kommende »Essentialismuskritik« übernimmt, dagegen die *Queer of Color*-Kritik, auf die sie sich beruft, nicht rezipiert, erkennt Haritaworn darin folglich eine Vertuschung realer Dominanzverhältnisse: »Die hiesige Queer Theory überspringt somit die symbolische Identitätsverwirrung der Amerikaner_innen und etabliert sich a priori als rein weiße Disziplin.« (Haritaworn 2005: 33)

Der *interkategoriale Ansatz* wiederum nimmt weder von persönlicher »Betroffenheit« noch von einer prinzipiellen Kritik von Kategorien seinen Ausgang. Vielmehr legt er gesellschaftliche Strukturen zugrunde und übernimmt »provisorisch vorhandene analytische Kategorien, um Ungleichheitsbeziehungen zwischen sozialen Gruppen und wechselnde Figurationen von Ungleichheit in multiplen und miteinander in Konflikt stehenden Dimensionen zu dokumentieren« (McCall 2005: 1773). Diese Richtung wurde im deutschsprachigen Raum von Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp geprägt. Sie gehen von drei symmetrischen Haupt-Achsen *der Differenz* aus – nämlich Klasse, Geschlecht und »Rasse«/Ethnizität –, die unter modernen, kapitalistischen Bedingungen die Ungleichheitsverhältnisse fast aller Gesellschaften prägen (Klinger/Knapp 2007: 21). Indes kritisiert Rommelspacher an diesem Modell unter anderem, dass »die Achsen [...] jeweils nur eine Zuordnung auf einer Dimension« zulassen und »diese zugleich polar« anordnen: »Wo aber würde man etwa auf der Achse Ethnizität z.B. Juden, Afrodeutsche oder Aussiedler_innen einordnen? Die Polarität der Zuordnung suggeriert ein Mehr oder Weniger in der Teilhabe an einer bestimmten Kategorie. Insofern ist unklar, wo die ›Überschneidung‹ ansetzt beziehungsweise wie man sich Wechselwirkungen zwischen verschiedenen ›Überschneidungen‹ vorstellen könnte.« (Rommelspacher 2009: 7)

Andererseits werde nicht hinterfragt, dass bereits »die Formulierung dessen, was eine Achse ausmacht, Resultat einer spezifischen Position und damit strenggenommen [...] Ausdruck spezifischer Überschneidungen ist«

(ebenda). Rommelspacher verweist hier als Beispiel auf Schwarze feministische Kritiken, die – in Anlehnung an Crenshaw – herausgearbeitet haben, dass sich bestimmende »Strukturen für die Geschlechterposition [...] je nach Klasse, Ethnizität, rechtlichem Status, Behinderung oder sexueller Orientierung unterscheiden« (ebenda).

In der Bundesrepublik wird über diese drei Modelle hinaus der *Mehrebenen-Ansatz* von Gabriele Winker und Nina Degele diskutiert (vgl. Çetin 2012: 85ff.). Sie definieren Intersektionalität als »kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. Herrschaftsverhältnisse), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen« (Winker/Degele 2009: 15). Sie unterscheiden also drei Ebenen, die sie insgesamt unter dem Zwangsgesetz von Lohnarbeit und Verwertung sehen und – anders als es derzeit in der wissenschaftlichen Diskussion in der Regel geschehe – miteinander in Beziehung setzen wollen (ebenda: 23). Auf derjenigen der sozialen Strukturen werden die kapitalistischen Produktionsverhältnisse gesichert und die Arbeitskraft reproduziert. Dabei generiert vor allem der kurzfristige Bedarf an passend qualifizierten und flexibilisierten Arbeitskräften zu möglichst geringen Löhnen im Verbund mit unbezahlter Reproduktionsarbeit Ungleichheit. Die Ebene der symbolischen Repräsentation liefert die Rechtfertigung der Differenzkategorien durch hegemoniale Argumente, die auf naturalisierenden und hierarchisierenden Wertungen beruhen. Auf der Ebene der Identitätskonstruktionen schließlich versuchen sich die durch die kapitalistischen Verhältnisse ständig in ihrer Existenz verunsicherten Individuen stabilisierende Zugehörigkeiten zu schaffen, indem sie sich voneinander abgrenzen (ebenda: 26f.).

Winker und Degele ergänzen die Triade von Klasse, Geschlecht und »Rasse« durch Körper als vierte Grundkategorie und sprechen von Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen (ebenda: 38). Sie begründen dies damit, dass sich die Klasse – im Gegensatz zu »Rasse« und Geschlecht – nicht als vermeintlich »naturgegeben« legitimieren lasse. Vielmehr habe sich »mit dem Kapitalismus der Glaube an Mobilität und die Ideologie des grundsätzlich möglichen Aufstiegs ›vom Tellerwäscher zum Millionär‹ durchgesetzt. Statt Naturalisierung sind dort Verbesserung und Optimierung herrschende Legitimationen und genau darin trifft sich die inzwischen soziologisierte (d.h. entnaturalisierte) Kategorie Klasse mit Körper [...]. Körper können ihren Wert steigern.« (Ebenda: 39f.)

Intersektionalität und neuere soziale Bewegungen

Gegenüber den in der Bundesrepublik verbreiteten akademischen Tendenzen, abstrakte Modelle von Intersektionalität zu entwickeln, unterstreicht die Geschichte der neueren sozialen Bewegungen im Herkunftsland des Begriffs den politischen Charakter des »provisorischen Konzepts«. So hat Kimberlé Crenshaw die Intersektionalität nicht »erfunden«, sondern steht bewusst in der Tradition des US-amerikanischen Schwarzen Feminismus (vgl. Crenshaw 1989: 139f.; Crenshaw 1995: 378).

Eine offensichtliche Voraussetzung des von Crenshaw mit dem Bild der Straßenkreuzung beschriebenen Problems war, dass es überhaupt eine Antidiskriminierungsgesetzgebung gab. Während zum Beispiel in der Bundesrepublik erst 2006 das »Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz« in Kraft trat, das zudem lediglich sechs von 13 nach der Charta der Europäischen Union verbotenen Diskriminierungsgründe nennt – wobei schicht- und klassenspezifische Diskriminierung nicht darunter fallen (vgl. Çetin 2012: 105) –, waren in den USA bereits Jahrzehnte zuvor weitergehende Regelungen erstritten worden. Dieser Erfolg der moderateren Bürgerrechtsbewegung wäre nach Auffassung von Kimberlé Crenshaw ohne den Druck durch radikale aufständische Gruppierungen wie die *Black Panthers* nicht möglich gewesen (Crenshaw 1995: 121). Genauso wie sie deshalb für deren Legitimität streitet, verteidigt sie umgekehrt ihre eigene Entscheidung, den emanzipatorischen Kampf innerhalb der staatlichen Instanzen fortzuführen, gegen Vorwürfe, damit Illusionen über ein rassistisch und sexistisch verfasstes Gemeinwesen zu nähren. Sie beruft sich dazu auf den Mitbegründer der Kommunistischen Partei in Italien und marxistischen Theoretiker Antonio Gramsci (1891-1937), der aufgrund seiner Analyse der Bedeutung der Zivilgesellschaft im Westen den »Übergang vom Bewegungskrieg (und vom Frontalangriff) zum Stellungskrieg auch im Feld der Politik« empfahl (Gramsci 1992: 816). Crenshaw schließt sich Gramscis Ansicht an: Gerade weil die Ideologie als Praxis in dieser Gesellschaft eine zu große Rolle spielt, als dass der direkte Angriff auf die Herrschaft unmittelbar erfolgreich sein könnte, ist es nötig, sich innerhalb der Zivilgesellschaft bzw. der »ideologischen Apparate« (Louis Althusser) zu bewegen und ihre Möglichkeiten zu erweitern, um so allmählich »eine Gegen-Hegemonie zu schaffen« (Crenshaw 1995: 119). Die oben beschriebene vergleichsweise größere Offenheit US-amerikanischer Hochschulen für Themen und Ansätze des aktuellen emanzipatorischen Aktivismus begünstigt diesen Weg und

arbeitet gleichzeitig einer möglichen Erstarrung der politischen Theorie entgegen.

Für die Bundesrepublik waren jedoch lange Zeit Desinteresse und Abschottung linker Bewegungen aus der weißen Mehrheitsgesellschaft gegenüber den praktischen Kämpfen und der Theoriebildung von einheimischen *People of Color* prägend.

Defizite im Diskurs der Bundesrepublik

Die Genese des Diskurses um Intersektionalität im Kontext der Kämpfe innerhalb der zweiten deutschen Frauenbewegung entzündete sich rund um den Anspruch, die Kategorie Gender absolut zu setzen und als entscheidendes Differenzkriterium zu definieren. Die »Norm-Frau« war weiß, deutsch und zur Mittelschicht gehörig. Die daraus resultierenden Kämpfe der Frauenbewegung waren dementsprechend auf sich aus den Erfahrungen und der Lebenssituation jener ableitbaren Themen und Forderungen fokussiert. Gegen die vermeintliche Gleichheit der Lebenslagen aller Frauen argumentierten jüdische, Schwarze und/oder migrantische und/oder »behinderte« Frauen mit dem Hinweis, dass sie andere, zum Teil sogar gegenläufige, Unterdrückungserfahrungen machten, die aus dem Ineinandewirken unterschiedlicher Differenzkategorien resultierten (vgl. Mamojai 1989; Oguntoye u.a. 1997; Hügel u.a. 1993; FeMigra 1994).

Frauen mit Behinderung wiesen im Kontext der Debatte um das Recht auf Abtreibung darauf hin, dass ihre spezifische Situation, nämlich gegen (Zwangs-)Sterilisationen kämpfen zu müssen, in der Perspektive »der« Frauenbewegung nicht vorkommt (vgl. Rommelspacher 2009: 2). Die oben genannten marginalisierten Gruppen kritisierten, dass sie vom Mainstream der Frauenbewegung, wenn überhaupt, als »die Anderen« und ihre Forderungen als »Spezialinteressen« wahrgenommen würden und dass sie durch ein »feministisches Wir« vereinnahmt werden (vgl. Walgenbach 2012).

Im Zentrum dieser frühen bundesdeutschen Debatten um Intersektionalität stand jeweils das Verhältnis von Sexismus zu anderen Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen wie Rassismus, Ableism (auf Deutsch vereinfachend: Behindertenfeindlichkeit) bzw. Antisemitismus, während eine Auseinandersetzung mit der Kategorie Klasse lediglich eine nachrangige Stellung einnahm (vgl. Klinger/Knapp 2007). Mit dem Eingang der Debatte um Intersektionalität in den universitären Diskurs zu Beginn des 21.

Jahrhunderts war daher die Hoffnung verbunden, dass durch eine Klärung des Analyserahmens auch die Klassenverhältnisse ausreichend thematisiert werden und die Bedeutung der »Kategorie Klasse« näher definiert wird. Klassenverhältnisse werden in der Regel zwar als eine der Kategorien benannt, aber nie neu bestimmt. Dabei müsste genau das geschehen, um Phänomene konzeptualisieren zu können, die etwa unter dem Begriff »akademisches Prekariat« zusammengefasst werden.

Bei aller Unterschiedlichkeit hinsichtlich der für eine intersektionale Analyse von sozialen Ungleichheiten und Machtverhältnissen zu berücksichtigenden sozialen Kategorien lässt sich bei allen Autor_innen die Triade aus Race, Gender und Class finden. Diese knüpft an US-amerikanische Traditionen an, bei denen diese drei sozialen Kategorien im Kern der Diskurse standen und neben Rassismus und Sexismus immer auch die Klassenverhältnisse ein zentrales Analysekriterium darstellen, was im bundesdeutschen Kontext nicht immer der Fall war. So erschien zum Beispiel 1982 die Originalausgabe eines Buchs von Angela Davis in den USA unter dem Titel *Women, Race, and Class*, während die deutsche Übersetzung den Titel *Rassismus und Sexismus* trug – der Begriff des Klassenkampfs tauchte hier erst im kleingedruckten Untertitel auf. Wie bereits erwähnt, wird mittlerweile versucht, sich dieser Leerstelle anzunehmen: So entwickelten etwa Winker und Degele – wie bereits oben ausgeführt – für eine intersektionale Analyse der gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse in kapitalistisch strukturierten Gesellschaften ein Mehrebenen-Ansatz, in dem sie neben anderen der Ebene der sozialen Strukturen und hier insbesondere der Rolle der Reproduktion der Arbeitskraft zentrale Bedeutung beimessen.³

Obwohl durch die Akademisierung des Diskurses um Intersektionalität kapitalismuskritische Forschungsperspektiven die Debatte dominierten, führte die akademische Aneignung dazu, dass zunehmend der Bezug und die Anschlussfähigkeit an soziale Bewegungen und die jeweiligen Subjekte verloren gingen.

³ Zu früheren Debattenbeiträgen von Imanuel Wallerstein, Étienne Balibar und Samir Amin: Voß/Wolter 2013.

Intersektionalität, Bewegung und Bildung

Wenn heute intersektionale Erwägungen Eingang in die politische Bildung finden, so ist das einer drängenden Notwendigkeit geschuldet. Das Projekt *Intersektionale Gewaltprävention* des Berliner Vereins *Dissens*, das eine praxisnahe Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit Jugendlichen entwickelt hat, definiert Mindeststandards für eine intersektionale Sozial- und Bildungsarbeit, die maßgebend für die bundesweite Debatte sind: 1. »Soziale Differenzachsen entlang von Geschlecht, sozialer Klasse, Ethnizität, Sexualität, Nationalität und weiteren Kategorien werden als Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse verstanden. 2. In einer intersektionalen Arbeit wird auf jegliche Formen naturalisierender Zuschreibungen verzichtet. 3. Ebenso verzichtet ein intersektionaler Ansatz auf Formen kulturalisierender Zuschreibungen. 4. Eine intersektionale Sozial- und Bildungsarbeit ist auf den Abbau und die Auflösung von Dominanzstrukturen ausgerichtet. Zu diesem Zweck bedient sie sich der Dekonstruktion. Dekonstruktion heißt in diesem Zusammenhang, für jene gesellschaftlichen und politischen Herstellungsprozesse von Identitäten zu sensibilisieren, anhand derer Zugehörigkeiten und damit verbundene Ein- und Ausschlüsse reguliert werden« (Dissens 2012).

Was sich wie eine Auflistung von Selbstverständlichkeiten liest, verweist auf einige Schwierigkeiten, die sich unmittelbar aus der Art und Weise ergeben, wie sich soziale Bewegungen konstituieren. Als kollektive Akteur_innen entwickeln sie eigene Formen politischer Bildung, die als Teil einer Handlungsstrategie für gesellschaftliche Emanzipation verstanden werden. Das positive Selbstbild, das der kollektiven Identität zugrunde gelegt und zum Teil des Mainstream-Curriculums werden soll, zielt darauf, Diskriminierung abzubauen, verschlossene Berufsfelder zu öffnen oder aber nicht-diskriminierende Selbstbezeichnungen gesellschaftlich durchzusetzen. Im Kampf gegen Benachteiligungen werden die zugeschriebenen Identitäten allerdings allzu oft auch fest-geschrieben. So wie antikapitalistischen Bewegungen häufig zu Recht vorgeworfen wird, sich nicht für Phänomene wie Sexismus oder Rassismus zu interessieren, lässt sich auch sagen, dass die gängigen Diversity-Konzepte Fragen sozialer Gerechtigkeit außen vor lassen, von der Überwindung von Herrschaft ganz zu schweigen. Die (Selbst-)Homogenisierung der Frauen- oder Schwulenbewegung, der Fokus vieler Gewerkschaften auf den weißen, eindeutig männlichen, heterosexuellen, nicht »behinderten« Facharbeiter – oftmals werden große, in sich sehr ver-

schiedene Bevölkerungsgruppen im Streiten um Anerkennung und Gleichbehandlung wiederum vereinheitlicht und vereindeutigt. Die Bedürfnisse und Interessen *eines Teils* der Gruppe, die vertreten werden soll, werden zu Bedürfnissen und Interessen *aller* Teile erklärt. Der Vorwurf der »Spaltung« bringt Marginalisierte auch »ihrer Community« zum Schweigen.

Schwarze, jüdische oder/und migrantische und/oder »behinderte« Einwände an der Identitäts- und Repräsentationspolitik der zweiten deutschen Frauenbewegung behalten bis heute ihre Gültigkeit, weil oft die Praxis und die Theoriebildung marginalisierter Teile auch anderer sozialer Bewegungen nach wie vor ausgeblendet bleiben. Es ist kein Zufall, dass in den 1980er Jahren eine »Schwarze Frauenbewegung« oder in den 1990er Jahren Selbstorganisationen jüdischer, Schwarzer und/oder migrantischer Lesben- und Schwulen entstanden sind. Ihr Fehlen in den »großen« Bewegungen setzt sich fort im Fehlen ihrer Körper, ihrer Bilder, ihrer Inhalte in der entsprechenden politischen Bildung.

Seminar- und Workshopkonzepte, Buch- und Zeitschriftenbeiträge, Plakatkampagnen, Empowermentstrategien oder fachliche Austausche aus dem Spektrum dieses »spezifischen Teils der sozialen Bewegungen« (Puar 2011) haben es erst über einen Umweg in die politische Bildung geschafft. Vor allem aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen auf den Ebenen symbolischer Repräsentationen und von Identitätskonstruktionen (vgl. Winker/Degele 2009: 15) wie etwa beim Aufflammen des antimuslimischen Rassismus sind die Schnittmengen unterschiedlicher Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnisse zum Gegenstand akademischer Auseinandersetzungen um Intersektionalität geworden. Erst als es in den Universitäten »respektabel« geworden war, ist das Konzept in die politische Bildung eingegangen. Die Reflexion darauf, wie eine Emanzipation und das (Self-)Empowerment aussehen können, die der Komplexität zeitgenössischer Subjektivitäten gerecht werden, verlässt vielleicht deswegen zunehmend den Bereich des Aktivismus und gerinnt stattdessen in ein bildungssprachliches Reden darüber, »wie es sein müsste«. Die Identifikation und Bearbeitung bewegungsimmanenter Unzulänglichkeiten verliert an Raum und macht dem Klagen Platz, »die anderen« kämen ja nicht oder verstünden die vermeintlich gemeinsame Sprache gar nicht mehr.

Anforderungen an intersektionale politische Bildungsarbeit

In den letzten Jahren ist eine regelrechte Inflation von Methoden und Konzepten zu verzeichnen, die in der Bildungsarbeit auf »Vielfalt«, »Heterogenität« und »Diversität« setzen. Bildung – zumal außerschulische politische Bildung – wird als einer der zentralen Orte ausgestaltet, an dem Unterscheidungen thematisiert werden können. Dabei gerät zunehmend in den Hintergrund, dass Bildung zugleich einer der wichtigsten Orte ist, an denen gesellschaftliche Ungleichheit produziert und reproduziert wird. Das Wechselverhältnis von Differenz und hierarchisierender Differenzierung könnte dabei die Grundlage eines Bildungsverständnisses sein, das dabei hilft, eine Kritik an Ungleichheiten zu formulieren. Eine emanzipatorische Bildungsarbeit muss heute der Komplexität gesellschaftlicher Zustände gerecht werden, die immer auch ihren Niederschlag in konkreten Subjektivitäten finden. Wenn der Bildung die Aufgabe zukommen soll, autonome Entscheidungsfindung und Handlungsorientierung zu ermöglichen, darf sie weder bei einem unkritischen Subjekt-Begriff noch bei einem unhinterfragten Begriff der Verschiedenheit stehenbleiben.

Soziale Ungleichheiten entlang von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus oder Heteronormativität schreiben sich in den Körper, in den Geist und in die Seele von Menschen ein. Politische Bildung, die nicht von den Überlappungen und dem Zusammenwirken von einander ungleichen Verschiedenheiten ausgeht, wird nicht im Dienst gesellschaftlichen Fortschritts und gesellschaftlicher Befreiung stehen können. Was aber ist vor diesem Hintergrund ein »intersektionaler Anspruch«? Lässt sich Herrschaftskritik überhaupt im Seminarkontext oder bei einem Diversity-Training üben? Wer kann – auf welche Weise – für andere Menschen Empowerment oder Emanzipation als Lernziel definieren? Welches Wissen und welche Qualifikationen brauchen Trainer_innen und Teamer_innen, die intersektional arbeiten wollen?

Zeitgemäßes Verständnis von Ungleichheit

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen von 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2008) stellt einen zukunftsweisenden Begriff der Ungleichbehandlung zur Verfügung, der auch in der politischen Bildungsarbeit eingesetzt werden kann. Die Definition einer »Behinderung« fasst die Ungleichbehandlung nicht mehr als ein individuelles Defizit einer vermeintlich »betrof-

fenen« Person, sondern verortet sie als Wechselwirkung zwischen einem Menschen mit körperlicher, seelischer, geistiger oder Sinnesbeeinträchtigung und einer Gesellschaft, die mit verschiedenen Barrieren eine volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft verhindert. Es geht beim Begriff der »Inklusion«, der sich daraus ableitet und die Vorstellung von »Integration« abgelöst hat, nicht mehr darum, defizitär konstruierte Menschen an Strukturen anzupassen, die an sich in Ordnung sind. Jetzt ist es Aufgabe der Strukturen und Curricula, des Personals und der Veranstaltungsorte, sich auf die Verschiedenheit der (potenziell) Teilnehmenden einzulassen. Dieser Paradigmenwechsel in der »Behindertenpolitik« findet sich auch im Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz, BGG), das bereits in seinem zweiten Paragraphen auf die »besonderen Belange behinderter Frauen« sowie auf eine notwendige »Förderung der tatsächlichen Durchsetzung der Gleichberechtigung von behinderten Frauen« verweist (BGG § 2). Hier wird auf voneinander verschiedene Subjekte orientiert, die Überlappungen von »Behinderung« und Geschlecht werden nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch im Sinn von Affirmative Action (»positive Diskriminierung«) als staatliche Aufgabe definiert.

Abbau von Barrieren

In dem Gesetzestext werden unterschiedliche Barrieren für »behinderte Frauen« und – allgemein – »Behinderte« reflektiert. Der Norm-»Behinderte«, so will es scheinen, ist also männlich. Anders als im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, wo es im Zusammenhang von verschiedenen Formen der Diskriminierung um ein *Oder* geht, ist hier dennoch die Komplexität von »Behinderung« wenigstens in Bezug auf Geschlechterverhältnisse berücksichtigt. Im Sinn eines (Self-)Empowerments und als notwendige Bedingung für (Selbst-)Organisation – und damit: der Förderung von Teilhabe – ist bundesweit (bisher einmalig) Neuland betreten worden. Dennoch gilt es, ein inhärentes Dilemma nicht außer Acht zu lassen: Es ist die Ungleichmachung, die eine soziale Anerkennung als Gruppe erst notwendig macht. Der Streit gegen eine Stigmatisierung benötigt die Bestätigung, dass es eine abgrenzbare Gruppe gebe, die »anders« ist. Wie mit diesem Dilemma umzugehen ist, wird noch jahrelang eine Herausforderung für eine Bildungsarbeit sein, die sowohl die soziale Konstruiertheit von Identitäten als auch die Notwendigkeit einer strategischen Identitätspolitik in sich aufnehmen und produktiv machen muss, wenn sie erfolgreich sein will. Die

Akzeptanz mehrdimensionaler Identitäten und der Abbau ebenso mehrdimensionaler Diskriminierungen ist eine der Grundvoraussetzungen für eine gelingende Aktivierung zu einer Gesellschaftsveränderung, die nicht »im Namen von«, sondern »von« Menschen passiert. Die Teilnehmer_innen an Bildungsprozessen, die intersektional angelegt sind, sollten befähigt werden, in der Mehrzahl zu denken und selbst-bewusst im Umgang mit Uneindeutigkeiten werden.

Wessen Norm? Welche Abweichungen?

Die Orientierung an der eigenen Lebenswelt bietet einen Dreh- und Angelpunkt für intersektionale Ansätze, denn weder Bildungsarbeiter_innen noch Teilnehmer_innen an Bildungsprozessen befinden sich im luftleeren Raum. Die Sozialwissenschaftlerin Ines Pohlkamp rät: »Die Vielheit der sozialen Differenzen erfordert eine versöhnliche Grundhaltung mit sich selbst. Denn durch die Verschiedenheit der sozialen Differenzen, durch die Pluralität der Lebensweisen, der Selbstverortungen und der persönlichen Auseinandersetzung können in der Bildungsarbeit Fehler passieren und Verletzungen auftreten.« (Pohlkamp 2012: 16) Dieses Eingeständnis ist gerade deswegen wichtig, weil Bildungsprozesse in den meisten Fällen in zeitlich befristeten, räumlich abgeschiedenen Kontexten angelegt werden, so auch bei der RLS. Selbst wenn sie als sichere Räume konzipiert sind und sogar so funktionieren, findet Lernen in einer gesellschaftlichen Umwelt statt, die keine Schutzräume vorsieht. Vorherige Erfahrungen wie auch eine Lebenswelt, in die die Teilnehmenden dann »entlassen« werden und die eben fundamental anders ist, stellen Unwägbarkeiten dar, die von der Konzeption über die Durchführung bis hin zu einem Abschlussbericht, der gegebenenfalls notwendig ist, berücksichtigt werden müssen. Es lohnt sich deswegen immer, eigene Erfahrungen mit Macht und Ohnmacht zu reflektieren und (sich) die eigenen Anteile am Bildungsprozess – inklusive eigener Unzulänglichkeiten – möglichst bewusst zu machen.

Intersektionale Methoden, wie sie in Diversity- und Social-Justice-Ansätzen entwickelt wurden, aber auch in der geschlechterreflektierenden und rassismuskritischen Bildungsarbeit, stellen sicher eine Erweiterung herkömmlicher Ansätze dar. Die Frage aber, wie Verschiedenheit und Ungleichheit in ihnen konzeptualisiert und artikuliert werden, besteht fort. Es lässt sich, bei aller Vermittlung, nicht erklären, ob und wie beispielsweise für Sexismus und Rassismus jenseits individueller Erfahrung von Diskriminierung, Gewalt oder anderem Leid (oder, entgegenstehend, Privilegierung

durch das Fehlen solcher Erlebnisse) ein gemeinsames Maß zu finden ist. Die Gefahr, dass die eigene Erfahrung als Bagatellisierung der Erfahrungen anderer Menschen wahrgenommen wird, ist eine reale Möglichkeit, die als »Opferkonkurrenz« bereits in den Diskurs eingegangen ist. So stellt sich in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus beispielsweise oft der Einwand her, palästinensische Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen in Israel, in den besetzten Gebieten oder in den Flüchtlingslagern im Nahen Osten könnten nicht artikuliert werden, weil der Anti-Antisemitismus in der Bundesrepublik für diese Narrative keinen Platz lasse. Multiperspektivische Konzepte und Methoden, die historisch-biografische Bildung mit transnationalen Aspekten zusammendenken und auf ein Entweder/Oder und andere Projektionen verzichten, sind bisher aber eine Seltenheit, die viel zu wenig in den Blick genommen wird.

Eine weitere Frage, der sich intersektionale Ansätze vor diesem Hintergrund stellen müssen, betrifft ebendieses Zusammenwirken von unterschiedlichen Wissensbeständen und Erfahrungswelten einschließlich ihrer Weitergaben: Wie weit lässt sich Komplexität eigentlich erhöhen, ohne selbst zum ausschließenden Moment zu werden? Alters- und geschlechtergerechte Sprachen und Bilder, die einrichtungsbezogen und im Sozialraum funktionieren *und* das Lokale mit dem Globalen verbinden – oder zumindest einer solchen Abstraktion nicht den Weg verbauen –, müssen oft erst entwickelt werden.

Bildung ist einer der gesellschaftlichen Bereiche, die mit Anforderungen überladen werden, weil dort der staatliche und gesellschaftliche Zugriff vor allem auf Kinder und Jugendliche so groß ist wie an kaum einem anderen Ort. Eine kritische Bestandsaufnahme dessen, was »geht« und was »fehlt«, wird immer auch auf die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung schauen müssen. Die Vergewisserung, dass Bildung nicht alles kann – aber auch nicht alles können *muss* –, wird zum Kernbestand dessen gehören müssen, was als *pädagogische Haltung* beschrieben werden kann. Die Sprachlosigkeit, die sich bisweilen in ungeplanten und unerwarteten Situationen einstellt und unter der nicht nur viele Teilnehmer_innen leiden, sondern auch Bildungsarbeiter_innen, ist ein Produkt von Gesellschaft. Ihre Überwindung kann deswegen auch nur gesamtgesellschaftlich gelingen.

Literatur

- Çetin, Zülfukar (2012): Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin, Bielefeld.
- Crenshaw, Kimberlé (1995): Race, Reform, and Retrenchment, in: Crenshaw, Kimberlé u.a. (Hrsg.): *Critical Race Theory. The Key Writings That Formed the Movement*, New York, S. 103-122.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: *The University of Chicago Legal Forum*, Volume: Feminism in the Law: Theory, Practice and Criticism, S. 139–167, unter: <http://gleft.de/n5> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Crenshaw, Kimberlé (1995): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color, in: dies. u.a. (Hrsg.): *Critical Race Theory. The Key Writings That Formed the Movement*, New York, S. 357-383.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006, Berlin, unter: <http://gleft.de/n4> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Dissens e.V. (2012): *Intersektionale Gewaltprävention*, Berlin, unter: <http://dissens.de/isgp> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Erel, Umut/Haritaworn, Jin/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Klesse, Christian (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse. Eine Einführung, in: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): *Heteronormativität – Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, Wiesbaden, S. 239-251.
- FeMigra (1994): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation, in: Eichhorn, Cornelia/Grimm, Sabine (Hrsg.): *Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik*, Berlin, Amsterdam, unter: <http://gleft.de/n6> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Gramsci, Antonio (1992): *Gefängnishefte, Kritische Gesamtausgabe, Band 4: Hefte 6 und 7*, hrsg. von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug unter Mitwirkung von Peter Jehle, Hamburg.
- Haritaworn, Jin (2005): Am Anfang war Audre Lorde. Weißsein und Machtvermeidung in der queeren Ursprungsgeschichte, in: *Femina Politica*, Jg. 14, Heft 1, S. 22-36.
- Hügel, Ilka u.a. (Hrsg.) (1993): *Entfernte Verbindungen: Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung*, Berlin.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2007): *Achsen der Ungleichheit – Ach-*

- sen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/ Ethnizität, in: dies. u.a. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a.M., New York, S. 19-41.
- Mamozai, Martha (1989): Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien, Reinbek bei Hamburg.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality, in: Signs. Journal of Women in Culture and Society, Jg. 30, Heft 3, S. 1771-1800, unter: <http://gleft.de/n7> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Oguntoye, Katharina/Opitz, May/Schultz, Dagmar (1997): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte, Frankfurt a.M.
- Pohlkamp, Ines (2012): Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Praxis-Dilemma? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies«, Universität Hamburg vom 29.10.2012. unter: <http://gleft.de/nb> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Puar, Jasbir (2011): »Ich wäre lieber eine Cyborg als eine Göttin.« Intersektionalität, Assemblage und Affektpolitik, unter: <http://gleft.de/n8> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Rommelspacher, Birgit (2009): Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen, unter: <http://gleft.de/n9> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Schlönvoigt, Dieter (2006): Widerstand in Zeiten des Gleichgewichts. Fragen, Probleme und Erfordernisse politischer Bildung, Berlin, unter: <http://gleft.de/nc> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus, München.
- Voß, Heinz-Jürgen/Wolter, Salih Alexander (2013): Queer und (Anti-)Kapitalismus, Stuttgart.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität. Eine Einführung, unter: <http://gleft.de/na> (letzter Zugriff: 17.12.2013).
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Emanzipatorische Lernprozesse in der politischen Weiterbildung

Evelin Wittich

Solidarische Politische Bildung

Emanzipation, Partizipation und Gesellschaftskritik

Die Wurzeln des heutigen Bildungsverständnisses der Rosa-Luxemburg-Stiftung

Die Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS), wie sie heute existiert, am 16. November 1990 als eingetragener Verein für »Gesellschaftsanalyse und Politische Bildung« gegründet, war ein Neubeginn in der politischen Bildung mit linkem Anspruch. Dieser fand in einer Zeit tiefer politischer Umbrüche statt. Der so genannte Realsozialismus in der DDR und anderen Staaten war gerade gescheitert, bzw. stand kurz davor. Die Menschen waren mit gravierenden, existenziellen Veränderungen in ihrem Leben konfrontiert, mit denen sie umzugehen hatten. Mindestens ebenso gravierend war es, diese Brüche im Denken zu verarbeiten, zu verstehen, was sich gesellschaftlich vollzog, sich über die Ursachen des Scheiterns zu verständigen. Diejenigen, die linke Gesellschaftsvorstellungen nicht aufgeben wollten, suchten nach einem politischen Neuanfang. Die gesellschaftliche Atmosphäre war dafür denkbar schwierig. Das bekamen in ganz besonderem Maße die Abgeordneten und Funktionsträger_innen der PDS in den politischen Auseinandersetzungen im Bundestag, in den Landtagen und auf kommunaler Ebene zu spüren. Die DDR wurde als Diktatur, Überwachungs- und Unrechtsstaat interpretiert und diejenigen, die sich für sie eingesetzt hatten, wurden in diesem Engagement delegitimiert. Die Biografien ganzer Generationen von DDR-Bürger_innen wurden nach der Maxime infrage gestellt: »Es gibt kein richtiges Leben im falschen.« Es wurden zahlreiche, auch erschütternde Fakten über die DDR bekannt, die die Vorwürfe zu stützen schienen. Von den ehemals 2,3 Millionen Mitgliedern der SED gingen nur zirka 140.000 den Weg in die PDS mit; Freundschaften zerbrachen, Ehen gingen auseinander, Selbstmorde geschahen. Um einen glaubhaften Neuanfang für linke Politik durch eine radikale Erneuerung der Partei zu ermöglichen, war eine ehrliche, auch schonungslose Aufarbeitung dieser Geschichte erforderlich – aber auch Verständnis für Menschen und Achtung vor ihren Lebensleistungen. Das waren enorme Aufgaben für politische Bildung und die damit verbundene Gesellschaftsanalyse, der sich die neu gegründete Stiftung widmen wollte.

Die Stiftung der unmittelbaren Nachwendezeit wollte vor allem für die Menschen da sein, für ihre Fragen, Probleme und den vielfachen Wunsch, sich auszutauschen. Der Staat DDR war Geschichte und damit auch die Möglichkeit, ihn noch zu verändern. Viele Teilnehmer_innen unserer Bildungsveranstaltungen wollten aber einen besseren Sozialismus in der DDR und fanden sich nun im bundesrepublikanischen Kapitalismus wieder – und wurden damit auch mit den dort vorherrschenden Vorstellungen von sozialistischer Politik konfrontiert. Sie waren an wissenschaftlichen Analysen der gegenwärtigen Gesellschaft und ihren politischen Akteur_innen interessiert. Andere sind orientierungslos geworden und wollten erst einmal begreifen, was geschehen war, wo die Ursachen des Scheiterns des so genannten Realsozialismus zu suchen sind. Auch Linke aus den alten Bundesländern nahmen an diesen Debatten teil. Allein die Suche nach Antworten auf diese Fragen stellte ein gigantisches Bildungsprogramm dar. Fragen an die Geschichte der Arbeiter_innenbewegung, der sozialistischen Bewegung wurden gestellt, ebenso an die eigene Lebensleistung. Mit der Bildungsreihe »Meine Biographie in dieser Zeit« schuf die Stiftung beispielsweise ein Format, das Menschen die Möglichkeit eröffnete, ihre gelebten Biografien zu reflektieren und zu diskutieren.

Zu den 21 Gründungsmitglieder_innen der RLS gehörten nur vier aus den westlichen Bundesländern. Inzwischen ist das Verhältnis Ost zu West in der RLS ausgewogen. Auch politische Bildung mit linkem Anspruch in der alten Bundesrepublik brauchte einen Neubeginn. Spätestens mit der Bildung der Partei DIE LINKE ist das nicht mehr zu leugnen. Die RLS will hierfür ein wichtiger Ort sein.

Wir starteten mit einem Bildungsverständnis, mit dem wir Menschen ermutigen wollten, sich politisch zu engagieren, sich eine eigene Meinung zu bilden, mit anderen schwierige Themen zu diskutieren, Meinungsverschiedenheiten auszuhalten und bewusst Lernprozesse zu vollziehen. Dieter Schlönvoigt hatte 1991 eine Studie über die politische Bildungsarbeit der parteinahen Stiftungen angefertigt, und auch sonst verfolgte er die relevanten Diskussionen und Publikationen zur politischen Bildungsarbeit in der BRD. Wir diskutierten unsere Vorstellungen und Erfahrungen immer auch, indem wir sie zur Arbeit der anderen in Beziehung setzten. Sehr viele ostdeutsche Träger_innen politischer Bildung gab es nicht, die sich zu ihrer DDR-Sozialisation bekannten und insbesondere linke, gesellschaftskritische Ansätze politischer Bildung aus der BRD für die eigene Arbeit prüften und hinzuzogen.

In der Gründungszeit der Stiftung war ihr Bildungsverständnis auch durch eine kritische Auseinandersetzung mit politischer Bildung in der DDR geprägt. Die abzulehnenden Seiten des Parteilehrjahres, überhaupt der politisch-ideologischen Arbeit, hatten im Selbstverständnis der Stiftung keinen Platz. Bevormundung, Indoktrination, darauf ausgerichtete Sekundärliteratur, die die Weisheit der Parteibeschlüsse wissenschaftlich erklären sollten, damit sie möglichst ohne Widerspruch vertreten werden, sind mit demokratisch-sozialistischem Denken nicht vereinbar. Das war und ist Stiftungsmeinung bis heute. Teilnehmer_innen an der Bildungsarbeit der RLS sollten sich eine eigene Meinung bilden und diese auch vorbehaltlos vertreten können. Sie sind die Subjekte in der Bildungsarbeit. Ihre Interessen, Bedürfnisse und spezifischen Weltansichten stehen im Mittelpunkt, nicht die der jeweiligen Bildner_innen oder der Bildungsträger_innen.

In der Wendezeit war die Bevölkerung der DDR hoch politisiert; die Art und Weise, wie die Umbrüche verliefen – friedlich – hatte sicher etwas mit dem Politikverständnis der Menschen zu tun, das auch ein Ergebnis von politischer Bildung in der DDR war. Dies ist trotz der Tatsache anzuerkennen, dass das Ziel der politischen Bildung in der DDR in erster Linie mit einer politisch-ideologischen Arbeit verbunden war. Denn Bildung, die Einfluss auf das Denken und Verhalten von Menschen hat, weist immer emanzipatorische Komponenten auf und kann bewirken, dass Menschen sich Gedanken machen und praktische Konsequenzen aus ihren Gedanken ableiten. Sie bringt eigenständige Ergebnisse hervor, etwas Neues, erzeugt also Resultate, die nicht unbedingt in der unmittelbaren Absicht der Bildner_innen liegen. Nur dort, wo ihre Haltung so ist, dass sie genau diesen offenen Charakter von Bildung zulässt, nehmen sie die Lernenden und deren Lernprozess wirklich ernst – nur dort ist Bildung im eigentlichen Sinn des Wortes emanzipatorisch. Dies ist bis zum heutigen Tag eine der Kernerkenntnisse der Stiftung für ihre Bildungsarbeit.

Auseinandersetzungen mit linker Geschichte

Die RLS und ihre Landesstiftungen haben in der Auseinandersetzung mit Geschichte und mit politischen Biografien sehr viel geleistet. Sie haben sich nie von Menschen distanziert, die an einer sachlichen, ehrlichen Aufarbeitung von Geschichte mitarbeiten wollten. Schwieriger war es, wenn sie sich mit Burgmentalität, dem Beharren auf Altem und der Unwilligkeit

gegenüber Veränderungen konfrontiert sahen. Es gab Teilnehmer_innen, die nicht bereit waren, ehrlich zu reflektieren, weshalb der so genannte Realsozialismus gescheitert ist, was nicht sozialistisch daran war und dass neue, demokratische Wege zu gehen sind. Einige schafften es, über neue Wege nachzudenken und sich die Vorstellungen anderer anzuhören, auch wenn sie nicht den eigenen entsprachen.

Der Wunsch nach etwas Ähnlichem wie dem Parteilehrjahr war in der Anfangszeit durchaus immer wieder zu vernehmen – allerdings mit einem etwas anders gelagerten Fokus, nämlich auf eine breite, möglichst flächendeckende Grundlagenbildung über gesellschaftliche Zusammenhänge. Für die Stiftung wäre dies jedoch in jenen Umbruchzeiten eine Überforderung gewesen, sowohl inhaltlich – denn die »absoluten Wahrheiten« waren gerade gescheitert – als auch mit Blick auf die Ressourcen. In den 1990er Jahren beschäftigten wir uns mit Entwicklungen in der politischen Bildung in der Bundesrepublik, vor allem mit linken Ansätzen wie dem von Oskar Negt und unserem Gründungsmitglied Ossip K. Flechtheim aber auch mit dem Beutelsbacher Konsens¹.

In den 1990er Jahren arbeitete die Stiftung ehrenamtlich und erreichte jährlich in zirka 120 Veranstaltungen um die 5.000 Teilnehmer_innen. Die Veranstaltungen fanden am Abend statt; Seminare und Konferenzen dauerten maximal ein Wochenende. Ähnlich arbeiteten die bis Ende der 1990er Jahre in allen Bundesländern gegründeten Landesstiftungen. Die ostdeutschen Landesstiftungen, die aufgrund der Existenz von Landtagsfraktionen der PDS Mittel erhielten, konnten darüber hinaus auch Publikationen herausgeben, die sich vor allem mit Themen der DDR-Geschichte, der Geschichte des Kommunismus und programmatischen Fragen der Linken, insbesondere der PDS, beschäftigten. Mit dem Erhalt von Globalmitteln für gesellschaftspolitische Bildungsarbeit eröffnete sich die Möglichkeit, längerfristig politische Bildungsprozesse zu initiieren. Damit setzte auch eine intensivere Beschäftigung mit unserem Bildungsverständnis als Voraussetzung für die Auswahl und Entwicklung von Bildungsformaten ein, um die Zielgruppen unserer Arbeit klarer zu definieren und sie auf eine Weise anzusprechen, dass sie sich für die Bildungsarbeit interessieren. Wir begannen mit systematischer kommunalpolitischer Bildungsarbeit und dem

¹ Zur Diskussion um den Beutelsbacher Konsens vgl. den Beitrag von: Hufer 2013.

Ausbildungsgang »Politik, Kommunikation, Management« unter Leitung von Dieter Schlönvoigt.

Politische Erwachsenenbildung beruht auf Freiwilligkeit der Teilnehmer_innen, die sich bewusst und zielgerichtet interessieren. Erwachsene sind in der Regel bereits politisch sozialisiert, oftmals aber auch wieder entpolitisiert und haben trotzdem ganz konkrete Vorstellungen vom gesellschaftlichen Zusammenleben. Dieter Schlönvoigt formulierte es so: »Erwachsene sind in der Regel lernfähig, aber unbelehrbar. Deshalb ist politische Erwachsenenbildung immer in besonderem Maße teilnehmerorientiert, d.h. sie bezieht sich außergewöhnlich stark auf den Lernenden selbst.« (Schlönvoigt 2000: 238)

Die Selbstverortung als parteinahe Stiftung

Die erkennbare Verortung der RLS als parteinahe Stiftung – zunächst zur PDS, dann zur Partei DIE LINKE – bringt die Erwartungshaltung vieler Teilnehmer_innen mit sich, dass die Arbeit selbstverständlich politisch links ist und Position bezieht. Von Beginn an hat dies Diskussionen um die Parteinähe und die Wahrung des Distanzgebotes der Stiftung nach sich gezogen. Als organisatorisch, finanziell und personell unabhängige Institution ist die RLS der *gesamten* linken politischen Grundströmung in Deutschland verpflichtet, ein Merkmal, das mit der Ausweitung der internationalen Zusammenarbeit auch auf ihre Auslandsarbeit zutrifft. Dies ist ein Vorzug, den auch die der Stiftung nahestehende Partei zu schätzen weiß, zu schätzen wissen sollte. Denn die Einrichtung von parteinahen und damit parteiunabhängigen Stiftungen in Deutschland ist ein im Ausland oft beneideter Umstand. Nicht unkompliziert ist dennoch – gerade auch im Einzelfall – die konkrete Umsetzung des Distanzgebots, denn die Finanzierung der Stiftung aus öffentlichen Geldern hat zur Bedingung, dass der nahestehenden Partei daraus keine finanziellen Vorteile erwachsen dürfen. Anders ausgedrückt, die Stiftungen können der nahestehenden Partei keine geldwerten Leistungen erbringen.

Von Anfang an war die Problematik für die konkrete Arbeit der Stiftung klar. Die konkreten Bedingungen haben sich jedoch gravierend verändert, sind seitdem komplizierter geworden. Bezogen auf das Distanzgebot gab es in den 1990er Jahren kaum Schwierigkeiten, da es auch keine Globalmittel gab. Bei Gesamtzuwendungen von mehr als 40 Millionen Euro, da-

von im Jahr 2014 mehr als die Hälfte für die Auslandsarbeit, gibt es heutzutage einen deutlich größeren Bedarf an Regelungen. Deshalb wird in der Stiftung immer wieder an der Ausgestaltung des Distanzgebots gearbeitet, besonders bezogen auf die Spezifik in der Politischen Bildungsarbeit der Partei und der Stiftung.

Zielgruppen in der politischen Bildungsarbeit und Einflüsse auf das Bildungsverständnis

Die politische Bildungsarbeit der Partei DIE LINKE und der RLS unterscheiden sich vor allem durch ihre jeweils spezifischen Funktionen und Zielgruppen. »Das Bildungsangebot der Rosa-Luxemburg-Stiftung richtet sich an die politisch interessierte Öffentlichkeit in ihrer ganzen Breite. Sinn der Angebote ist es, dass Menschen in die Lage versetzt werden, sich für bestimmte Formen und Ziele gesellschaftlichen Handelns zu entscheiden sowie Informationen zu politischen Sachverhalten zu erhalten, ohne dass diese zwingend in Handlungen umgesetzt werden. Politische Bildung in diesem Sinne ist notwendiger Weise offener im Ergebnis und weniger eindeutig auf bestimmte Handlungen und Zwecke hin orientiert als politische Bildungsangebote einer Partei selbst.« (Organisationshandbuch der RLS)

Die Zielgruppen der RLS sind in diesem Sinne sehr viel differenzierter als die der Partei. Trotzdem ist das Parteineubildungsprojekt DIE LINKE, das aus einer Fusion der PDS mit der westdeutschen WASG hervorgegangen ist, nicht ohne Einfluss auf das Bildungsverständnis, die Bildungsarbeit und die Zielgruppen der RLS. Die in der WASG und ihrem politischen Umfeld stark präsente Tradition der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hat in der Ausbildung einer gesamtdeutschen Linken links von der SPD ihren eigenen Einfluss auf die RLS und ihr Bildungsangebot genommen. Aber auch die globalisierungskritischen Bewegungen und die Sozialforumsbewegungen, die sich immer explizit als Bildungsbewegungen verstanden haben, verfehlten ihre Wirkung nicht auf unsere Arbeit. Dadurch, dass die RLS seit Mitte der 1990er Jahre in steter Auseinandersetzung mit den globalisierungskritischen Bewegungen gestanden und sich stark in der Sozialforumsbewegung engagiert hat, ist ihr Bildungsverständnis durch wertvolle Impulse bereichert worden. Die globalisierungskritischen Bewegungen haben sich von Anfang an als Bildungsbewegungen begriffen. Ihr explizit undogmatischer und offener Charakter, ihre Ablehnung fester Wissensbestände und über-

lebter Avantgardevorstellungen, haben in dem Satz, dass man »fragend voranschreiten müsse«, ihren Ausdruck gefunden. Die Vielfalt und Buntheit einer linken Bewegung und die damit verbundene Gleichberechtigung unterschiedlichster Erfahrungshintergründe haben ihr Bildungsverständnis nachhaltig beeinflusst. Vielfalt ist eine Stärke und die Herausbildung einer Kultur, in der die Vielen ihren Platz haben, ist eine zentrale Aufgabe – auch und gerade von Bildung. Das politisch wichtige Wissen findet sich keinesfalls nur bei den akademisch gebildeten politischen Kadern, die mittels fester Lernleitfäden dieses der Basis vermitteln, sondern insbesondere auch bei den Basismitgliedern. Dies zu ignorieren hieße nicht nur autoritäre Bildungs- und Politikvorstellungen zu erneuern, sondern auch zu vernachlässigen, welche Ressourcen und Schätze bei den Aktiven selbst liegen. »Zuhören und nicht nur reden«, ist die Leitmaxime der Zapatist_innen gewesen, die diese Erkenntnis pointiert zusammenfasst.

Der von Dieter Schlönvoigt initiierte und geleitete Gesprächskreis »Politische Bildung« begleitet die praktische Bildungsarbeit der Stiftung durch eine Reihe kritischer Selbstverständigungsprozesse.² Diese bestanden und bestehen unter anderem in einer dialogischen Auseinandersetzung mit kritischen Bildungstheoretiker_innen wie Oskar Negt, Paulo Freire oder Klaus Holzkamp. Die Stiftung eröffnete sich im Kontext der Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen neue bildungspolitische Perspektiven, indem sie sich mit Traditionen der Schulkritik, der freien Bildung und einer kritischen Thematisierung von zentralen Herrschaftslinien im Bildungsprozess selbst – wie die der Geschlechterverhältnisse, des Rassismus und der materiellen und habituellen sozialen Ungleichheit – vertraut machte. Von Rosa Luxemburg haben wir gelernt, dass Bildungsprozesse niemals abgeschlossen sein können, dass alles immer wieder neu und anders gelernt werden muss und dass – wie in der Politik die politische Führung – die Bildner_innen das Ziel verfolgen sollten, sich möglichst selbst überflüssig zu machen. Ihr Lernfeld ist der politische Kampf; Intellektuelle bringen ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie ihre Weltsicht ein. Von Antonio Gramsci wissen wir, dass Bildung eine Kulturaufgabe ist, die am Alltagsverstand der Akteur_innen ihren Ausgang nehmen muss und Teil eines gegenhegemonialen Projekts sein sollte. In diesem Projekt geht es darum, verschiedene Kräfte in ihrer

² Die hier formulierten Thesen über die Arbeit des Gesprächskreises »Politische Bildung« gehen auf eine Zuarbeit Stefan Kalmrings für eine Vorlage des Vorstands der RLS zurück.

Unterschiedlichkeit in einem gemeinsamen Block zu verbinden. Von Oskar Negt wiederum haben wir erfahren, dass linke Bildung niemals nur auf reine Wissensvermittlung abzielen kann, sondern auch die Fantasiefähigkeit der Teilnehmenden aus ihren sozialen Erfahrungen anregen muss, damit sie zu einer eigenständigen Praxis gelangen können.

Die Kritik an verschulten Lernprozessen, wie sie so unterschiedliche Autor_innen wie Ute Osterkamp, André Gorz oder Ivan Illich formuliert haben, ist für das Bildungsverständnis der RLS besonders zentral geworden, denn hier findet sich eine Kritik an der Vorstellung einer »administrativen Planbarkeit« (Holzkamp) von Bildungsprozessen. Wirkliches Lernen braucht Fehlschläge, Sackgassen, Umwege und Irrtümer (Negt). Es ist niemals bloße kognitive Wissensvermittlung, sondern benötigt das Tun, Wiederholen und Trainieren, denn sie will die Problemlösungs- und Handlungspotenziale der Subjekte verändern. Dieses lässt sich *allein* durch das Lesen eines Buchs nicht erreichen.

Die Stiftung hat sich als parteinahe Einrichtung mit dem Verschmelzungsprozess von WASG und PDS zur Partei DIE LINKE insofern auch verändert, als sie die spezifischen Erfahrungen und Traditionsbestände der politischen Linken aus dem Westen wesentlich stärker als bisher aufgenommen und verarbeitet hat und weiter daran arbeitet. Hierzu gehört insbesondere die Tradition der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, deren Erfahrungen, Methoden und Zielsetzungen für die Stiftung von hohem Gewicht sind. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit will die persönlichen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeiten der Teilnehmenden stärken, will sie befähigen, sich im politischen Willensbildungsprozess konkret und vor Ort einzubringen. Obwohl die starke Fokussierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auf die Betriebe und betrieblichen Konflikte zu eng ist, wurde sie für die Stiftung in mehrfacher Hinsicht ein interessantes Anregungsfeld. Explizit hat sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht nur an ein akademisches und bildungsprivilegiertes Publikum gewendet, sie will gerade auch sozial schwächere Milieus durch Bildung stärken – ein Ziel, das die RLS in ihren Bildungsprogrammen ausdrücklich teilt. Darüber hinaus will die gewerkschaftliche Bildungsarbeit Menschen in ihren Fähigkeiten bestärken, damit sie in politische Auseinandersetzungen eingreifen können. Dafür benötigen sie nicht nur Wissen über gesellschaftliche, ökonomische und politische Prozesse und Strukturen, sondern auch die Fertigkeiten, sich zu vernetzen, zu organisieren oder Kampagnen- und Projektarbeit zu gestalten. Dieses Verständnis, dass die Erarbeitung und Vermittlung von Wissen auf den ver-

schiedenen Themenfeldern mit dem Erwerb von Handlungskompetenzen verbunden werden muss, ist für die RLS stilbildend geworden, wie sie auch die Orientierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit an den Zielen sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Teilhabe teilt.

Die intensive Zusammenarbeit der RLS mit unterschiedlichen feministischen, antirassistischen oder migrantischen Gruppen in den letzten Jahren hat das Verständnis von der Vielfalt von Herrschaft in kapitalistischen Gesellschaften und den jeweiligen Bedürfnissen unterschiedlicher Gruppen in der Bildungsarbeit ebenfalls gestärkt. Seitdem sind feministische oder antirassistische Bildungsformate ein fester Bestandteil des Bildungsprogramms der RLS. Aber auch als Querschnittsthema sind seitdem Differenzsensibilität und das Ziel, subalterne Gruppen unterschiedlicher Art zu empowern, mit den Bildungsangeboten der RLS untrennbar verbunden. Die RLS will jene Gruppen befähigen, ihre eigenen Interessen selbstverantwortlich und selbstorganisiert zu vertreten. Diese Zielsetzung fließt in Bildungsformate unterschiedlichsten Gehalts ein.

Grundzüge des Bildungsverständnisses der RLS

Für das solidarisch-linke Bildungsverständnis der RLS stehen die Begriffe Emanzipation, Partizipation und Gesellschaftskritik.

Emanzipation bedeutet für die Stiftung, Räume zu öffnen, damit sich unsere Teilnehmer_innen selbst in die Lage versetzen können, sowohl eingreifendes Denken, als auch eine eingreifende politische Praxis entwickeln zu können. Die RLS versucht in ihren Bildungsformaten Denken und Handeln zu verbinden, das heißt nicht nur das kritische Verständnis der Gesellschaft zu schärfen, sondern Menschen auch mit den Kompetenzen auszustatten, in gesellschaftliche Auseinandersetzungen handelnd eingreifen zu können. Dieser intervenierende Ansatz bezieht sich auf die relevanten intellektuellen und kulturellen Umgestaltungsprozesse in der Gesellschaft und ist bezogen auf alle ihre Bereiche. Ziel von Emanzipation ist Befreiung, immer verstanden als eine Überwindung von Herrschaft in ihren je spezifischen Formwandlungen oder Rekonstruktionen. Erforderlich dafür ist einerseits eine kritische Haltung gegenüber gesellschaftlichen Prozessen und andererseits ein grundlegendes Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge, das heißt wie Herrschaft funktioniert, wie Menschen in unterschiedlicher Art und Weise in sie eingebunden und von ihr betroffen sind. Es geht »um

grundsätzliche Analysen und Theorien darüber, wie Kapitalismus als historisch gewachsenes, dynamisches Macht- und Herrschaftsgefüge überhaupt funktioniert« (Niggemann 2012: 7f.). Es ist wichtig zu verstehen, wie sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Kapitalismus veränderten und verändern, aber auch, wie die Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Beispiel im untergegangenen »Realsozialismus« beschaffen waren. Es geht auch darum zu begreifen, wie verschiedene Herrschaftsformen wie Rassismus, Klasse, Geschlecht und Heteronormativität zusammenspielen und an welchen Punkten sie ausgehebelt werden können. Neben einer Kenntnis davon, wie Gesellschaft funktioniert, ist Wissen über die Geschichte linker sozialer Bewegungen wichtig – der Arbeiter_innenbewegung, aber nicht nur dieser. Welche Kämpfe um Befreiung waren erfolgreich und welche sind gescheitert? Geschichte ist nicht nur ein interessantes, sondern auch ein außerordentlich wichtiges Lernfeld.

Wer sich mit dem notwendigen kritischen Wissen ausgestattet hat, ist aber noch nicht unbedingt in der Lage, Politik zu gestalten. Wer beispielsweise einen Bürger_innenhaushalt demokratisch mitgestalten, Medienarbeit leisten oder Kampagnen anstoßen will, braucht dafür die entsprechenden Kompetenzen. Deshalb arbeitet die RLS daran, Wissens- und Kompetenzvermittlung miteinander zu verbinden. Die Suche nach Antworten auf all diese Fragen bedeutet für uns emanzipatorische politische Bildung. *Partizipation* bedeutet der Erwerb individueller Fähigkeiten zur Selbstermächtigung. Partizipativ ist Bildung, die sich gegen Verschulung wendet, die die Bildungsinteressen der Teilnehmenden selbst ins Zentrum stellt und ihnen aktive Gestaltungsräume im eigenen Bildungsprozess zugesteht. Eine Methode dazu kann die so genannte Realfallarbeit sein, in der Problematiken gemeinsam behandelt werden, die die Teilnehmenden aus ihrer Praxis mitbringen. Stark einengende Methoden wiederum wie strikte Modularisierung und rigide Zeitbegrenzungen stehen einem partizipativen Ansatz entgegen. Auch die materiellen Möglichkeiten für eine solche Bildung müssen erkämpft werden, wenn sie der Prozess der Befreiung, der Selbstermächtigung und Freiheit sein soll. Partizipation kann nur bedingt in der politischen Bildung erlernt werden; sie wird erst dann be- greifbar, wenn sie in politischen und sozialen Kämpfen erstritten und praktiziert wird, wie Rosa Luxemburg es betonte.

Politische Bildungsarbeit, die sich als emanzipativ und partizipativ bestimmt, ist unmittelbar gegen Dogmatismus gerichtet, entzieht jeglichem Dogmatismus den Boden. Sie erfordert eine ständige, kritische Selbstrefle-

xion. Eine solche Bildungsarbeit muss deswegen aber noch nicht links sein. Sie kann durchaus ambivalent sein, wenn nicht klar wird, mit welchen Zielen sie verfolgt wird und wessen Interessen sie dient. »Politische Bildung [...] muss eine Instanz der Problematisierung der gesellschaftlichen Widersprüche bleiben, die sich dem Anspruch stellt, Politik zu entschlüsseln, Zusammenhänge durchschaubar zu machen sowie den kritischen Umgang mit ihnen zwecks Ermöglichung von Partizipation zu garantieren.« (Schlönvoigt 2004: 27) Was verstehen wir unter *gesellschaftskritischer* politischer Bildung und welche Eigenschaften muss sie aufweisen? Linke Politische Bildungsarbeit »ist solchen Werten und Zielen verpflichtet, zu denen sich linke, sozialistische Strömungen bzw. Bewegungen in Deutschland bekennen. Sie sieht sich in der zweihundertjährigen Tradition linken politischen Denkens und des Ringens um eine soziale, demokratische und ethische Alternative zum Kapitalismus. In dem Bemühen, den unverzichtbaren demokratischen und emanzipatorischen Grundsatz sozialistischen Denkens und Handelns wieder zu beleben und das Streben nach einer solchen Alternative aus der Sackgasse des gescheiterten Staatssozialismus herauszuführen, ist sie Teil eines sozialistischen Neubeginns und wirkt im Willen und Geist derjenigen, die sich im Herbst 1989 auf den Weg zu einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft gemacht haben. Das schließt den konsequenten Bruch mit einem durch die ›Partei neuen Typus‹ (Lenin) dogmatisierten und ideologisierten Begriff politischer Bildung sowie den daraus erwachsenden politik-didaktischen Konzepten aus« (Schlönvoigt 2000: 242f.). *Linke politische Bildung* zeichnet sich somit durch mehrere Komponenten aus:

Die Gestaltung, das Herangehen

Die Bildungsveranstaltungen, aber auch alle anderen Bildungsangebote wie Publikationen oder Angebote im Netz sollen herausfordern, sich dazu zu verhalten und am besten politisch, die linken Auffassungen, Werte und Alternativen zu reflektieren. Die Teilnehmer_innen sollen in die Lage versetzt werden, Inhalte kritisch zu durchdenken und auf die eigene Lebenssituation zu beziehen. Die Quantität des Wissens, das zur Verfügung steht, und dessen Komplexität erfordern eine Setzung von Prioritäten. Dazu braucht es Methoden, über deren Möglichkeiten und Grenzen Klarheit bestehen muss. Bildung an sich hat bedeutende emanzipatorische Potenziale. Wir sollten sie mit unserer Bildungsarbeit bewusst verstärken und ausbauen. Dies gilt insofern als Bildung gewöhnlich auch mit Herrschaft verbunden ist

– avantgardistische Ansprüche oder Frontalunterricht verdeutlichen dies am besten. Linke Bildung versucht, die emanzipatorischen Momente gegenüber den herrschaftlichen stark zu machen.

Das Motto linker Bildung

»Besser werden und anders sein« ist die Maxime linker politischer Bildung, derer sich Dieter Schlönvoigt angenommen hatte. Linke müssen an den gesellschaftlichen Diskursen anknüpfen, sich an der Lebenswelt der Menschen in der Gesellschaft orientieren. Das bedeutet, den Anspruch zu haben, ständig aktuell zu sein. Wollen Linke erfolgreich Politik machen, müssen sie ihr Geschäft verstehen und versuchen, handwerklich immer besser zu werden. Wer links und herrschaftskritisch eingestellt ist, sollte die eigenen Visionen und Ansprüche aber auch im Hier und Jetzt der tagtäglichen politischen Arbeit bereits zu realisieren versuchen. Wir müssen also auch probieren, anders zu sein, als diejenigen, die wir zu kritisieren versuchen. Die Dialektik von anders und besser umreißt somit ein Spannungsverhältnis, das linke Bildungsarbeit austarieren muss.

Solidarität als Lernziel

Wenn Emanzipation und Partizipation zur Selbstermächtigung des Einzelnen Bestandteile linker politischer Bildung sind, so sind sie es aber nicht ohne die Verantwortung dafür, was diese Fähigkeit der Einzelnen für andere bedeutet. Es geht darum, wie die Stärken Einzelner für *Solidarität in der Gesellschaft* wirksam gemacht werden können. Für linke politische Bildung ist es entscheidend zu lernen, das eigene Handeln im Sinne einer solidarischen Gesellschaft – auch im Kleinen – zu reflektieren. Linke politische Bildung ist somit nicht beliebig. Sie orientiert keineswegs auf individuelle, sondern auch auf soziale Emanzipation und will neben der Partizipation auch gesellschaftliche Teilhabe Aller als politisches Ziel verwirklichen. Solidarische Umgangsformen und Haltungen im Hier und Jetzt sind unsere Anliegen, die wir den Teilnehmer_innen nahebringen möchten. Dazu gehören zuallererst Respekt und Toleranz gegenüber anderen. In linken politischen Zusammenhängen gibt es noch viel zu oft die Diffamierung Andersdenkender. In der politischen Bildung sollte deshalb auch erlernt werden, wie solche ideologischen »Linienrichter« vom Platz gestellt werden. Hier geht es um Solidarität auch als Kultur in politischen Zusammenhängen.

Kunst, Kultur als Bestandteile von politischer Bildung

Bertolt Brecht hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die gesellschaftskritische Haltung als eine ästhetische kenntlich zu machen. Für ihn war das Erkennen der Welt nicht ohne einen Genuss des Erkennens möglich. Lernprozesse, in denen der sinnliche Spaß ausgeklammert wird, verfehlen die Brechtsche Vorstellung und sorgen für Langeweile. Dieser Aspekt gehört unbedingt zu linker politischer Bildung. Denn Lernen ist keineswegs ausschließlich ein kognitiver Prozess, sondern in hohem Maße ein emotionaler. Dies zu berücksichtigen, stellt aber auch hohe Anforderungen an politische Bildner_innen. Sie benötigen neben fachlichen und methodischen Fähigkeiten auch andere Eigenschaften wie Humor, Redegewandtheit, Neugier, eine möglichst hohe Allgemeinbildung – also auch eine Ausstrahlung als Persönlichkeit.

Das Verhältnis von politischer Bildung zu Kunst und Kultur ist kein einfaches. Allein die Art und Weise, in der eine Einrichtung politische Bildung betreibt, ist zweifellos Ausdruck ihrer Kultur ganz allgemein. Thematische Bezüge stellen sich auf vielfältige Weise her, zum Beispiel bei Zeitgeschichte in Form der Erinnerungskultur. Im Besonderen gehört die Rolle, die Kunst im Bildungsverständnis und in der Bildungspraxis spielt, zur Kultur der RLS. Üblicherweise wurde – und wird bis heute – Kunst eher als Beiwerk politischer Bildung verstanden, ihr kein bzw. kaum eigener Bildungswert zugestanden. Das wird bereits zurechtens deutlich – vor allem in der Auslandsarbeit, wo kulturelle Projekte mit Bildungsanspruch besonderer Begründungen bedürfen. Doch Kunst »kann unterhaltend zu Einsichten führen; sie kann deutlich werden, indem sie es bei der Anspielung belässt; sie kann die Wahrheit sagen, ohne sie auszusprechen« (Jehle 2012: 508).

Politisch engagierte Kunst verfolgt Bildungsziele – allerdings nicht vordergründig kognitive, sondern hauptsächlich emotionale. Mit einer zunehmenden Akzeptanz der Bedeutung von emotionaler Intelligenz im gesellschaftlichen Zusammenleben sollte auch jene Kunst, die einen gesellschaftsverändernden Anspruch vertritt, für die Bildungsziele einer Institution höher gewichtet werden. In der politischen Bildungsarbeit der RLS setzen wir seit Jahren schrittweise und auch experimentell diese Auffassung um. Dabei ist die Verbindung von Kunstformen mit emanzipatorischen Bildungsformaten ein besonders interessantes und anregendes Gebiet. Die Akzeptanz solcher Formen ist unterschiedlich. Die Annäherung an solche neuen Bildungsformate kann nicht abrupt erfolgen. Deshalb haben wir zunächst gewohnte Formate in der politischen Bildungsarbeit mit künstlerischen Beiträgen verbunden.

Gute Beispiele für ein solches Verständnis liefern die Rosa-Luxemburg-Konferenzen der Stiftung in den Jahren 2006 und 2009, deren Bestandteile Ausschnitte aus dem Theaterstück »Rosa« des Grips-Theaters waren. Schüler_innen lasen aus den Briefen Rosa Luxemburgs, und es kam eine Ballettdarbietung zur Aufführung. Auch Kabarett, Pantomime und Musik unterstützten die inhaltlichen Aussagen von Bildungsarbeit insbesondere bei Konferenzen, Workshops usw.

Eine wichtige Aufgabe für Entwicklung von Bildungsangeboten in diesem Sinne ist die gezielte Entwicklung von Formaten, bei denen ein Themenkomplex mit partizipativen Methoden gemeinsam bearbeitet wird, indem wissenschaftliche Beiträge, aktuelle politische Diskussionen mit wichtigen Akteur_innen, einschließlich künstlerischer Beiträge eingebunden werden. Diese Form wird sehr erfolgreich in der Reihe »Rosas Salon« umgesetzt, in der Themen feministischer Kapitalismuskritik behandelt werden. Hervorzuheben ist bei dieser Reihe, dass sie von sehr verschiedenen Teilnehmer_innen angenommen wird: von älteren Menschen, aber vor allem von jungen Frauen, die dazu noch aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus kommen.

Entscheidende Impulse und Erfahrungen beim Umgang mit Kunst als politische Bildung konnten wir zudem bei der Vorbereitung und Durchführung der Themenwoche »Weitwinkel: Kunst. Kultur. Politik« sammeln. Mit experimentellen Formaten wurden sehr verschiedene Zielgruppen angesprochen, alternative Wissenszugänge erprobt und Zugänge zu einer linken Lernkultur gesucht, die erfahrungs- und wertorientiert sind. Zu dieser Themenwoche gehörte ein Weiterbildungstag für alle Mitarbeiter_innen der RLS. In Leipzig fand wiederum eine Werkstattwoche »plattforma 11« mit internationaler Beteiligung statt – insbesondere mit Partner_innen aus der AG Russland und des Jugendbildungsnetzwerkes. Hier wurden ausgewählte Beispiele für künstlerische Zugänge zu politischer Bildung präsentiert und erarbeitet. Im Verlauf der konzeptionellen Arbeit entstand eine weitere Idee: eine Rahmenwoche in Berlin-Friedrichshain. Sie hatte das Ziel, dass sich Akteur_innen in ihrem Stadtbezirk präsentieren können.

Bildung und Buchungen – Mit Mut innovative Bildung gestalten

Dieter Schlönvoigt hat das Jugendbildungsnetzwerk der RLS auf den Weg gebracht – auch gegen Kritiker_innen innerhalb der Stiftung. Die Ergebnisse der Arbeit des Jugendbildungswerkes nach mehr als zehn Jahren Arbeit ste-

hen für sich und tragen mit zum Bild der RLS in der Bildungslandschaft in Deutschland bei. Darüber hinaus hat er mit seiner Arbeit für und in der RLS wesentlichen Anteil am heutigen Bildungsverständnis und an -angeboten, in denen es umgesetzt wird. Er entwickelte innovative Bildungsformate, wie zum Beispiel den eineinhalb Jahre dauernden Ausbildungsgang »Politik-Kommunikation-Management« (PKM), der die politische Bildungsarbeit der RLS bis heute maßgeblich prägt. Dafür verdient er unseren Dank.

Dieter Schlönvoigt mag Vergleiche und einprägsame Zitate. Gern zitiert er Klaus Dera mit folgendem Ausspruch: »Bildung kommt von Bild und nicht von Buch, sonst würde sie Buchung heißen.« Und immer wenn es um Geld ging, führte er gern den Filmregisseur Wolfgang Staudte an, der gesagt haben soll: »Wie kann man die Welt verändern mit dem Geld derer, die sie in Ordnung finden?« Man kann das freilich schon, denn es wird auf dieser Welt wohl kaum jemanden geben, der mit ihr zufrieden ist. Man sieht es dem Geld auch nicht an, woher es kommt. Und bei dem Geld derer, die ein ökonomisches Interesse daran haben, dass der Kapitalismus fortbesteht, handelt es sich – das wissen wir spätestens seit Marx' »Kritik der politischen Ökonomie« – um die »Gallerte abstrakt menschlicher Arbeit«, das heißt um die »enteignete Lebenszeit« (Negt) jener, die in Lohnarbeitsverhältnissen ausgebeutet wurden. Dieses Geld den Subalternen für Bildungs- und Lernprozesse durch die Einrichtung einer linken Stiftung partiell wieder zurückzuführen, ist keine Schande.

Literatur

Hufer, Klaus-Peter (2013): Der Beutelsbacher Konsens, in: Hufer, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach, S. 59-64.

Jehle, Peter (2012): Kunst ist so ambivalent wie Können, in: Das Argument, Nr. 293, Heft 4, S. 508-510.

Niggemann, Janek (2012) (Hrsg.): Emanzipatorisch, Sozialistisch, Kritisch, Links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung. Manuskripte 97, Berlin.

Schlönvoigt, Dieter (2000): Konzeptionelle Überlegungen zu einer PDS-nahen politischen Bildung, in: UTOPIE kreativ, Heft 113 (März), S. 238-245.

Schlönvoigt, Dieter (2004): Partizipation, Bürgerbeteiligung und politische Bildung – Ein Problemaufriss, RLS-Homepage.

Ronald Höhner

Mit linker Weiterbildung die Welt verändern

Als ich Ende des Jahres 2000 meine Arbeit in der Rosa-Luxemburg-Stiftung aufnahm, war dort von einem Weiterbildungsangebot im linken Feld noch nicht viel zu bemerken. Ein Jahr später startete Dieter Schlönvoigt den ersten Ausbildungsgang »Politik-Kommunikation-Management« (PKM). Doch bis zu einem umfangreichen Kurs- und Seminarprogramm sollten noch einige Jahre vergehen.

»Die Dialektik vom Besser werden und Anders sein«

Der Anspruch Dieter Schlönvoigts, besser und anders als andere politische Bildungsträger_innen zu sein, beschreibt in wenigen Worten die Herausforderungen, mit denen der Aufbau einer Weiterbildung verbunden war und ist. Die Impulse zu einem steten Ausbau von Weiterbildungsangeboten für die politische Praxis in den letzten zwölf Jahren folgten zum einen aus politisch-analytischen Überlegungen in der RLS, jedoch vor allem aus eines wachsenden Bedürfnisses nach Kompetenzvermittlung aus dem Umfeld der Stiftung. Diese Bedürfnisse werden gegenüber der Stiftung in der Regel unmittelbar formuliert. Ausgangspunkt von Lernwünschen sind zu meist mit dem beruflichen Alltag verbundene Schwierigkeiten oder Defizite. Entsprechend deutlich werden die Erwartungen an uns gerichtet: Erwerb unmittelbar praxisnützlicher Fähigkeiten. Wir erreichen auf diesem Wege für uns wichtige Zielgruppen, das heißt Personen im aktiven politischen Erwerbsprozess bzw. politischem Ehrenamt auf der Suche nach berufsbegleitender Fortbildung. Die RLS wird damit zur Akteurin auf dem Bildungsmarkt. Fortbildungen etwa zu »Großgruppenmoderation«, »Visualisierung« oder »Didaktik ökonomischer Bildung« erfreuen sich steten Zulaufs. Eine naheliegende künftige Orientierung auf die Nachfrage nach Kompetenzseminaren birgt allerdings einige Gefahren. Wir lernen Menschen in Seminaren kennen, die eine Teilnahmebescheinigung für Bewerbungen benötigen, die Praxisnähe schätzen, jedoch Theorie verzichtbar finden, die von den Schwierigkeiten ihrer Arbeit und mit ihrem Umfeld berichten,

jedoch nicht auf der Suche nach Alternativen sind. Ein Moderationstraining dient dann eher dazu, Gruppenprozesse zu glätten und zu effektivieren, statt einer Orientierung auf das Aushalten von konfliktträchtiger Unterschiedlichkeit. Die RLS ist damit Teil des »Lebenslangen Lernens«¹ ihrer Zielgruppen und steht in der Gefahr, in die »Kompetenzfalle«² der Weiterbildung zu tappen.

Dem stehen unsere eigenen Ansprüche entgegen. Wir betrachten Weiterbildung als Schlüssel für Veränderung: der eigenen Person sowie deren Umfeld und Organisationen. Der dafür notwendige Lernprozess setzt auf Selbstreflexion, Austausch in und von sozialen Gruppen sowie eine Neuinterpretation und Übersetzung vermittelter Inhalte. Wir haben keine fertigen Patentrezepte dafür, wie es sein soll und was dafür getan werden muss. Wir stellen einen Raum zur Verfügung, in dem es möglich ist, für individuelle Kontexte eine Haltung und Handlungsstrategie zu entwickeln. In einem Seminar zu Konflikten etwa stellen sich dann nicht nur Fragen des anwendungssicheren Handwerks, sondern solche der eigenen Konflikt Erfahrungen, deren Reflexion unter herrschaftskritischer Perspektive, der Auswahl richtiger Modelle sowie der Entwicklung einer praxistauglichen Konflikthaltung. Diese Orientierung auf Emanzipation in dem gewählten Beispiel eines Konfliktseminars birgt die Gefahr der Anspruchsfalle in der Weiterbildung. Mit der »Anspruchsfalle in der Weiterbildung« ist die Untergewichtung einer realistischen Implementierung von Haltungen, Wertvorstellungen und Normen in einen bestehenden Kontext gemeint. Im Ergebnis führt die wachsende Kluft zwischen Anspruch und erlebter Praxis tendenziell zu noch mehr Handlungsunfähigkeit oder wachsender Polarisierung und konterkariert damit Lernziele politischer Weiterbildung.

Die Dialektik zwischen dem »Besser werden« und »Anders sein« drückt das widersprüchliche Feld aus, in dem wir unsere Angebote entwickeln und platzieren.

¹ »Lebenslanges Lernen« meint hier die zunehmend selbstverständliche Praxis beruflicher Fortbildung, die in die Selbstbestimmung, aber damit auch in die Eigenverantwortung der Einzelnen übertragen wird und eine Neuausrichtung und Expansion des beruflichen Bildungsmarktes in Europa begründet hat.

² Mit »Kompetenzfalle der Weiterbildung« meine ich den Glauben, dass eine bewährte Problemlösestrategie der Vergangenheit auch in Zukunft erfolgreich sein wird. Im politischen Kontext besteht dadurch die Gefahr der Verewigung des Bestehenden statt Gestaltung einer alternativen Zukunft.

Das linke Feld

Als parteinahe Stiftung liegt es auf der Hand, bei der Zielgruppe zuerst an die institutionalisierten Akteur_innen zu denken, die sich in einem schwer abgrenzbaren, irgendwie linken Feld bewegen. Neben der Partei Die LINKE sind dies die Gewerkschaften, größere NGOs, wie etwa Attac oder auch organisierte Akteur_innen der Bewegung. Je nach Thema oder politischer Fragestellung erweitern sich diese Zielgruppen sowohl in Richtung zivilgesellschaftlicher als auch linker lokaler oder locker vernetzter Akteur_innen. So gelingt es uns mit Themen wie hierarchiekritischer Kommunikation oder Awareness-Arbeit³ politische Camps und Bewegungstreffen konkret zu unterstützen. Wir haben für diese nachfrageorientierte Bildung das Format des Bestellseminars etabliert. So können wir unsere Ressourcen als parteinahe Stiftung zur Verfügung stellen, ohne in die Autonomie der vielfältigen Akteur_innen einzugreifen. Diese Kooperation hat sich bewährt.

Mit einem vergleichbaren Ansatz versuchen wir seit einiger Zeit zivilgesellschaftliche Zielgruppen, von lokalen Initiativen, über Vereine und Kulturträger_innen bis hin zu Kieztreffs anzusprechen, oder genauer jene Aktiven darin, die ihr lokales Engagement als Politik begreifen und ihr Wirken auf kollektives und solidarisches Handeln ausrichten. Manche von ihnen würden sich selbst vielleicht nicht als Linke verorten; sie teilen dennoch einen gemeinsamen Wertekanon. Veranstaltungsorte dafür sind etablierte lokale Räume, wie Nachbarschaftszentren oder Jugendclubs. Die Themen orientieren sich an unmittelbaren Lernbedürfnissen der Akteur_innen und reichen von Finanzakquise über Networking und Moderation bis hin zu Rahmenbedingungen prekärer Freiberuflichkeit. Über diese Angebote gelingt es uns in einem zweiten Schritt zunehmend, diese Zielgruppen auch für andere Veranstaltungen der RLS zu gewinnen, deren Thematik stärker zu Politisierung führt. Eine dritte Gruppe, die wir durch gesonderte Veranstaltungen in den Blick nehmen, sind Berufs- und freiberuflich Tätige mit einem Interesse daran, die Schere zwischen eigenen politischen Ansprüchen einerseits und der erlebten Realität des beruflichen Alltages andererseits zu bearbeiten. Im Jahr 2012 haben wir mit der GEW Berlin gemeinsam eine Reflexionsgruppe für Lehrer_innen »Kritische Haltungen leben«

³ Awareness bedeutet in diesem Zusammenhang »Bewusstheit« von Heterogenität (Geschlecht, Herkunft, Alter, Sexualität, Behinderung usw.) und betont eine aktive Haltung zu relevanten Unterschieden in der eigenen Praxis.

durch eine Begleitperson unterstützt. Die Gruppe trifft sich noch weit über das Ende der geförderten Zeit hinaus. Ebenfalls seit 2012 bieten wir eine kostenlose Beratung und Supervision an. Gegenwärtig arbeiten wir an der Etablierung einer kollegialen Beratungsgruppe.

Auch wenn wir Erfolg versprechende neue Wege gehen, die institutionellen Akteur_innen bleiben die Kernzielgruppe unserer Angebote. Seit der Bundestagswahl 2013 kommen mit den Diskussionen um ein rot-rot-grünes Koalitionsprojekt neue Herausforderungen auf uns zu. Wie die Weiterbildung in 2017 aufgestellt sein wird, darüber können nur Vermutungen angestellt werden. An welchem Verhältnis zwischen parlamentarischer Machtoption und außerparlamentarischem, linkem Mosaik wir dann unsere Planungen ausrichten, ist zu einem großen Teil das Ergebnis von Prozessen, die wir mit unserer Arbeit allenfalls beeinflussen, jedoch nicht steuern können. Eine Form der gezielten Einflussnahme ist die fachliche Intervention in das politische Feld der Weiterbildung. Hier sind wir in einem steten Austausch mit Kolleg_innen anderer linker Träger_innen von Weiterbildung, publizieren oder wirken auf eigenen und den Tagungen anderer auf Debatten ein.

Der politische Gehalt von Weiterbildung

Für das Politische an unserer Arbeit würde ich ein ähnliches Bild zeichnen, wie für unser Wirkungsfeld – vielschichtig und dennoch mit erkennbarer Positionierung. »Politisch« ist zunächst ein Draufblick auf ein Handlungsfeld mit spezifischen Logiken, mit formellen und informellen Akteur_innenkonstellationen und beobachtbaren Funktionsweisen. Diese versuchen wir transparent, bewertbar und gestaltbar zu machen. Das ist nah dran an der »Politischen Bildung«, wie sie im schulischen Kontext aufgefasst ist.

»Politisch« steht darüber hinaus für konkrete Inhalte der Politik, für Aktionsfelder und die Aneignung grundlegender und kritischer Theorien. Alles Handeln braucht einen Begriff von dem, auf dessen Veränderung es sich richtet. Wir bearbeiten in unserer Weiterbildung insbesondere solche Themen, die unmittelbar mit einer Praxis verknüpfbar sind. So gehören Seminare zu Strategie, Gesellschaftskritik, Rassismus, Bildungstheorie oder Heterogenität in unser Angebot. Bei anderen Themen bringen wir uns mit einer weitbildenden Perspektive in Projekte unserer Kolleg_innen ein, zum Beispiel in Bildungsangebote zu Gramsci, Zeitgeschichte oder Entwick-

lungspolitik. Unsere Teilnehmenden bringen wiederum ihre eigenen Fragestellungen mit ins Seminar und stellen diese zum Beispiel im Rahmen einer Fallarbeit zur Verfügung.

»Politisch« meint des Weiteren konkretes Handeln. Es geht um zielführende, auf Veränderung gerichtete Praxis. Jede Theorie bleibt folgenlos, wenn sie sich in der Realpolitik nicht niederschlägt. Die Handlungsorientierung ist in der Weiterbildung sicherlich das entscheidende Merkmal, was sie von anderen Formaten politischer Bildung in der RLS unterscheidet. Zugleich ist es ihr stärkster Einwand und mit Blick auf die beschriebene »Kompetenzfalle« auch zu Recht. Wir begegnen diesen Versuchungen mit Theorieanbindung praktischen Handelns. Wir wählen Theorien, etwa zu Gruppendynamik, danach aus, welches Verständnis von Hierarchie, Kollektivität oder Emanzipation sie in sich tragen. Deswegen vermitteln wir nicht nur etablierte Mainstream-Modelle, sondern werden gezielt fündig bei eher abseitigen Wissenschaftler_innen, wie Harrison White oder Christoph Spehr und auch linken Klassikern wie Antonio Gramsci oder Rosa Luxemburg. Auf diese Weise gelingt es uns, Kompetenzvermittlung über das Kriterium der Praxisnützlichkeit hinaus mit einem kritischen Aneignungsprozess zu rahmen. So wird die Dialektik von »Besser werden« und »Anders sein« zu einem Diskurs in der Gruppe, der zum einen ein politischer ist und zum anderen den Alltagsbezug nicht aus den Augen verliert.

Nicht zuletzt verbinden sich für uns mit dem Politischen Werte, Haltungen und Identitätsfragen. Dies ist neben der Verknüpfung von Wissen und Fähigkeiten ein weiterer untrennbarer Bestandteil unserer Bildungsarbeit. Mit biografischer Spurensuche, Selbsttests oder anderen Reflexionsmethoden knüpfen wir an die Werte und Haltungen der Teilnehmenden selbst an, etwa in Bezug auf Konflikt, Rhetorik, Leitung oder differenzsensiblen Einstellungsmustern. Wir belassen eine Wertung dieser Bezugnahme bei den Teilnehmenden und bieten im folgenden Seminarverlauf kollektive und geschützte Räume für Veränderungen in individuellen Schritten. In manchen Angeboten machen wir diesen Reflexionsansatz explizit zum Seminarthema, etwa bei »Differenzen verschränkt denken«, »Haltung als Großgruppenbegleitung« oder Empowermentangeboten.

Unser Begriff von Weiterbildung

Unsere Weiterbildungsangebote verzahnen das Einüben von Fähigkeiten, die Vermittlung von Wissen und die reflexive Arbeit an der eigenen Persönlichkeit miteinander. Das macht das Ganze zu einer originären politischen Bildung. Gleichzeitig ist diese Begrifflichkeit in der Alltagssprache keineswegs politisch gefüllt. Schließlich bildet ja alles weiter – Bücher, Infoveranstaltungen, selbst Fernsehen. Leider sind auch andere Begriffe nicht viel zutreffender. Die Fortbildung ist durch die berufliche Bildung und starke Kompetenzenorientierung umgangssprachlich festgelegt. Qualifizierung, Lehrgang oder Schulung suggerieren einen Wissensvorsprung, den es aufzuholen gilt. Bleiben noch Formatbezeichnungen wie Seminar oder Workshop. Beides erscheint zu unbestimmt und beliebig. Deshalb sprechen wir von Weiterbildung. Da steckt die Bildung mit einem prozesshaften und emanzipatorischen Gehalt drin; das Weiter bejaht das Vorwissen, an das angeknüpft wird, und mit Weiterbildung befinden wir uns sprachlich in guter Gesellschaft mit anderen Anbieter_innen unterschiedlicher Couleur. Mit unseren fünf Kursen und 25 Seminaren, Beratungsangeboten und Bildungsmaterialien gehören wir auch genau in dieses Weiterbildungsfeld – und zwar als politische Akteurin mit eigenem Profil und Standpunkten.

Unseren Begriff füllen wir neben der beschriebenen Verzahnung von Wissen, Fähigkeiten und Persönlichkeit mit einer Orientierung auf die soziale Lerngruppe, die Anknüpfung an und den Transfer in die politische und berufliche Realität der Teilnehmenden sowie einer bewusst heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmenden. Unsere Weiterbildungen werden so zugleich Begegnungsorte für unterschiedliche Spektren und Milieus. Das macht sie zu spannenden Orten, an denen man ungewohnte Praxen kennenlernt und überraschende Bekanntschaften schließen kann.

Unsere Vision als Weiterbildung

Wir unterstützen unsere Teilnehmenden darin, ihr politisches und berufliches Umfeld, also das Bestehende verändern zu können. Dies stellt eine Herausforderung auf drei Ebenen dar. Zum einen ist es eine Herausforderung, Veränderungsprozesse aktiv zu gestalten. Viele Personen und Interessen gilt es einzubeziehen, mit Widerständen ist zu rechnen; es braucht Motivations- und Führungsstärke. Zum zweiten gilt es, die Richtung der Veränderung zu be-

stimmen. Von welchen Werten, Utopien und Zielen werden Veränderungsprozesse gerahmt und lassen sich Akteur_innen bei ihren alltäglichen Entscheidungen leiten? Auf einer dritten Ebene gilt es, individuelles Handeln mit einem kollektiven und gesellschaftlichen Veränderungsprojekt in Beziehung zu setzen, in dem die RLS sich selbst als eine Akteurin versteht. In konkreten Seminarsituationen bewegen wir uns nicht selten in einem Spannungsverhältnis zwischen dem, was die Teilnehmenden als ihre unmittelbaren Veränderungsziele und Vision mitbringen und dem, was die RLS ihrer Weiterbildung als Ziele zugrunde legt, insbesondere Emanzipation, Selbstermächtigung, Solidarität, soziale Gleichheit und Überwindung von Herrschaft.

Unser Begriff von Veränderung ist somit deutlich komplexer, als er alltagssprachlich daherkommt. Er verknüpft wechselseitig den Prozess des Veränderens mit dessen Ziel. Dabei heiligt der Zweck nicht die Mittel, bzw. der Weg ist auch nicht das Ziel. Veränderungskompetenz bedeutet für uns, in der konkreten Praxis zu entscheiden, wie diese Dialektik gestaltet werden kann. Dies gilt für das Rhetoriktraining genauso wie für das Methodenseminar. Es kommen Menschen zu uns, die mit einer konkreten Zielgruppe politische Bildung machen und diese verbessern wollen. Vordergründig geht es ihnen um Methodenvielfalt oder Didaktiktipps. Was wir ihnen darüber hinaus in unseren Angeboten zumuten, ist eine Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Verständnis von Bildung und der gesellschaftlichen Verortung ihrer politischen Bildungsarbeit. Andere wiederum kommen mit ihrem hohen Anspruch an eine emanzipatorische Bildung zu uns und suchen nach praktischen Umsetzungsideen jenseits des Mainstreams. Was diese bei uns zusätzlich erfahren, sind pädagogische und didaktische Durchführungskonzepte: etwa die Notwendigkeit der Reduktion von Inhalten, die Kleinschrittigkeit des Lernens sowie Pragmatismus im Umgang mit nicht optimalen Rahmenbedingungen politischer Bildung. Für das angesprochene Rhetoriktraining kann diese Dialektik ebenfalls aufgemacht werden. Den einen geht es um »Gewinnstrategien« in politischen Auseinandersetzungen, anderen eher um ein linkes Verständnis von Debatten- und Streitkultur. Allen, die zu uns kommen, ist es jedoch wichtig, ihren Handlungskontext zu verändern. Dies bildet die durch uns gestaltbare Klammer eines heterogenen Seminars, in dem unterschiedliche Teilnehmende füreinander Quelle sozialer Innovation⁴ werden.

⁴ Mit »Quelle sozialer Innovation« ist die Entstehung, Durchsetzung und Verbreitung neuer sozialer Praktiken in unterschiedlichen Handlungsräumen gemeint.

In der deutschen Sprache gibt es für diese beiden grundsätzlich verschiedenen Verständnisse von Veränderung leider nur ein und dasselbe Wort. Das prozesshafte Verständnis von Veränderung meint im Kern die Optimierung des Bestehenden. Zu diesem Verständnis gehören auch linke Ansätze der Institutionenbildung, etwa bei den Gewerkschaften, politischen Verbänden oder der Partei DIE LINKE. Es geht in erster Linie darum, die Institution zu effektivieren, aus den bestehenden Ressourcen mehr zu machen oder in Gremien gefasste Beschlüsse umzusetzen. In vielen Fällen ist das der problemlösende und situationsadäquate Weg. In anderen jedoch gerade nicht. Denn Veränderungen werden nur innerhalb des bestehenden Rahmens gedacht, die bestehenden Ressourcen nicht neu bewertet oder anders zusammengesetzt. Eine linke Sicht auf Gesellschaft betont jedoch gerade die Gemachtheit und damit Veränderbarkeit der Rahmen. In einem utopiegeleiteten Verständnis werden Veränderungen deutlich weiter gedacht. Es werden Rahmenbedingungen infrage gestellt, neue Denkräume eröffnet und alternative Handlungsoptionen entwickelt. Bezogen auf eine Utopievorstellung wird die am meisten geeignete Option gewählt, die mehr umfasst als Effizienz. Ein Verhandlungstraining würde unter dieser Sichtweise eher als eine Werkstatt für linkes Aushandeln verstanden werden, statt als das Erlernen optimaler Verhandlungsstrategien; ein Angebot zu Konfliktprävention eher die linke Streitkultur zum Gegenstand nehmen als die Glättung konflikthafter Prozesse durch Intervention. Als Spektren übergreifende linke Bildungsträgerin kann die RLS dann auch die institutionenbezogene Bildung um eine wertvolle Facette bereichern. In unseren Angeboten ist es möglich, die Partei, Gewerkschaft, Attac, radikale Linke und lokale Initiativen oder globale Vernetzungen in einen strategischen Zusammenhang zu setzen, zum Beispiel die Idee eines linken Mosaiks. Was dies dann konkret für die Teilnehmenden aus verschiedenen Organisationszusammenhängen bedeutet und was sie daraus machen können, steht noch in keinem Buch. Es muss als Praxisvermittlung neu erfunden werden. Genau deshalb ist uns Heterogenität der Teilnehmenden so wichtig, damit es für diese Innovation im Raum genügend verschiedene Erfahrungen, Ideen und Perspektiven gibt. Genau deshalb reservieren wir viel Seminarzeit für den Transfer und soziale Lernprozesse. Ganz nebenbei wächst ein Netzwerk.

Die Aufgabe unserer Weiterbildung ist die Beförderung von Veränderungskompetenz. Diese zeichnet sich dadurch aus, eine handlungsleitende Vorstellung zu Zweck und Zielen der Veränderung zu entwickeln, dabei un-

terscheiden zu können, welche Art von Praxis dafür angemessen ist sowie diese kontextspezifisch auch umsetzen zu können. Unsere Teilnehmenden sind in diesem Verständnis Akteur_innen sozialen Wandels und Architekt_innen einer linken Utopie.

Unser Verständnis von politischen Akteur_innen

Mit einem Blick von links fassen wir unter politische Akteur_innen⁵ Menschen, deren politisches Tun sich auf andere bezieht bzw. an ihnen orientiert ist. Sie nehmen Einfluss, haben Privilegien, verfügen über Wissen, Analyse- und Handlungskompetenzen, sind in Netzwerke eingebettet und lassen sich von einer größeren Idee leiten. Ihr Handeln ist insofern politisch als es auf Veränderung gerichtet ist. Das Feld und die Art der Praxis sind dabei nicht auf Politik im engeren Sinne eingegrenzt. In unserem Verständnis finden sich politische Akteur_innen genauso als Lehrende im Bildungssystem, im Ämterwesen, als Künstler_innen wie als Mitglieder in lokalen Initiativen. Diese Definition ist bewusst eine sehr weite. Allerdings ist sie nicht beliebig. Sie setzt Grenzen in verschiedene Richtungen, zu akademischer Selbstbespiegelung, zu blindem Aktionismus oder zu Egotpolitiken.⁶

Diese Akteur_innen in ihrem Tätigsein zu unterstützen, stellt eine vielschichtige Herausforderung dar. Wir setzen auf sieben verschiedenen Ebenen an: 1. Ressourcen: Mit welchen Ressourcen an Zeit, Geld, Räumlichkeiten, aber auch Kontakten und Mitstreitenden handeln Akteur_innen? 2. Fachwissen: Auf der Grundlage welchen Wissens werden Problemlagen analysiert, Handlungsalternativen entwickelt und Entscheidungen gefasst? 3. Feldkompetenz: In welchen politischen Zusammenhängen wird agiert, und was ist das Bild der Akteur_innen von einer gesellschaftlichen Linken, deren Geschichte, Personen, Projekte? 4. Politische Handlungskompetenz: Mit welchen Fähigkeiten machen Akteur_innen Politik – analysieren, aktivieren, streiten, planen, führen durch und reflektieren? 5. Soziale Kompetenz: Wie sind die Akteur_innen in der Lage, Beziehungen der Zusammenarbeit zu gestalten – Gespräche und Besprechungen zu leiten, Konflikte zu

⁵ Daneben sprechen wir auch von institutionellen Akteur_innen. In Angeboten der Weiterbildung werden jedoch konkrete Menschen erreicht. Deshalb liegt der Fokus hier auf dem Individuum.

⁶ Unter »Egotpolitiken« fasse ich zum Beispiel autoritäre Politikstile, Avantgardegedenken, neurotischen Narzissmus und politische Egoismen.

klären, Prozesse zu moderieren, zu beraten und mit Leidenschaft umzugehen? 6. Haltungen, Werte und Überzeugungen: Welche Werte und inneren Glaubenssätze prägen das Handeln der Akteur_innen? Welche Grenzen und Präferenzen der Kooperation oder Aktionsformen gibt es? 7. Weltbild und Identität: Welcher größeren Idee fühlen sich Akteur_innen verpflichtet und wem sich zugehörig? Was ist ihr selbstverfasster Auftrag?

Nicht jedes Angebot kann gleichgewichtig alle Ebenen ansprechen. Manche haben ihren Schwerpunkt bei der Fähigkeitenvermittlung; in anderen geht es vorrangig um Wissenserwerb, und bei dritten arbeiten wir anhaltungsfragen. Dennoch ist es unser Anspruch, die Ebenen weitmöglich zu verzahnen. Dazu bieten sich über die inhaltliche und methodische Auswahl hinaus mit der Gestaltung des Rahmens, der Zusammensetzung der Teilnehmenden sowie des Teams oder der Art der Betreuung vor und nach der Veranstaltung gewichtige Gestaltungsmöglichkeiten. In einem konkreten Seminar bedeutet der Akteur_innenansatz dann beispielsweise: Ebene 1: Erfahrungsaustausch der Teilnehmenden zu den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit als Teil des Kennenlernprozesses oder über das Seminar hinausgehende Unterstützungsangebote, wie Beratung, Finanzen, Räume etc. Ebene 2: Auswahl von Theorien und Modellen, die sich an einem Leitbild von Emanzipation und Kollektivität orientieren und ungewohnte neue Perspektiven ermöglichen. Ebene 3: Zeit für politische Begegnung, nicht nur in den Pausen, Einordnung vermittelter Inhalte in linke Kontexte, Ideengeschichten und Diskurse. Ebene 4: Vermittlung konkreten Handlungswissens, Übungszeit, Kultur des Selbermachens und genug Raum für den Praxistransfer. Ebene 5: Schaffung einer vertrauensvollen Lernatmosphäre, Einhaltung gemeinsamer Regeln und Feedbackkultur. Ebene 6: Sequenzen der Selbstreflexion, Dialogkultur, angstfreie Orte für Öffnung gegenüber der Gruppe. Ebene 7: Offenlegung der eigenen Identität und Weltbilder, sowie von Brüchen darin.

Nicht alle unserer Teilnehmenden kommen mit dem Selbstbild von Akteur_innen zu uns. Manche wollen kostengünstig Bildung konsumieren, andere maßgeschneiderte Problemlösungen und Dritte viel Bestätigung ihrer festgefühten Sichtweisen. Denen muten wir mit unserem Akteur_innenansatz eine Menge zu – manchen auch zu viel. Oft jedoch bekommen wir das Feedback, dass es ein erkennbar politisches und hilfreiches Angebot war. Das bestärkt und ermutigt uns, in unseren Bildungsangeboten die gebotene bildnerische Neutralität mit einer erkennbaren Positionierung zu politisieren.

Wir fragen bei der Konzeption einer Bildungsveranstaltung nicht danach, was die Teilnehmenden an Wissen, Können und Persönlichkeitsentwicklung brauchen, um Akteur_innen zu werden. Wir fragen sie vielmehr, wie wir sie mit einer Bildungsveranstaltung beim Besserwerden und Anderssein unterstützen können. Der wesentliche Unterschied dieser beiden Fragestellungen ist die Sprechposition, von der aus gefragt wird. Im ersten Fall wären wir Expert_innen, stellen die vermeintlich richtigen Inhalte zusammen und formen Akteur_innen nach einem Ideal. Im zweiten Falle stellen wir unsere Kompetenzen als Bildner_innen anderen zur Verfügung. Sowohl das Ziel als auch der Weg dorthin stehen zur Aushandlung. In dieser sind wir positioniert. Auf diese Weise ermöglichen wir uns, zugleich Lehrende und Lernende zu sein und uns selbst durch Weiterbildung zu verändern.

Brückenschläge in neues Terrain

Linke Organisationen investieren zu wenig in die Weiterbildung und davon einen Großteil in die Kompensation von Defiziten, zum Beispiel in Sprache, Computerprogramme oder Rhetorik. Dafür gibt es mit Sicherheit viele plausible Gründe. Diese ändern jedoch nichts daran, dass es die Gefahr einer strategischen Falle birgt, in die sich Organisationen durch diese Prioritätensetzung hineinmanövrieren. Organisationen, auch linke, werden durch Akteur_innen geleitet, die einmal Expert_innen für jene Zukunft waren, die sie jetzt als Gegenwart gestalten. Wenn Weiterbildung vor allem unter der Brille des Besserwerdens gesehen wird, erstarrt die Organisation, und aktuelle Kräfte der Zukunft werden ausgebremst oder gar bekämpft. Gerade die Weiterbildung bietet die Möglichkeit, jene Kräfte in die Gestaltung von Zukunft einzubinden. Für den Widerspruch zwischen ihren utopischen Zielstellungen einerseits und alltäglichen Erfordernissen sowie Organisationstraditionen andererseits bilden Bildungsprozesse einen idealen Rahmen zur Innovation zukunftsfähiger und zugleich gegenwartskompatibler Veränderungsschritte einer Organisation. Es geht darum, die beiden widersprüchlichen Pole auszubalancieren. Dazu braucht es eine andere Prioritätensetzung bei der Weiterbildung, das heißt insgesamt mehr Geld und zudem die Bereitschaft, den Kräften der Zukunft Raum zu geben und auch Platz zu machen, ihr Anderssein zu erlauben. Hier werden wir als Weiterbildner_innen noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten haben und

konkurrieren mit unserer Perspektive gegen gewichtige andere – nicht nur finanzielle Interessen.

Wir sehen uns für diese Überzeugungsarbeit gut aufgestellt. Wir haben ein Weiterbildungsangebot entwickelt, welches ganz im Sinne des Kollegen Schlönvoigt die Dialektik zwischen Besserwerden und Anderssein in der Gegenwart gestaltbar macht. Damit wir das auch morgen noch von uns sagen können, müssen wir uns verändern. Unsere Weiterbildung steht konzeptionell vor neuen Herausforderungen. Es braucht bildungspolitische Antworten auf aufgeworfene gesellschaftliche Fragen nach Inklusion, Diversity und die Erreichung so genannter politikferner Schichten. Wir müssen das Konzept »Lebenslangen Lernens« nicht nur kritisieren können, sondern auch in der Lage sein, unsere Ansprüche auf Komplexität, Heterogenität und Dialogkultur daran anzuknüpfen und mit Mut und Selbstbewusstsein auf diesem wachsenden Bildungsmarkt einzugreifen. Unsere Weiterbildung wird künftig nicht mehr hauptsächlich in Seminaren und Kursen stattfinden. Wir müssen parallel individuelle und begleitende Formate erfinden und etablieren. Es braucht einen Brückenschlag der Weiterbildung in ungewöhnliches Terrain, in politische Aktionen, in akademische Diskurse und in Kunst und Kultur. Wir brauchen mehr Verbündete in der gesellschaftlichen Linken und eine stärkere Vernetzung der weiterbildenden Akteur_innen darin. Wertvolle Logiken und Impulse können so zugleich hinterlassen und auch aufgenommen werden.

Christian Wirrwitz

Der moralische Wert des logischen Denkens

1. Niemand zweifelt daran, dass Politiker_innen von rhetorischen Fähigkeiten profitieren. Wir spüren die Wichtigkeit solcher Fähigkeiten, wenn wir andere überzeugen wollen. Angesichts von internen Kommunikationsproblemen versuchen wir, uns selbst darin zu verbessern; aus Eigennutz wünschen wir sogar unseren politischen Gegner_innen zumindest hin und wieder eine elegantere, wenngleich nicht wirksamere Ausdrucksweise.

Die Rhetorik ist die Kunst der guten Rede. Eine Rede kann in vielerlei Hinsicht gut sein. In der Regel ist sie wirksam, und je nachdem, welche Ziele man verfolgt, sind es unterschiedliche Aspekte der Rede, die diese Wirksamkeit ausmachen. Wir wollen, anders gesagt, unsere Zuhörer_innen beeinflussen, und eine gute Rede bewerkstelligt dies, weil sie den beabsichtigten Effekt hat.

Solche Effekte halten unterschiedlich lange an. Emotionale Effekte verblassen schnell, aber vielleicht wurde unser Publikum dadurch im richtigen Moment zur richtigen Handlung gebracht. Auswirkungen auf die Überzeugungen sind potenziell langlebiger, und deshalb akzeptieren wir als hehres Ziel einer guten Rede eine Änderung der Überzeugungen derjenigen, die wir im Blick haben. Nun gibt es auch in den Änderungen von Überzeugungen unterschiedlich langlebige Effekte. Eine Täuschung ist nur mit sehr viel Aufwand langlebig; ein Überreden wird bald zu Zweifeln bei den Überredeten führen. Belegen wir dagegen, was wir selbst für richtig halten, mit Gründen, die unser Publikum akzeptiert, können wir mit länger anhaltenden Effekten rechnen.

An dieser Stelle wird deutlich, welche Rolle die Argumentation für die Rhetorik spielt: Man argumentiert für eine Behauptung, indem man Gründe anführt, aus denen die Behauptung folgt. Die Strukturen, die Behauptungen und Gründe verbinden, sind logischer Natur: Die Logik sagt uns, wann die Behauptung aus den Gründen folgt, oder – um dasselbe anders zu benennen – wann der Übergang von den Gründen zur fraglichen Behauptung *gültig* ist. Wenn man so will, kann man bildhaft sagen, dass die Logik das Ordnungssystem ist, an dem wir uns orientieren, wenn wir richtig und sauber argumentieren wollen. Was auf der anderen Seite Gründe für das Pu-

blikum plausibel und zugänglich macht, ist ein Gespür für Vokabular, Bilder und Denkweisen des Publikums – also eine Fähigkeit, die wir heute mit der Rhetorik im engeren Sinne und mit einer gewissen Kommunikationskunst verbinden.

Wenn wir angehenden Politiker_innen die Möglichkeit geben wollen, ihre argumentativen Fähigkeiten zu verbessern, dann können wir zwei Wege einschlagen. Der erste Weg besteht darin, die Logik als Grundlage für das Argumentieren zu unterrichten. Damit geht es in erster Linie um die Frage, wie wir Behauptungen begründen. Dieser Aspekt des Argumentierens ist nicht wesentlich ein Kommunikationsaspekt: Primär geht es um das klare und logische Denken, und erst danach wird interessant, wie wir Argumente vermitteln können. Der zweite Weg besteht darin, Inhalte zu liefern – fertige Argumente, Gründe, Schlagworte, Bilder etc. –, mit denen die Lernenden fortan besser für Debatten gewappnet sind.

Es steht außer Frage, dass beide Wege wertvoll sein können. Aber streng genommen beinhaltet nur der erste die Vermittlung von Fähigkeiten; den zweiten Weg müssen wir eher als Vermittlung von – bestenfalls – Fakten und rhetorischem Rohstoff betrachten: Er wird die Argumente verbessern, aber nicht die argumentativen Fähigkeiten. Ein Argumentationstraining muss dementsprechend, will es Fähigkeiten vermitteln, von argumentativen – und damit logischen – Strukturen handeln.

Prima facie ist dieser erste Weg allerdings inhaltlich neutral: Mit der Verbesserung der argumentativen und logischen Fähigkeiten ist, gerade weil die Logik rein strukturell und inhaltsleer ist, scheinbar kein moralischer oder politischer Gehalt verbunden. Die Logik scheint nur ein Mittel zum Zweck zu sein; wer mit verwerflicher Absicht seine logischen Fähigkeiten trainiert, kann dadurch kaum etwas erreichen, was von Wert ist. Wer sich logisch verbessert, hat damit noch nicht moralisch gepunktet. So scheint es zumindest. Ich will auf den nächsten Seiten erklären, warum der Schein trügt.

2. Schauen wir uns kurz an, was es überhaupt mit der Logik, so wie sie hier eine Rolle spielt, auf sich hat. Im Alltag halten wir oft für logisch, was offensichtlich ist. Im technischen Sinn ist Logik die Lehre von den richtigen Schlüssen, und *richtig schließen* heißt im einfachsten und klarsten Fall, dass man aus seinen Voraussetzungen (den Prämissen) genau das schließt, was drinsteckt (die Konklusion). Anders gewendet: Wenn die Prämissen wahr sind, dann muss die Konklusion wahr sein. Oder: Wer die Prämissen ak-

zeptiert, muss auch die Konklusion akzeptieren. Hier ist ein einfaches Beispiel: Prämissen: Wenn die Dachpappe am Dienstag geliefert wird, machen wir am Mittwoch das Dach dicht. Wenn wir am Mittwoch das Dach dicht machen, regnet es am Donnerstag nicht mehr rein. Konklusion: Wenn es also am Donnerstag reinregnet, wurde am Dienstag die Dachpappe nicht geliefert.

Wir könnten sagen, dass das falsch ist: Es könnte noch andere Gründe geben, warum es reinregnet – daraus können wir doch nicht schließen, dass die Dachpappe nicht geliefert wurde. Diese Kritik ist jedoch keine Kritik an der Logik des Arguments: Das Argument ist schlüssig, so wie es dasteht, und das heißt eben: *Wenn* die Prämissen wahr sind, ist es auch die Konklusion. Damit ist nicht gesagt, *dass* die Prämissen wahr sind – entsprechend kann ein logisch gültiges Argument durchaus falsche Prämissen enthalten. Das ist schlecht für das Argument, aber eben nicht mehr Sache der Logik.

Die Logik, die sich mit solchen einfach strukturierten Argumenten beschäftigt, ist die Aussagenlogik – also eine Logik, die Aussagen betrachtet, wobei Aussagen Sätze sind, die wahr oder falsch sein können. Es gibt weit-aus komplexere logische Strukturen, aber für unsere Zwecke reicht dieser kleine Ausschnitt. Wir sehen schon hier eine wichtige Eigenschaft der Logik: Sie sagt uns etwas über den Zusammenhang von Aussagen – in diesem Fall, ob sie auseinander folgen –, sie sagt uns jedoch nichts über die Wahrheit dieser Aussagen. (Das trifft natürlich nicht auf logische Aussagen zu, die logische Zusammenhänge *beschreiben*, aber lassen wir diese Feinheit außen vor.) Was die Aussagenlogik bestenfalls leisten kann, ist die Klärung der logischen Beziehungen von Aussagen.

3. Nun ist es so, dass die Logik nicht nur dem Argumentieren als Orientierung dient, sondern auch dem Denken. Ein wichtiger Teil des Denkens besteht darin, Gedanken zueinander in Beziehung zu setzen. Gedanken können assoziativ miteinander verbunden sein (was in Gesprächen dazu führt, dass wir abschweifen), oder sie können eine logische Beziehung aufweisen – dann folgen sie auseinander, schließen einander aus, oder sind kompatibel miteinander, ohne auseinander zu folgen. Wenn wir sagen wollen, dass Gedanken Aussagen sind, dann ist offensichtlich, wie die Aussagenlogik und das Denken zusammenhängen: Ein Teil des Denkens besteht darin, logische Beziehungen von Gedanken zu ergründen, und die Aussagenlogik liefert ein genaueres Verständnis davon, welcher Art diese Beziehungen sind. So kann man beispielsweise das Nachdenken über Voraussetzungen

so beschreiben: Wenn ich mich frage, was ich annehmen muss, damit eine bestimmte These zutrifft, frage ich mich, welche logischen Konsequenzen diese These zusammen mit plausiblen Hintergrundannahmen hat. Wenn die These (vor dem Hintergrund solcher plausiblen Annahmen) eine Annahme logisch impliziert, die ich ganz sicher für falsch halte, dann kann ich schließen, dass die fragliche These falsch ist (wiederum vorausgesetzt, dass die Hintergrundannahmen stimmen). Mit dem logischen Handwerkszeug werden solche komplexen Beziehungen überschaubar. Die Logik sagt uns zwar nichts darüber, welche unserer Annahmen wahr sind, aber sie sagt uns etwas darüber, welche Auswirkungen die Wahrheit oder Falschheit mancher Annahmen auf die Wahrheit oder Falschheit anderer Annahmen hat. Oder, noch viel einfacher formuliert: Die Logik sagt uns, ob unsere Gedanken zusammenpassen oder nicht und auf welche Art sie verbunden sind. Sofern wir manche Gedanken für wahr halten, werden sie zu unseren Überzeugungen; andere Gedanken bleiben rein hypothetisch oder werden höchstens für plausibel gehalten, bis mehr für sie spricht. Nennen wir die Gesamtheit der Überzeugungen eines Subjekts ein Überzeugungssystem. Dann können wir die Eigenschaft von komplexen Überzeugungssystemen, miteinander verbundene Überzeugungen zu enthalten und widerspruchsfrei zu sein, als *Kohärenz* bezeichnen. Sofern uns die Logik hilft, die Verbindungen von Gedanken zu ergründen, hilft sie uns dabei, die Kohärenz unseres Überzeugungssystems zu verbessern.

4. Die Frage, die ich hier beantworten will, lautet somit: In welchem Sinn macht die Logik unser Denken und Argumentieren besser – und zwar besser im moralischen Sinn? Das, was am Denken durch die Logik verbessert werden kann, wird natürlich auch am Argumentieren verbessert. Damit lautet unsere verknappte Frage, ob die Logik das Denken verbessert.

Wenn wir uns auf das Denken konzentrieren, ist es hilfreich, den Prozess des Denkens mit dem Ergebnis des Denkens zu kontrastieren. Der Prozess des Denkens besteht zu einem wichtigen Teil aus dem Herstellen von Kohärenz; wir müssen also fragen, ob die Kohärenz für sich genommen ein Wert ist. Zum anderen müssen wir fragen, ob *das Richtige zu denken* in irgendeiner Weise dadurch gefördert oder gar ermöglicht wird, dass es eine Instanz wie die Logik gibt, die die Kohärenz der Gedanken im Blick hat.

Ist die Kohärenz ein Wert an sich? Debatten darüber, welche Dinge einen Wert an sich haben, sind schwer zu führen – die einen akzeptieren die fraglichen Dinge ohnehin, und die anderen eben nicht. Letztere benötigen meist

eine Begründung, warum dieses Ding überhaupt ein Wert ist oder einen Wert hat, und solche Begründungen basieren meist auf instrumentellen Überlegungen, was als Zeichen dafür gewertet wird, dass das fragliche Ding eben keinen Wert an sich habe. Stellen wir uns zur Illustration einen Streit darüber vor, ob Schönheit ein Wert an sich sei. Wer Kunstwerke oder natürliche Gegenstände als schön erachtet, kann dies selbst als wertvoll empfinden, oder eben den angenehmen Effekt schätzen, den das Betrachten, Hören oder Fühlen schöner Dinge hat. Im ersten Fall ist Schönheit ein Wert an sich, im zweiten Fall nur ein instrumenteller Wert, der dadurch entsteht, dass Schönheit zu einem anderen Wert – nämlich hedonischem Glück – beiträgt.

Wer anzweifelt, dass die Kohärenz des Überzeugungssystems ein Wert an sich ist, wird nur schwer vom Gegenteil überzeugt werden können. Begründungen für den Wert der Kohärenz sind natürlich vor allem instrumentelle Begründungen: Kohärenz ist gut, weil sie zu etwas beiträgt, was *offensichtlicher* gut ist. Konzentrieren wir uns deshalb auf den zweiten der oben angedeuteten Wege und damit auf die Frage, inwieweit der Wert des richtigen Denkens durch die Kohärenz des Überzeugungssystems gewinnt. Die Frage, ob die Kohärenz darüber hinaus wertvoll ist, können wir hier ruhig offenlassen.

5. Inwieweit kann die Logik und die durch sie geförderte Kohärenz das Ergebnis unseres Denkens verbessern? Zunächst brauchen wir eine Vorstellung davon, was es überhaupt heißt, dass solche Ergebnisse gut sind. Die triviale Antwort lautet: wenn wir das Richtige denken. Aber wann denken wir das Richtige? Wiederum ist die Frage, woher der Wert unserer Gedanken kommt: Haben bestimmte Gedanken für sich genommen einen Wert? Oder sind sie wertvoll, weil sie etwas Wertvollere dienen?

Wenn es einen Wert von Gedanken gibt, der nicht instrumenteller Natur ist, dann ist es sicher die Wahrheit der Gedanken, die wertvoll ist. Wer diese Idee gutheißt, sagt damit, dass es wertvoll ist, wahre Überzeugungen zu haben – egal, welche Vorgeschichte oder welche Folgen es hat, dass die fraglichen Überzeugungen wahr sind. Wir können unsere leitende Frage in dieser Hinsicht präzisieren: *Was trägt die Kohärenz unseres Überzeugungssystems zur Wahrheit unserer Überzeugungen bei?*

Wenn Gedanken dagegen wertvoll sind, weil sie etwas Wertvollere dienen, dann geht es letztlich um die Konsequenzen der Gedanken. Hier geht es nicht um logische Konsequenzen, sondern um kausale: Was passiert mit uns und der Welt, wenn wir diese Gedanken denken? Je nachdem, welche

höchsten Werte man ins Spiel bringt, werden ganz unterschiedliche Konsequenzen relevant. Aber unterscheiden wir ruhig über alle Feinheiten hinweg zwischen den Eigenschaften des Denkprozesses einerseits und dem Verhalten, das durch die Gedanken beeinflusst wird, andererseits. Ein Hedonist wird etwa Gedanken gutheißen, von denen es angenehm ist, sie zu denken; er wird Gedanken gutheißen, die zu Handlungen mit angenehmen Konsequenzen führen. Jemand, der dagegen Werte wie die Gerechtigkeit über das hedonische Glück stellt, wird den Schwerpunkt auf Letzteres legen: Gedanken mögen für sich genommen mehr oder weniger gerecht sein; was aber zählt, ist letztlich doch, ob wir gerecht *handeln*. Wenn wir uns von der Moral hin zur Politik bewegen, wird der Schwerpunkt auf dem Handeln noch deutlicher: Gedanken haben wohl nur politische Relevanz, wenn sie zu Handlungen führen. Beides jedoch – die kausalen Eigenschaften der Gedanken und die aus den Gedanken folgenden Handlungen – sind Konsequenzen, und die moralische oder politische Theorie, die wir als Maßstab anlegen, wird bestimmte dieser Konsequenzen als *gut* und andere als *schlecht* klassifizieren. Daraus ergibt sich die zweite präzisere Lesart der leitenden Frage: *Was trägt die Kohärenz unseres Überzeugungssystems zu den guten Konsequenzen unserer Überzeugungen bei?*

6. Kommen wir zur ersten dieser beiden präziseren Fragen. Inwieweit kann die Kohärenz unseres Überzeugungssystems dazu beitragen, dass unsere Überzeugungen wahr sind? Diese Frage hat nur Biss, wenn die Kohärenz nicht hinreichend für die Wahrheit der Überzeugungen ist; gehen wir ruhig davon aus, dass auch falsche Gedanken gut zusammenpassen, und nehmen wir um der Argumentation willen an, dass selbst ein maximal kohärentes Überzeugungssystem falsche Überzeugungen enthalten kann.

Das klingt bedrohlicher, als es ist. Wir haben keinen direkten Zugang zur Wahrheit; worum wir uns bemühen können, ist Wissen. Nehmen wir der Einfachheit halber an, dass Wissen zumindest aus wahren und gerechtfertigten Überzeugungen besteht, wobei die Rechtfertigung dazu dient, die Wahrheit wahrscheinlich zu machen. Nun ist die Einbettung einer Überzeugung in ein kohärentes Netz aus anderen Überzeugungen eine Möglichkeit, diese Überzeugung zu rechtfertigen: Es spricht für eine Annahme, wenn sie mit möglichst vielen anderen unserer Überzeugungen zusammenpasst und aus diesen womöglich sogar logisch folgt. Stellen wir uns das als Überprüfung vor: Eine Annahme bewirbt sich darauf, eine unserer Überzeugungen zu werden. Eine solche Aufnahmeprüfung besteht darin, zu bestimmen, was für und was

gegen die Annahme spricht. In beiden Fällen heißt das, dass die logischen Beziehungen zu bereits vorhandenen (oder leicht erwerbbaaren) Überzeugungen überprüft werden. (Mit den leicht erwerbbaaren Überzeugungen habe ich Fälle wie diesen im Blick: Jemand behauptet, dass der Strom abgeschaltet ist, und wir betätigen den Lichtschalter. Die Überprüfung des Lichts ermöglicht eine leicht erwerbbaare Überzeugung, an der wir die Behauptung des Anderen – die um Aufnahme bemühte Annahme – überprüfen können.) Im Lichte dieser Überlegung lässt sich sagen: Der Erwerb von Überzeugungen ist maßgeblich durch die Überprüfung von Kohärenz bestimmt; sofern ein höheres Maß an Kohärenz die subjektive Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die neue Überzeugung *wahr* ist, trägt die Kohärenz zur Wahrheit unserer Überzeugungen bei – auch wenn sie jene nicht garantieren kann.

Man mag einwenden, dass diese Kohärenzüberprüfung nur für manche Überzeugungen relevant ist – nämlich solche, für die wir keine unmittelbare empirische Evidenz haben. Andere Überzeugungen scheinen unmittelbar durch unsere Wahrnehmung belegt werden zu können. Wenn dieser Eindruck verlässlich ist, erwerben wir solche Wahrnehmungsüberzeugungen nicht, indem wir nach anderen Überzeugungen suchen, die die um Aufnahme bemühte Annahme stützen. Allerdings kann man auch hier sagen, dass es eine Art Kohärenzüberprüfung gibt: Mitunter misstrauen wir unserer Wahrnehmung; in solchen Fällen schaffen es Überzeugungen, ihr Veto gegen die neue Überzeugung einzulegen, obwohl diese auf unmittelbarer Evidenz zu beruhen scheint.

Abstrakt können wir Folgendes sagen: Sowohl bezogen auf Wahrheit, als auch bezogen auf Rechtfertigung stehen kohärenztheoretische Ansätze anderen Ansätzen gegenüber. Kohärenztheoretische Ansätze machen Wahrheit und Rechtfertigung an der Kohärenz des Überzeugungssystems fest. Die anderen Ansätze behaupten, dass das fragliche Merkmal von Überzeugungen (Wahrheit oder Rechtfertigung) nicht von anderen Überzeugungen abhängt: Im Fall der Wahrheit gibt es nichtsprachliche Tatsachen, mit denen wahre Überzeugungen übereinstimmen, und im Fall der Rechtfertigung gibt es Überzeugungen, die gerechtfertigt sind, ohne durch andere Überzeugungen gerechtfertigt zu sein.

Nun hat es sich in den letzten Jahrzehnten eingebürgert, die Frage, wie Wahrheit und Rechtfertigung zu erklären sind, *diskursweise* zu entscheiden: Bezogen auf physische Sachverhalte ist es auf den ersten Blick plausibel, davon auszugehen, dass es Tatsachen in der Welt gibt, die unabhängig von unseren Überzeugungen eine Messlatte für unsere Überzeugungen

darstellen. Im Diskurs darüber, was lustig ist, ist das weniger plausibel: Ob ein bestimmter Witz oder eine bestimmte Situation lustig ist, scheint nicht einfach von Tatsachen abzuhängen, die dem Witz oder der Situation im nichttrivialen Sinn die Eigenschaft zusprechen, lustig zu sein. Damit lässt sich zumindest abstrakt sagen, dass in den Diskursen, in denen Wahrheit oder Rechtfertigung von Kohärenz abhängen, die Kohärenz offensichtlich unser Denken verbessert: Sie führt dazu, dass unsere Überzeugungen wahr oder zumindest gerechtfertigt sind. Es spricht einiges dafür, der Kohärenz einen hohen Stellenwert in unserem moralischen – und damit auch politischen – Denken einzuräumen: Wir können nicht empirisch entscheiden, was gut ist. Ein langwieriges Abwägen verschiedener Intuitionen und eine wachsende Kohärenz unserer Überzeugungen ist in diesem Bereich das, worauf wir hoffen können. Wer Wahrheit und Rechtfertigung für Werte hält, kann damit sagen, dass die Kohärenz – mit der Logik als Helferin – zu diesen Werten unmittelbar beiträgt.

Den meisten von uns wird das aber zu schwach sein: Wir haben keine Garantie dafür, dass das, was wir moralisch und politisch für wahr halten, automatisch in einem kohärenten Überzeugungssystem auftaucht. Jemand kann gerechtfertigte Überzeugungen haben, und trotzdem falsch liegen. Daran sollten wir auch nicht rütteln. Wenn wir Rechtfertigung zu nah an die Wahrheit rücken, droht der Skeptizismus – dann wissen wir zu wenig. Rücken wir die Wahrheit zu nah an die Rechtfertigung, droht der Relativismus – dann haben auch diejenigen recht, denen wir das nicht zugestehen wollen. Uns bleibt nichts anderes übrig, als Wahrheit und Rechtfertigung fein säuberlich zu trennen. Dann kann man eben auch in falschen Überzeugungen gerechtfertigt sein. Kurz und gut: Wir können nicht ausschließen, dass unsere politischen Gegner ein kohärentes Überzeugungssystem haben. Es wäre vermessen zu glauben, dass eine Verbesserung der Kohärenz andere zu der Einsicht bringt, dass wir politisch richtig liegen. Kohärenz hat also, bei diesem Stand unserer Überlegung, noch keinen moralischen Wert.

7. Die zweite präzise Frage am Ende des fünften Abschnitts lautete: *Was trägt die Kohärenz unseres Überzeugungssystems zu den guten Konsequenzen unserer Überzeugungen bei?* Es gibt hier theoretisch mehrere Möglichkeiten, aber ich will nur der wichtigsten folgen: Wenn unsere Handlungen Kandidaten für gute Konsequenzen unserer Überzeugungen sind, müssen wir fragen, was die Kohärenz unseres Überzeugungssystems dazu beitragen kann, dass unsere Handlungen gut sind.

Setzen wir vorübergehend einen moralischen Subjektivismus voraus, der besagt, dass das moralisch Gute durch die Bedürfnisse und Ziele des Subjekts bestimmt ist. Gut ist, knapp gesagt, was im Sinne des Subjekts ist. Nehmen wir zusätzlich an, dass sich unsere Bedürfnisse und Ziele in unseren Überzeugungen widerspiegeln – das heißt, wir wissen, was wir wollen. Wenn wir so handeln, dass wir unsere Bedürfnisse befriedigen und unsere Ziele erreichen, dann handeln wir in diesem Bild so gut wie möglich.

Kohärenz kommt hier an zwei Stellen ins Spiel. Zum einen denken wir darüber nach, was wir wollen – oder, allgemeiner gesagt, was unsere moralischen Werte sind. Je kohärenter unsere Überzeugungen über unsere Werte sind, desto besser sind unsere Entscheidungen – und damit, zumindest wenn wir diese Entscheidungen umsetzen, auch unsere Handlungen. Natürlich widersprechen sich unsere Bedürfnisse und Ziele oft (und dasselbe mag für andere moralisch relevante Faktoren gelten), aber das heißt nicht, dass Kohärenz nicht hilfreich ist. Eine Dissonanz in dem, was wir wollen, führt nicht automatisch zu einem Widerspruch in unseren Überzeugungen darüber, was wir wollen. Zum anderen beinhaltet die Kohärenz auch, dass wir über Voraussetzungen und Konsequenzen unserer Bedürfnisse und Ziele nachdenken. Dabei können wir nicht ausschließen, dass Unvorhergesehenes eintritt. Aber wir können unsere Entscheidungen dahingehend verbessern, dass Vorhersehbares durchdacht wird.

In einem moralischen Subjektivismus trägt also die Kohärenz unmittelbar dazu bei, dass unsere Entscheidungen und Handlungen besser werden. Abstrahieren wir von dieser Position, erhalten wir Folgendes: Das Subjekt hat – unabhängig von der moralischen oder politischen Theorie, die wir anlegen – bestimmte Überzeugungen über die eigenen Werte. Wenn es für Kohärenz sorgt, dann heißt das, dass die Werturteile mit dem in Einklang gebracht werden, was es tun will.

Nun haben wir ohne den moralischen Subjektivismus keine Garantie dafür, dass die subjektiven Urteile tatsächlich wahr sind: Es mag sein, dass das Subjekt etwas für moralisch gut hält, was in Wirklichkeit moralisch schlecht ist. In solchen Fällen sorgt die Kohärenz nicht dafür, dass die Entscheidungen und Handlungen *besser* werden. Das Subjekt entscheidet sich für die Handlungsoptionen, die am ehesten dem entsprechen, was das Subjekt für richtig hält. Das heißt aber auch, dass die Handlungen schlecht sind, wenn das Subjekt falsch liegt.

Wir müssen das bislang Gesagte so zusammenfassen: Wer sich in Logik schult, und dadurch die Kohärenz des eigenen Überzeugungssystems ver-

bessert, ist subjektiv gerechtfertigter in den eigenen Überzeugungen, und handelt verlässlicher gemäß der eigenen Ziele und Werte. Das heißt weder, dass die eigenen Überzeugungen wahr sein müssen, noch dass die resultierenden Entscheidungen und Handlungen moralisch wertvoll sind. Wenn das das Ende der Geschichte ist, bleibt es beim Eindruck vom Anfang: Logik ist inhaltlich neutral und kann entsprechend unser Denken (und damit unser Argumentieren) nicht moralisch veredeln.

8. Aber das ist nicht das Ende der Geschichte – und zwar aus zwei Gründen. Der erste Grund: Würde es bei diesem Ende bleiben, müssten wir sagen, dass es keinen Wert hat, Menschen dabei zu helfen, ihre eigenen Gedanken und Ziele zu ordnen und ihnen gemäß zu handeln. Wenn man so will, kann man die oben erläuterten Effekte der Kohärenz als Förderung der *gedanklichen Eigenständigkeit* und der *Entschlossenheit im Handeln* betrachten: Wir sehen klarer, was wir selbst über die Welt glauben, und welche Ziele wir für wichtig genug erachten, um sie umzusetzen. Wer sagt, dass das keinen moralischen Wert hat, hält es zugleich für moralisch unbedenklich, wenn Menschen gedanklich uneigenständig und zudem unfähig sind, sich über ihre eigenen Ziele klarzuwerden.

Die Eigenständigkeit und Entschlossenheit von Menschen wertzuschätzen, steht im Zentrum unserer Idee von Demokratie. Wenn Menschen viele falsche Überzeugungen und verwerfliche Werte und Ziele haben, dann führen Eigenständigkeit und Entschlossenheit zu Unheil. Aber das heißt nicht, dass diese Eigenschaften wertlos oder gar gefährlich wären. Wir können als Demokrat_innen nicht umhin, darauf zu hoffen, dass es genügend Menschen mit guten Ansichten und Absichten gibt. Ein Volk von Dummköpfen und Bösewichtern ist ein demokratischer Albtraum. Wir haben keine Garantie, dass wir Dummköpfe und Bösewichter umstimmen können, oder dass ihre – für uns falschen – Überzeugungen auf Denkfehlern beruhen. Aber diesen uns unangenehmen Menschen keine Kohärenz in den Überzeugungen zuzugestehen, würde bedeuten, sie als unmündig zu behandeln. Von dort ist es nicht mehr weit zu dem Wunsch, ihre Stimme unberücksichtigt zu lassen. Wer behauptet, dass Eigenständigkeit und Entschlossenheit keine moralischen Werte sind, drückt damit – absichtlich oder nicht – antidemokratische Intuitionen aus.

Der zweite Grund, Logik und Kohärenz auch moralisch – und nicht nur intellektuell – hochzuhalten, schlägt wieder den Bogen zu Argumentation und Rhetorik. Überzeugungen begründen, Widersprüche aufzeigen, lo-

gische Zusammenhänge entdecken, Voraussetzungen und Konsequenzen benennen – das alles ist für das Denken von Einzelnen genauso relevant wie für den Austausch von Gründen, das Auflösen von Streitigkeiten und die gemeinschaftliche Entscheidungsfindung. Das verwundert kaum, ist doch das Argumentieren jenseits rhetorischer Finten nichts anders als gemeinsames Nachdenken. Wenn wir andere nicht bevormunden wollen, sondern in ihren Überzeugungen ernst nehmen, und wenn wir unsere Überzeugungen nicht dogmatisch, sondern begründet vortragen wollen, dann profitieren wir von logischen Fähigkeiten.

Man mag auch hier einwenden, dass logische Fähigkeiten wertlos sind, falls sich nicht begründen lässt, was wir moralisch und politisch für richtig halten. Aber das ist, genauso wie das Volk von Dummköpfen und Bösewichtern, ein demokratischer Albtraum, und keine reale Möglichkeit, die unser Handeln bestimmen sollte. Solange wir darauf hoffen, dass wir mit Andersdenkenden rational und respektvoll reden können, sollte uns auch an Fähigkeiten gelegen sein, die den Austausch von Gründen besser machen.

9. Ich habe versucht, möglichst einfach und ohne sonderlich politischen Jargon logische Fähigkeiten, die als kalt und inhaltsleer verschrien sind, auf einen versteckten moralischen Wert abzuklopfen. Der Wert ist nun klar benannt: Für die Einzelperson führen logische Fähigkeiten zur Kohärenz, und damit zu gedanklicher Eigenständigkeit und Entschlossenheit im Handeln sowie für die Gemeinschaft zum strukturierten Austausch und Hinterfragen von Gründen. Beides ist unabdingbar für eine demokratische Gesellschaft. Es mag verschiedene logische Fähigkeiten geben, die unterschiedlich relevant sind, und es mag diverse Wege geben, solche logischen Fähigkeiten zu trainieren. Aber eins scheint trotz meiner skizzenhaften Zeichnung klar hervorzutreten: dass die Fähigkeit zum logischen Denken mehr ist, als technisches Können, dessen moralischer Wert alleine von den inhaltlichen Ergebnissen abhängt, für die es eingesetzt wird.

Cornelia Domaschke

Biografische Lernprozesse

Umgang mit Geschichte als gelebtem Leben

»Biografisch-historisches Lernen« ist ein besonderes Themenfeld im umfangreichen Bildungsangebot der Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS) zum Gesamtkomplex »(Zeit-)Geschichte und Geschichtspolitik«. Es ist innerhalb der Akademie für politische Bildung angesiedelt. Anders als in vielen anderen geschichtspolitischen und -wissenschaftlichen Diskursen fokussiert es nicht auf zeitgeschichtliche Perioden, Ereignisse, Entwicklungen, Themen oder Jahrestage sowie deren jeweiliges Hineinwirken in die Gegenwart. Die angebotenen Wege und Methoden historischen Lernens stehen im Vordergrund.

Prioritär sind dabei: 1. Die Arbeit mit Biografien, Zeitzug_innen und Akteur_innen der Zeitgeschichte, die das gesamte 20. Jahrhundert betreffen und zwar unabhängig von besonderen zeitgeschichtlichen Perioden, Ereignissen, Entwicklungen und Themen. 2. Die Beförderung und Initiierung gemeinsamer historischer Lernprozesse, in denen der biografische und der generationsübergreifende Ansatz eine zentrale Rolle spielen. 3. Die bewusste Ansprache von Multiplikator_innen historisch-politischer Jugendbildung oder Lehrer_innen, um einen Zugang zum Lernort »Schule« und damit zu der Generation zu öffnen, die in Zukunft in der Verantwortung für die Gesellschaft und die eigenen Lebensumstände steht. 4. Die Begleitung geschichtswissenschaftlicher und -politischer Fragen und Debatten mit Bildungsprojekten und -formaten, die es vielen Bildungsadressat_innen ermöglichen, (Zeit-)Geschichte für sich als Lernfeld zu entdecken, zu begreifen und zu praktizieren. Besonders außeruniversitäre Zielgruppen sollen angesprochen werden.

Ein territorial weit verzweigtes Netzwerk von Lehrer_innen und Multiplikator_innen historisch-politischer Bildung fühlt sich diesen Zielstellungen verpflichtet, hat sich in einem Gesprächskreis der RLS organisiert und im Laufe der Jahre seinen Platz im Gesamtkontext »(Zeit-)Geschichte und Geschichtspolitik« der Stiftung erst erkämpfen müssen. In diesem Ringen war Dieter Schlönvoigt einer derjenigen, die die Verbindung zu Politischer Bildung von Anfang an mit unterstützten und begleitet haben. Über einen passenden Namen für den Gesprächskreis haben wir vor Jahren viele Stunden diskutiert und sind schließlich zu dem Schluss gekommen, dass »Geschichte für die Zukunft« am besten umschreibt, was wir mit linker, kritischer und selbstbestimmter politisch-historischer (Jugend-)Bildung erreichen wollen.

Arbeit mit Zeitzeug_innen

Erinnerungspolitik und Antifaschismus gehören seit der Gründung der RLS zu den Schwerpunkten ihrer Bildungsarbeit. Die Auseinandersetzung mit dem dunkelsten Kapitel deutscher Geschichte, dem Nationalsozialismus, hat mit zunehmendem zeitlichen Abstand und einer inzwischen zahlenmäßig kleinen Zeitzeug_innenschaft an Aufmerksamkeit gewonnen. Wer keine Erinnerung hat, hat keine Zukunft und kann auch keine Verantwortung für diese übernehmen. Zeitzeug_innen und Akteur_innen des antifaschistischen Widerstandes 1933-45 haben die RLS in diesem Sinne frühzeitig aufgefordert, ein eigenständiges Feld der historisch-politischen Bildungsarbeit für die jüngeren Generationen aufzubauen. 2003 wurde deshalb der Gesprächskreis »Geschichte für die Zukunft« ins Leben gerufen. Seine Wurzeln reichen aber bis in das Jahr 2000 zurück. Die Ursprünge bestehen in zwei Projekten: Das erste »Junge Menschen im antifaschistischen Widerstand am Beispiel der Herbert-Baum-Gruppe. Spurensicherung mit Zeitzeugen« wurde von ehemaligen Beteiligten dieser Widerstandsgruppen initiiert; das zweite Projekt war von Aktivist_innen des Antifaschismus in Schlesien angestoßen worden und trug den Titel »Gegen Vergessen und Verdrängen. Späte Spurensuche«.

Die inhaltliche, territoriale und zeitliche Ausdehnung dieser Projekte, ihre nachhaltigen Wirkungen auf Folgeprojekte – insbesondere mit schulischen Kooperationspartner_innen – ließen eine längerfristige stiftungsübergreifende und interdisziplinäre Zusammenarbeit ratsam erscheinen. Mit Opfer- und Antifa-Organisationen (z.B. dem *Bund der Antifaschisten*), mit Folgeorganisationen von Lagergemeinschaften (z.B. dem *Deutschen Mauthausen Komitee Ost* – DMK Ost) oder mit Kinder- und Jugendorganisationen (z.B. dem *Berliner Kinderring*) haben sich im Laufe der Jahre gute Partner_innenschaften entwickelt. Gemeinsam wurde an einem Zeitzeug_innenpool gearbeitet. Zahlreiche gemeinsame Bildungsprojekte, in denen kommunikatives Erinnern an Geschichte und das Verantwortungsbewusstsein für die Zukunft miteinander vermittelt wurden, sind auf diese Weise möglich geworden. Die Anzahl der Schulen, Geschichtswerkstätten und Antifa-Jugendinitiativen, die im Laufe der letzten eineinhalb Jahrzehnte Kontakt zur RLS gesucht haben und auch weiter pflegen, sind dabei kontinuierlich gewachsen. Bildungs- und Schulprojekte mit zahlreichen Zeitzeug_innen¹ haben

¹ Um nur einige zu nennen: Emilie Schindler, Fred Dellheim, Lisa Behn, Walter Sack aus dem Umfeld der Widerstandsgruppen um Herbert Baum, Gerda Szepansky, Fred

biografisch-historisches Lernen in und mit der RLS maßgeblich geprägt. Zugleich haben sie immer auch ihre Sorge um das Weiterleben der zahllosen Opfer von Faschismus und Krieg in der Erinnerung heutiger Generationen zum Ausdruck gebracht, da sie den Auftrag als Überlebende, die Erinnerung wachzuhalten, irgendwann nicht mehr erfüllen können. Bei einem weiterhin anhaltend hohem Interesse an der Auseinandersetzung mit Themen des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus und den gleichzeitig stark abnehmenden Möglichkeiten einer kommunikativen Erinnerungsarbeit sind deshalb alternative Wege und Methoden historisch-politischer Bildungsarbeit mehr denn je gefragt, um gegen das Vergessen vorzugehen.²

Ein lebendig gehaltenes Bewusstsein von Geschichte ist oft prekär. Denn die Gegenwart ist häufig frustrierend und die Zukunft ungewiss. Was sollen junge Menschen von heute ausgerechnet mit Geschichte anfangen können? Die Antwort ist bestechend: In das Heute sind sie hineingeboren. Dieses Heute war selbst noch Zukunft, als die Weichen für die Gegenwart gestellt worden sind. Soll die Welt von morgen eine andere, bessere werden, ist Rebellion ebenso angesagt wie Mitgestaltung und schließlich Übernahme von Verantwortung. Das Fundament für die Zukunft wird immer in einer Vergangenheit gesetzt, die in dem Augenblick noch Gegenwart ist.

Wie soll diese Mitgestaltung aussehen? Eine Kenntnis der gewachsenen Realitäten wäre zunächst nicht schlecht. Mehr noch: Ohne ein Verständnis der Ursprünge und Prozesse von Bestehendem ist keine wirkliche, bewusste Aneignung von Handlungskompetenzen zum Zwecke der nach Veränderung schreienden Realitäten zu erwarten. Den meisten jungen Menschen fällt es allerdings schwer, sich in der Gegenwart mit Geschichte zu beschäftigen und darin einen Nutzen für die eigene Zukunft zu sehen. Gängige Formen der Geschichtsvermittlung verstärken diese Erschwernis noch. In den Schulen ist ein frontaler Geschichtsunterricht und eine Aussparung von Themen verbreitet. Historische Konferenzen, Podiumsdiskussionen, Abendvorträge und Buchlesungen als dominierende Formate fakultativer historisch-politischer Bildung, die den gesellschaftlichen Mainstream bedienen, sind ebenfalls wenig geeig-

und Martin Löwenberg, Wladimir Gall, Sally Perel, Ernesto Kroch, Adolf Burger und Käthe Sasso. Viele von ihnen sind inzwischen verstorben. Sie stammen nahezu aus allen Regionen der Welt.

² Dieselbe Problematik trifft natürlich auch auf andere Themen der Zeitgeschichte zu. Gerade im Jahr 2014 gilt es nicht nur an den 75. Jahrestag des Beginns des Zweiten Weltkriegs zu erinnern, denn vor 100 Jahren begann auch der Erste Weltkrieg. Und vor 25 Jahren brach der »Realsozialismus« in Osteuropa zusammen.

net, junge Menschen für eine aktive, selbstbestimmte und kritische Auseinandersetzung mit Geschichte zu interessieren und zu mobilisieren.

Beispiele alternativer historisch-biografischer Lernprojekte

Junge Menschen im antifaschistischen Widerstand

Dieses Jugendbildungsprojekt aus den Jahren 2000 und 2001 erreichte mit einer Seminarreihe, mit Workshops und der Ausstellung »Juden im Widerstand« in Zusammenarbeit mit dem Verein »Jugend unterm Hakenkreuz« breites Interesse und Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit. Eine große Zahl von Zeitzeug_innen wirkte aktiv an der Gestaltung mit. Wir mussten uns die Frage stellen, wie das erarbeitete Wissen nach Abschluss der Reihe, nachhaltig Wirksamkeit entfalten könne. Diese wurde mit der von Michael Kreuzer erarbeiteten szenischen Lesung »Wie ist es möglich, dass Baums noch so guter Dinge sind?« erreicht. Die Lesungen wurden in den folgenden Jahren in Schulen, Vereinen und Landesstiftungen veranstaltet. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen setzte sich der Gesprächskreis Mitte 2008 an die Vorbereitung einer internationalen wissenschaftlichen Konferenz, die zusammen mit der Internationale-Rosa-Luxemburg-Gesellschaft ausgerichtet wurde.

Laienschauspiel zur Geschichte der Arbeiter_innenbewegung

Im Januar 2009 fand in Berlin eine Konferenz mit dem Titel »Mit einem Worte, die Demokratie ist unentbehrlich!« statt. Erstmals hat die RLS Jugendliche in eine wissenschaftliche Konferenz aktiv einbezogen. Schüler_innen der Robert-Jungk-Oberschule (Berlin-Wilmersdorf) und der Max-Planck-Oberschule (Berlin-Mitte) haben ein eigenes Programm (Theatereinlagen, Sketche, Briefe von Rosa Luxemburg, zeitgenössische Texte) gemeinsam erarbeitet, einstudiert und beigesteuert. Die Zusammenarbeit mit dem GRIPS-Theater, insbesondere die aufgeführten Ausschnitte aus dem mit Musik untermalten Schauspiel »ROSA«, das »Klagelied der Partei« aus dem Stück, der gesungene »Frust Kautskys über Rosa«, die »Partei- und wahltaktischen Überlegungen Bebels zu Rosa« oder die Podiumsdiskussion zwischen Schauspieler_innen und Schüler_innen können als erfolgreiche Beispiele für eine angestrebte Symbiose von Wissenschaft, politischer Bildung und Kultur stehen.

Gefängnis und Nachhaltigkeit

Mit der internationalen Nachhaltigkeitskonferenz »Neue Energie für linke Alternativen« in der Reihe »RLS on green tour« in Berlin Ende September 2010 ergab sich für Schüler_innen erneut die Möglichkeit, mit einer szenischen Lesung zu kooperieren. Abermals sollte Luxemburg eine zentrale Rolle spielen: Sie hatte ab 1913 ein umfangreiches Herbarium angelegt, indem sie vorrangig während der Zeit ihrer Inhaftierung Pflanzen katalogisiert hatte, um ihren Verstand in Gefangenschaft wachzuhalten. In Anlehnung an dieses entstand die szenische Lesung »So muss ich immer etwas haben, was mich mit Haut und Haar verschlingt«.

Der Erste Weltkrieg aus der Perspektive eines Tagebuchs

100 Jahre nach Beginn des Ersten Weltkriegs widmen sich in 2014 viele geschichtspolitische, -wissenschaftliche und bildungspolitische Aktivitäten der RLS diesem geschichtsträchtigen Datum. Schüler_innen der Wilhelm-von-Siemens-Oberschule in Berlin haben im März 2014 anlässlich der Rosa-Luxemburg-Bildungstage, die dem Thema: »Frauen wider den Krieg« gewidmet wurden, mit einer szenischen Lesung »...da gibt's ein Wiedersehen!« zum Gelingen beigetragen. Diese szenische Lesung basierte auf dem gleichnamigen »Kriegstagebuch eines Mädchens 1914-1918«. Geschrieben wurde es von Jo Mihaly. Als Zwölfjährige hatte sie kriegsbegeistert ihr Tagebuch begonnen und sich im Laufe des Krieges zu einer überzeugten Pazifistin gewandelt.

Die DDR-Geschichte im Schulunterricht lebendig gemacht

Themen zur DDR- und deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte sind bei Kooperationsprojekten der RLS mit Schulen nichts Selbstverständliches. Mehr noch als bei anderen Themen der Zeitgeschichte kommt es auf originelle Wege und Methoden an, um gemeinsame Bildungsprojekte auf diesem Themenfeld zu realisieren. Besonders hilfreich waren dabei die Aktivitäten im Vorfeld des Stefan-Heym-Jahres 2013. In Vorbereitung der Feierlichkeiten für dessen 100. Geburtstag hatte Franz Sodann bereits ein Jahr zuvor an der szenischen Lesung »Einer, der nie schwieg« mitgewirkt. Schüler_innen sind regelmäßig Mitwirkende, wenn eine der Varianten dieser szenischen Lesung zur Aufführung gebracht wird. Eine interessante, abwechslungsreiche Methodik – wie Arbeit mit Säulen, Zeitstrahl, originellen, zeitgenössischen Medien – soll Schüler_innen-Generationen den Zugang zur Persönlichkeit und zum Schaffen des im bundesdeutschen Mainstream eher unterrepräsentierten Schriftstellers Stefan Heym neugierig machen.

Bildungsmaterialien für die Schule

In Kenntnis der Berührungspunkte von Schulen in Kooperationsprojekten mit der RLS, wenn es um die Themen der DDR- bzw. der deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte geht, war es für den Gesprächskreis wichtig, auf diese Herausforderung mit der Ausarbeitung von innovativen Methoden zu reagieren, indem er diese Problematik in einem Weiterbildungsseminar für Multiplikator_innen historisch-politischer Jugendbildung und Lehrer_innen zur Diskussion gestellt hat. Unter dem Titel »Wen interessieren schon Fußnoten in der Geschichte?« haben die Teilnehmer_innen des Workshops das Für und Wider bestehender Ansätze bei der Wissensvermittlung auf den Prüfstand gestellt. Für gewöhnlich ist die DDR nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für angehende Lehrer_innen ein blinder Fleck im historischen Grundwissen – im Westen noch mehr als im Osten. Ein Projekt zur Geschichte der DDR von Lehramtsstudent_innen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur an der Technischen Universität Dortmund wurde im Sommer 2010 in Grundschulen in Berlin und Hattingen erprobt. Ergebnisse und Schlussfolgerungen wurden ein Jahr später auf einem Workshop zum Thema Mauerbau diskutiert, dessen Ergebnisse in dem Manuskripte-Band »DDR an Grundschulen« dokumentiert ist und sich auf die Einbeziehung von Kinderliteratur in den Schulunterricht konzentriert.

Imaginationen Jugendlicher über das Land, indem sie leben

Das theaterpädagogische Projekt »Fundstücke« ist ein interaktiv angelegtes Projekt, das junge Menschen anregt, sich ungezwungen mit der jüngsten deutschen Geschichte auseinanderzusetzen. Es stellt die Bilder, die Jugendliche, die in Ost und West nach der Einheit geboren wurden, über ihr Land haben, gegenüber und lief von Mai bis Dezember 2009 in den Workshopräumen des GRIPS-Theaters. Zusätzlich war den Teilnehmer_innen die Möglichkeit eines Theaterbesuchs des Stücks »Lilly unter den Linden«, das die Geschichte eines 13-jährigen Mädchens, das die umgekehrte Republikflucht, von West nach Ost, begeht, thematisiert.

Alltagsgeschichte in Ost- und Westdeutschland im Vergleich

Erika Maier hat ein Buch mit dem Titel »einfach leben. hüben wie drüben. zwölf doppelbiographien« geschrieben. Die positiven Erfahrungen mit dem auf diesem Buch aufbauenden Bildungsprojekt haben den wertvollen Beitrag historisch-biografischen Lernens verdeutlicht. Schüler_innen der integrierten Gesamtschule Roderbruch in Hannover haben sich ein ganzes

Schulsemester mit Biografien aus dieser Publikation auseinandergesetzt. Auf einem Workshop in Berlin haben sie die Ergebnisse ihrer biografischen Annäherungen vorgestellt – ein einstudiertes, fiktives Interview mit den Journalistinnen Maria Moese (Berlin/Ost) und Anita Rehm (Berlin/West).

Die Auseinandersetzung mit Zeitzeugen

Bildungsfahrten

Im Anschluss an Weiterbildungsveranstaltungen für Multiplikator_innen in Polen und Tschechien hat die RLS in Kooperation mit dem *DMK Ost* und dem *Bund Sozialdemokratischer Freiheitskämpfer_innen* im Juni 2011 Studienexkursionen zum Thema Gedenkstättenpädagogik im internationalen Vergleich angeboten. Diese gingen zur Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen mit seinen Nebenlagern. Dieses Projekt hatte folgende Zielstellungen: Zunächst war es die Absicht, dass ein Weiterbildungsangebot für Lehrer_innen und Multiplikator_innen historisch-politischer Jugendbildung entsteht, das sich am Beispiel einer konkreten Gedenkstätte orientiert, die bei bundesdeutschen Weiterbildungsangeboten für gewöhnlich nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Darüber hinaus sollte ein Erfahrungsaustausch zwischen den Multiplikator_innen gefördert werden und Vernetzungsmöglichkeiten entstehen. Last but not least sollte es zu einer Initiierung neuer Schüler_innen-Geschichtsprojekte kommen, die der Erinnerung an das dunkelste Kapitel deutscher Geschichte und der Verantwortung der jungen Generation für die Zukunft gleichermaßen gerecht werden.

Festakte und Ausstellungen

»Willis Erben – Wer keine Erinnerung hat, hat keine Zukunft« war das Motto der feierlichen Veranstaltung anlässlich des 100. Geburtstages von Wilhelm Rentmeister in Berlin im November 2013. Dieser war Kommunist, kämpfte im Spanischen Bürgerkrieg und saß lange Zeit während des Nationalsozialismus – wie seine restlichen Familienangehörigen – in Zuchthäusern und Konzentrationslagern. Er hat zudem elf Jahre in der Illegalität und Emigration verbracht. Jugendliche aus vier Bundesländern, musikalisch umrahmt von der Gruppe *Manifest*, berichteten über ihre Biografie Forschungen über ehemalige Mauthausenhäftlinge. Die Ergebnisse fließen in die Ausstellung »Im Tod lebendig. Erinnern heißt handeln« ein, die bereits mehrere Biografien ehemaliger deutscher Mauthausenhäftlinge enthält.

Geschichtscomics als Bildungsmedium

Gedenkstättenpädagogische Projekte gehören seit Langem zum Repertoire historisch-politischer Jugendbildung. Die Vor- und Nachbereitung von Gedenkstättenbesuchen seitens der Multiplikator_innen gerät häufig an ihre Grenzen und sollte den Gebrauch unkonventioneller Methoden einschließen. Ein Bildungsprojekt mit Schüler_innen zu initiieren, das eine eher unbekannte Gedenkstätte ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und dabei das Comic als unkonventionelles Medium zum Einsatz bringt, war eine besondere Herausforderung, der sich die »Moringer Comic-Werkstatt« stellte. Vorbild war der italienische Geschichtscomic »Oltre la Notte« (»Jenseits der Nacht«) von Gianni Carino, in dem eine Liebesgeschichte zwischen zwei Menschen, die in Konzentrationslager deportiert werden, erzählt wird. Im Rahmen einer Comicwerkstatt wurde interessierten Schüler_innen die Gelegenheit geboten, einen eigenen Geschichtscomic zum Konzentrationslager Moringen zu entwickeln. Gemeinsam im Team oder in Einzelarbeit sollten sich die Schüler_innen zunächst mit der Geschichte auseinandersetzen, um danach einen eigenen Comic zu entwickeln. Im Rahmen von drei Wochenendseminaren wurden fachliche und künstlerische Kenntnisse vermittelt.

Geschichte plastisch machen

Der biografische Ansatz ergänzt klassische Ansätze der politischen Bildungsarbeit um zentrale Aspekte, die für gewöhnlich fehlen. Er vermittelt allgemeingeschichtliche Prozesse und Ereignisse mit konkreten Schicksalen und gibt damit Geschichte etwas Plastisches, wodurch das historische Handgemaenge vorbeihuscht. Gerade bei jungen Leuten kann ein lebendiger Impuls ausgelöst werden, die historischen Prozesse auf sich zu beziehen, sich für Fragen und Probleme der Gegenwart zu öffnen und am konkreten Schicksal die großen Umbrüche der Zeit nachzuvollziehen, sodass Geschichte für die Zukunft relevant und Verantwortung übernommen wird. Gerade vor dem Hintergrund, dass Zeitzeug_innen irgendwann sterben und nachfolgenden Generation für Erinnerung und Aufarbeitung nicht mehr zur Verfügung stehen können, sind in diesem Zusammenhang neue, unkonventionelle Methoden und Formate des biografischen Lernens wie szenische Lesungen und dokumentarische Methoden unerlässlich, um das Bild der Vergangenheit festzuhalten und immer wieder lebendig werden zu lassen.

Christoph Ernst / Henning Fischer / Miriam Henke
Organisierende Jugendbildungsarbeit
Das Projekt »Selbstbestimmte Bildungstage«

»Ich finde es wichtig, dass Menschen ihr Wissen und ihre Erfahrungen selbstverständlich weitergeben und ihr Gehirn nicht als intellektuelle Privat-Asservatenkammer verstehen, deren Inhalt nur auf Antrag zugänglich ist.« (Eine Beteiligte des Projekts »Selbstbestimmte Bildungstage«)

Dieser Aufsatz ist aus der Perspektive einiger bildungspolitischer Teamer_innen geschrieben und berichtet aus ihrer Praxis. Um diese Perspektive zu erweitern, haben wir Teilnehmer_innen unserer Veranstaltungen gebeten, ihr Erleben der Bildungs- und Organisationsarbeit sowie deren Planung und Durchführung aufzuschreiben. Ihre Eindrücke und Analysen sind an entsprechenden Stellen als Zitate eingefügt.¹ Im Folgenden werden wir vor allem eines unserer bildungspolitischen Projekte vorstellen: die »Selbstbestimmten Bildungstage«, die wir im Herbst 2012 in einem Landkreis in der Umgebung Hamburgs durchgeführt haben.² Dazu skizzieren wir die Ausgangslage, unsere Gruppe und ihren Anspruch, die Entstehung des Konzepts der Bildungstage, außerdem den Planungs- und Organisationsverlauf, die Durchführung und die Zusammenarbeit mit den Teilnehmer_innen – und gemeinsame Lernprozesse, die Ergebnis dieser Arbeit waren.

Selbstorganisierte politische Jugendgruppen im ländlichen Raum und ihre Probleme

Der Landkreis, in dem unsere Bildungsarbeit stattfindet, ist Teil des »Hamburger Speckgürtels« – einer ländlichen, aber wohlhabenden Region, die von einer Mittelschicht geprägt ist, die »auf dem Land« wohnt, aber in Hamburg arbeitet. In dem Landkreis gibt es einige politisch aktive Jugendliche jenseits des Parteien- und Verbände-Spektrums, die sich vor allem im

¹ Die Zitate sind aus Gründen der Verständlichkeit und der Anonymisierung an wenigen Stellen leicht verändert.

² Da die Jugendgruppen, mit denen wir die Bildungstage organisiert haben, auf Basis dieses Artikels leicht identifizierbar wären, haben wir auf genauere Ortsbezeichnungen verzichtet.

Umfeld einiger selbstverwalteter Jugendzentren organisieren. In einem von diesen Zentren waren wir selbst früher aktiv. Unsere Bildungsarbeit entstand als Reaktion auf wiederkehrende Probleme, mit denen selbstorganisierte politische Jugendgruppen immer wieder konfrontiert sind:

Regelmäßige Abwanderung der Aktiven

Schon von der Anlage her verändert sich die Zusammensetzung der Jugendgruppen, mit denen wir arbeiten, sehr schnell: Meist verlassen mehrere der Aktiven, die oft einer homogenen Altersgruppe angehören, die Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt – denn nach dem gemeinsamen Schulabschluss gehen sie in der Regel in größere Städte zum Studieren oder in eine Ausbildung. Dies liegt auch daran, dass die Aktiven klassenstrukturell ähnlich geprägt sind. Schon Gruppen von Schüler_innen sind zumeist mittelschichtdominiert. Dieses Verhältnis verschärft sich nach dem Ende der Schulzeit, da die Struktur des linken Jugendalltags Auszubildenden und Lohnarbeitenden eine Beteiligung erschwert, selbst wenn sie den Ort nicht verlassen. Da diejenigen, die gegangen sind, die Ältesten und damit meist auch die mit der größten Erfahrung und dem meisten Wissen sind, stellt das die Gruppen vor eine große Herausforderung – welche auch zu ihrer Auflösung führen kann.

Kurze Halbwertszeit von Wissen und Handlungskompetenzen in den Gruppen

Mit dem regelmäßigen Wegzug der erfahreneren Mitglieder verlieren die lokalen Gruppen meist auch einen Großteil ihres Wissens: Inhaltliche Kenntnisse zum Beispiel über Feminismus, aber auch Fertigkeiten zur Herstellung von Flyern, der Organisation von Partys, einer erfolgreichen Verhandlungsführung mit Vertreter_innen der Stadtpolitik und vieles mehr. Das hat einen einfachen Grund: In selbstorganisierten Jugendgruppen gibt es selten eine institutionalisierte Weitergabe und keine Bewahrung des Wissens. Wissen und Kompetenzen können nur über weiterbestehende persönliche Kontakte bzw. Freundschaften bei den Weggezogenen erfragt werden. Solche Kontakte bestehen meist nur fragmentarisch und innerhalb einer «Generation» von Aktiven, sodass auch sie der Gruppe schnell verloren gehen.

Beschränkter Rückfluss von Wissen aus den Metropolen in die Jugendgruppen

Viele derjenigen Aktiven, die in Jugendgruppen politisch engagiert sind, bleiben dies auch nach ihrer Abwanderung in größere Städte. Sie organisieren sich neu, bringen sich in politische Diskussionen – und Praxen – an ihren neuen Wohnorten ein und entwickeln ihr Wissen, aber auch ihre Fähigkeiten und ihre politische Analyse weiter. Während sie in Universitäten und politischen Gruppen neue Diskussionen kennenlernen, erreichen nur kleine Teile dieser Diskurse die Jugendgruppen, aus denen die Aktiven ursprünglich kamen. Häufig kommen von neuen theoretischen Konzepten und Praxen (vermittelt zum Beispiel durch die Teilnahme an Demonstrationen und das Lesen von Flugblättern und Broschüren) nur Schlagworte und modische Accessoires in den Jugendgruppen an. So werden Schlagworte wie »strukturell antisemitisch« oder Accessoires wie pinke Kleidungsstücke überraschend schnell aufgenommen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den eigentlich entscheidenden Diskussionen (etwa jener um linken Antisemitismus) und Konzepten dahinter (etwa der queeren Theorie), bleibt jedoch oft aus, sodass sich keine tiefere Beschäftigung als Aneignung ergibt, die auch vor Ort bleibende Wirkung und ein diskursives »Eigenleben« entwickeln könnte.

Gruppenstrukturen zwischen linkem Anspruch und Widerspiegelung des Mainstreams

Die selbstorganisierten Jugendgruppen, mit denen wir es als Bildner_innen in erster Linie zu tun haben, sind meist herrschaftskritisch eingestellt und wollen auch die eigene Gruppe (möglichst) hierarchie- und diskriminierungsfrei gestalten. »Chef_innen« werden dementsprechend ebenso abgelehnt wie Sexismus, Rassismus und Homophobie. In der Gruppenpraxis bilden sich aber oft die Machtverhältnisse ab, in denen die Jugendlichen sozialisiert sind – zum Beispiel in Form von sexistischen Ausschlüssen in der Antifa (»Mädchen können nicht mit zur Demo, das ist zu gefährlich«) oder in Dominanzstrukturen im Gruppenplenum, bei dem zwar alle sprechen können, aber de facto am Ende immer dieselben zwei Personen entscheiden. Solche Strukturen führen zu einem Verlust an Attraktivität, der nach Innen und Außen wirkt – oft verlassen bereits aktive Jugendliche die

Gruppe, und es finden sich kaum neue Interessierte. Dabei gibt es oft ein Problembewusstsein in der Gruppe (oder bei einigen Mitgliedern). Es fehlt aber das Wissen, wie mit dem Problem umgegangen werden kann – und wie zum Beispiel eine Plenumsdiskussion so organisiert werden kann, dass nicht nur die Lautesten gehört werden.

Tendenz zu monothematischen Gruppen

Die politischen Themen, mit denen sich Jugendgruppen beschäftigen, mit denen wir es zu tun haben, hängen meistens von eigenen Ideen, sporadischen Kontakten zu anderen politischen Gruppen und »Szene-Moden« ab. Das Resultat ist, dass zeitweise zum Beispiel Antifa-Arbeit oder Veganismus die einzigen Themen einer Gruppe sind und die Beschäftigung mit anderen Themen wie etwa Sexismus, politischer Ökonomie oder Flucht und Migration verdrängen. Das führt zu ähnlichen Effekten, wie die gerade angesprochenen Gruppenstrukturen. – Aktive aus der Gruppe und potenziell Interessierte, die sich für andere politische Themen interessieren, verlassen die Gruppe oder stoßen erst gar nicht dazu. Solche Dynamiken führen zu einer Verengung der politischen Perspektive der Gruppe, sodass die von ihr bearbeiteten Themen nicht nur als (zu) kleiner Ausschnitt linker Politik wahrgenommen, sondern »linke Politik« mit einem oder zwei Themen gleichgesetzt wird (»Linke Politik = Veganismus und Antifa«). Diese Verengung ist umso bedeutsamer und problematischer, da linke Jugendgruppen innerhalb der Jugendkultur im ländlichen Raum oft die einzigen Vertreter_innen (radikal) linker Politik sind. Wenn es nur eine linke Jugendgruppe gibt und die sich ausschließlich mit politischem Veganismus und Antifa beschäftigt, hat das dann oft zur Folge, dass Außenstehende den Schluss ziehen, dass nicht etwa nur diese Jugendgruppe, sondern linke Politik insgesamt für sie uninteressant ist.

Mangelnde Vernetzung zwischen politischen Jugendgruppen einer Region

Die Jugendgruppen der unterschiedlichen Städte aus unserer Region haben nur wenig Kontakt zueinander. Zusammenarbeit zu politischen Themen oder der Austausch von Wissen sind eher die Ausnahme. Es gibt schon eine

hohe Hemmschwelle, mit einer Gruppe in einer nur zehn Kilometer entfernten Stadt Kontakt aufzunehmen, in der die Jugendlichen niemanden näher kennen.

Gefahr der Überforderung bei massiven Problemen

Wenn die Gruppen mit massiven Problemen konfrontiert werden – zum Beispiel einen sexistischen Übergriff im Jugendzentrum oder Angriffen durch Nazis – haben sie kaum Ansprechpartner_innen, denen sie politisch und persönlich vertrauen. In der Konsequenz versuchen die meisten Jugendgruppen solche Probleme alleine zu bewältigen. Das kann einen starken emanzipatorischen Charakter für die Betroffenen haben, es birgt aber durch die Überforderung, die dieser Weg mit sich bringen kann, einige Risiken für die Gruppe und die einzelnen Personen.

Wir kennen diese Probleme aus unserer eigenen Sozialisation in solchen Jugendgruppen ebenso wie aus unserer Erfahrung als Bildner_innen, die regelmäßig mit diesen Gruppen in Kontakt stehen. Sie waren Ausgangspunkt unserer Motivation, als Bildner_innen mit diesen Gruppen zu arbeiten und boten damit die Grundlage für die gemeinsame Gründung der Gruppe »Politische Bildung + X« (PolBiX).

Die Perspektive einiger Beteiligten zu diesem Problemkomplex: »Unsere Politisierung begann zu einer Zeit, in der sich linke Strukturen in unserer Stadt in einem Auflösungsprozess befanden. Der Grund dafür war vor allem, dass eine Reihe von politisch aktiven Leuten in größere Städte zog. Das ist wohl auch charakteristisch für Kleinstadtpolitszenen, dass sich periodisch mühsam aufgebaute Strukturen nahezu in Luft auflösen. Es war dann auch so, dass analog die Atmosphäre in dem alternativen Jugendzentrum in unserer Stadt zunehmend entpolitisiert wurde, und wir somit als Einsteiger_innen ohne Kontakte zu Szenen aus anderen Städten ziemlich in der Luft hingen. [...] Nicht zuletzt deswegen war es für uns auch wichtig zu erfahren, wie vielfältig die Formen des politischen Engagements sind, und wie viele Möglichkeiten es dafür gibt. Unsere Sicht war diesbezüglich vorher sehr eingeschränkt, zum Beispiel kannten wir keine Menschen über 20, die linkspolitisch aktiv waren. Die Zusammenarbeit [...] ergab sich für uns also zum denkbar besten Zeitpunkt, denn durch das neue Betätigungsfeld Bildungsarbeit merkten wir, dass es noch etwas anderes gibt als die immer gleichen Szenerituale.«

Unsere Gruppe – unser Ansatz

Wir – die Autor_innen dieses Aufsatzes – sind eine Gruppe aus Leuten im Alter von 25 bis 35 Jahren und waren früher selbst in der Region, in der wir jetzt bildungspolitisch wirken, in selbstverwalteten Jugendzentren aktiv. Nach dem Schulabschluss sind wir aus dem Landkreis (zum Studieren) weggezogen – und haben von dort aus angefangen, Wochenendseminare zu unterschiedlichen Themen (Einstiegsseminare in linke Politik, zu Feminismus und Anti-Sexismus, zur Kritik der Politischen Ökonomie) in diesen Jugendzentren anzubieten. 2011 haben wir uns zu dritt zusammengefunden, um gemeinsam eine kontinuierliche Jugendbildungsarbeit im Landkreis aufzubauen. Wir sehen uns dabei in der Rolle von Pat_innen für die Jugendlichen, die jetzt in den regionalen Jugendzentren aktiv sind: Wir wollen Ansprechpartner_innen sein, wenn es Probleme gibt (zum Beispiel bei knappen Finanzen, internen Gruppenproblemen, Stress mit Partybesucher_innen, sexistischen Übergriffen im Jugendzentrum); wir reagieren auf Fragen und politische Themen, die von den Jugendlichen vor Ort gewünscht sind, bringen aber auch selbst politische Aspekte ein, die uns wichtig sind (etwa die ökonomische Krise in Europa, Feminismus, Rassismus); wir machen regelmäßig Einführungsseminare zu linker Politik; wir bieten Workshops und Seminare für die aktiven Gruppen an, um sie in ihrer Zusammenarbeit zu stärken und negative Gruppendynamiken und -strukturen zur reflektieren und zu bearbeiten.

In diesem Spektrum organisierten wir 2011 mehrere Seminare, Workshops und Abendveranstaltungen in der Region und unterstützten die Gruppen vor Ort bei der Organisation eigener Veranstaltungen. In diesem Rahmen lernten wir die Jugendlichen kennen, mit denen wir im Herbst 2012 die Selbstbestimmten Bildungstage, unser bislang größtes Projekt, organisierten.

Eine Beteiligte berichtet von dieser Frühphase der Zusammenarbeit: »Wir fanden gemeinsam heraus, wie wir unsere Organisation, Finanzierung oder Werbung aufbauen können. Die Teamer_innen empfahlen uns Referent_innen, erklärten, wie man die interessantesten Flyer gestaltet und sich Themen und Strukturen überlegt. Und natürlich, dass Tee und Kekse niemals fehlen dürfen! [...] [Sie haben] uns immer wieder Mut gemacht, wenn zu unseren Vorträgen nur ein Händchen voll Leute erschienen ist, sie haben uns Anregungen geschickt und erzählt, was für Lösungen sie früher gefunden haben.«

Das Projekt »Selbstorganisierte Bildungstage«: Konzept und Ziele

Die Entstehung der Projektidee

2011 veranstalteten wir drei Wochenendseminare in zwei selbstverwalteten Jugendzentren des Landkreises, die bei den Teilnehmer_innen (jeweils etwa 20 im Alter von 14 bis 20 Jahren) sehr gut ankamen. Im Rahmen dieser Veranstaltungen wurde von mehreren Teilnehmer_innen im Feedback hervorgehoben, dass ein Wochenendseminar sehr kurz sei – und sie Interesse an einem zeitlich umfangreicheren Bildungsformat hätten. Im Gespräch von Team und Teilnehmer_innen entstand die Idee, im Herbst 2012 die »Selbstbestimmten Bildungstage« zu organisieren.

Der Kern des Projekts – in Konzept vom Demokratischen Jugendforum Brandenburg

Die Idee zu den Selbstbestimmten Bildungstagen haben wir über Kontakte zum Netzwerk *Demokratisches Jugendforum Brandenburg* (DJB) kennengelernt. Das DJB organisiert bereits seit Jahren regelmäßig einwöchige Selbstbehauptungswochen. Diese zeichnen sich aus unserer Perspektive vor allem durch zwei Eigenschaften aus: Einerseits sind die Teilnehmer_innen aus den verschiedenen Vereinen des Netzwerks in die Planung, Organisation und Durchführung der Selbstbehauptungswoche eingebunden, die somit als ein Kernziel die Vernetzung der verschiedenen Projekte hat. Andererseits bietet die Selbstbehauptungswoche eine einzigartige Mischung verschiedener Bildungsformen: Die Grundidee ist es, Selbstbehauptungstraining mit politischer Bildung zu verbinden – in einem Zeitrahmen, der die Entstehung einer umfangreichen Gruppendynamik erlaubt und durch das gemeinsame Übernachten, Kochen etc. gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen für die Beteiligten bildet und damit die Grundlage für weiteres gemeinsames Engagement schafft. Die Bildungsarbeit während der Woche teilt sich in zwei Teile.

1. Mit dem Selbstbehauptungstraining durch qualifizierte Trainer_innen erproben Jugendliche Möglichkeiten, in bedrohlichen Situationen (zum Beispiel verbalen und körperlichen oder sexistischen und rassistischen Übergriffen) für sich einzustehen, sich schützen und selbst zu verteidigen. Das Training basiert auf physischen Übungen und Rollenspielen. Neben diesen Lernzielen leistet das Selbstbehauptungstraining auch eine Auflockerung der Seminartage: Die körperliche Aktivität bildet das Gegenstück zu den Nachmittags-Workshops, die auf Wissensvermittlung und -aneignung zielen.

2. Mit einem anderen Typus von Workshop wird den Teilnehmer_innen jeweils eine Auswahl unterschiedlicher Themen aus den Bereichen Politik, Gesellschaft und Kultur angeboten. Ziel ist es, den Jugendlichen in Bildungsformaten mit vielfältigem Methodeneinsatz (Power-Point-gestützte Inputs, Planspiele, Murmelgruppen, Gruppenpuzzles, Stadtführungen) zielgruppengerecht sowohl aktuelle öffentliche Diskussionen (etwa zum Thema »Krise in Griechenland«, Veganismus, »Was ist Kapitalismus?«, Neonazistrukturen in Schleswig-Holstein) als auch spezifische Fähigkeiten (etwa die Produktion eines Kurzfilms) nahezubringen.

Auf der Suche nach einem Bildungsformat, das sich länger als über ein Wochenende erstreckt, wirkte dieses Konzept auf uns sehr attraktiv. Für uns war es ein großartiger konzeptioneller Ausgangspunkt, auf dessen Basis wir mit den Jugendlichen eine eigene Veranstaltung entwickeln konnten, die wir später »Selbstorganisierte Bildungstage« genannt haben.

Die Ziele des Projekts

Mit den Bildungstagen waren fünf Ziele verbunden: Erstens bedeutete die Organisation der Bildungstage selbst einen Lern- und Bildungsprozess, in dem die Jugendlichen sich einerseits das Wissen und die Fähigkeiten zur Veranstaltungsorganisation aneignen konnten – zum Beispiel gemeinsame, rechtzeitige Planung, Werbung, Ausarbeitung eines Programms etc. Andererseits sollten die Jugendlichen Beispiele für Formen der erfolgreichen Zusammenarbeit innerhalb einer Gruppe kennenlernen – etwa der Strukturierung eines Plenums oder einer Telefonkonferenz. Eine Beteiligte zu dieser Situation: »[Im] Nachhinein merkte ich aber, dass wir Jüngeren von Zeit zu Zeit einfach total überfordert waren und nicht wussten, wie wir uns strukturieren, wo wir anfangen oder weiter machen. Dadurch, dass die Älteren da waren, haben wir uns dann nicht irgendwo verloren, sondern hatten Kontakt zu Menschen, die unsere Einfälle, Ideen und Bedenken kanalisieren und in Konkretes umformen konnten.«

Unser zweites Ziel war es, die Bildungstage so anzulegen, dass »neue« Jugendliche angesprochen würden. Wir wollten bereits aktive Jugendliche der Region mit solchen zusammenbringen, die sich politisch interessieren, aber von der Außenwirkung und dem Duktus gerade der linken Jugend-szene abgeschreckt sind. Langfristig sollte die Veranstaltung – zusammen mit den vorhergehenden und weiteren in den nächsten Monaten und Jahren – zur Belebung und Festigung der linken Jugendgruppenlandschaft in der Region beitragen.

Dieses Anliegen war verbunden mit dem dritten Ziel: die Bildungstage so anzulegen, dass nicht nur »klassische« Zielgruppen von politischen Bildungsveranstaltungen angesprochen würden. Dieses Ziel war die Grundlage dafür, dass es neben inhaltlichen Workshops auch ein sportlich orientiertes Angebot gab – das Selbstbehauptungstraining – und dass die Workshops über klassische Themen linker Bildungsarbeit wie zum Beispiel Antifaschismus und Rassismus hinausgingen.

Viertens hatten wir das Ziel, in Bezug auf die inhaltlichen Angebote einerseits die Aktiven in der Beschäftigung mit den Themen ihres Interesses zu fördern, andererseits aber auch Workshops zu Themen anzustoßen, die weniger im Fokus der Aktiven vor Ort standen und deren Wahrnehmung wir als Teil linker Politik stärken wollten. Dazu gehörte insbesondere die Förderung von feministischen Themen – verbunden mit dem Ziel, die mitorganisierenden und später die teilnehmenden Frauen und Mädchen zu stärken. Nicht nur vor diesem Hintergrund war es uns bei der Workshop-Organisation wichtig, externe Referent_innen einzuladen, die Inhalte vermitteln und zugleich erwachsene Vorbilder für politische Aktivität und persönliche Lebensweisen jenseits des gesellschaftlichen Mainstreams sein konnten. Praktisch drückten sich diese Ansprüche unter anderem darin aus, dass wir für das Selbstbehauptungstraining eine erfahrene Frau suchten, um die Trainer_innen-Rolle geschlechts-untypisch zu besetzen und damit auch der männlichen Dominanz des Themas Selbstverteidigung entgegenzuwirken.

Fünftens schließlich geht es uns um eine bildnerische und organisatorische Kontinuität. Diese scheint gerade vor dem Hintergrund schnell wechselnder und sich auflösender Gruppenstrukturen in Jugendszenen in ländlichen Regionen (allerdings nicht nur dort) von großer Bedeutung zu sein. Nur über längere Zeit können sich die Beteiligten am Organisations- und Bildungsprozess – die Teamer_innen, Aktive der Jugendgruppen und neu Hinzukommende – gegenseitig kennenlernen, miteinander Erfahrungen machen und die eigene Praxis schrittweise ausbauen und weiterentwickeln. Dazu gehört nicht nur organisatorische Verlässlichkeit und die Möglichkeit, bekannte Strukturen auch nach einer Pause »wiederaufzurufen«, sondern auch zwischenmenschliche Dimensionen wie Vertrauen, Zutrauen und gewachsene Sympathie füreinander. (Wenn alle Beteiligten aus der gleichen Region kommen, ist das ein hilfreicher emotionaler »Heimvorteil«.)

Planung

Aufbau einer Planungsgruppe vor Ort

Unser Hauptanliegen zu Beginn der Planung war es im Sinne unserer gesetzten Ziele, die Bildungstage zusammen mit einer festen Gruppe von Jugendlichen zu organisieren. Dementsprechend luden wir im Dezember 2011 alle Jugendlichen aus den Bildungsseminaren dieses Jahres zu einem gemeinsamen Treffen in eines der Jugendzentren ein, um das Interesse und die Ressourcen der Beteiligten auszuloten. Auf diesem Treffen wurde die Form der Zusammenarbeit bestimmt: Die Planung, Organisation und Durchführung des Projektes sollte von einer offenen Vorbereitungsgruppe von Jugendlichen aus dem Landkreis und von uns, den Teamer_innen, gemeinsam organisiert werden. Etwa zehn Jugendliche fanden sich, die in diesem Rahmen aktiv und engagiert an der Planung des Projektes mitarbeiten wollten.

Verlauf der Planung

Vom Beginn der Planung im Dezember 2011 bis zu der Durchführung der Bildungstage im Oktober 2012 waren wir im regelmäßigen Austausch mit der Planungsgruppe, in Form von mehreren Treffen und etwa einem Dutzend Telefonkonferenzen. Darüber hinaus traf sich die Vorbereitungsgruppe vor Ort regelmäßig, ebenso wie wir als Teamer_innenkreis. Dabei wurden alle zentralen Themen der Vorbereitung – Inhalte, Räumlichkeiten, Werbung, Finanzierung gemeinsam abgesprochen und durchgeführt. Im Rückblick auf diese Phase konnten wir vielfältige Lernerfahrungen machen – etwa umfangreiche Reibungsverluste in der gemeinsamen Planung aufgrund von zähen Phasen mit mangelnder Verlässlichkeit von getroffenen Absprachen, geringer Teilnahme an den Telefonkonferenzen, aber auch sehr unterschiedlichen Vorstellungen über Inhalte und Werbung.

Zwei der größten Herausforderungen der gemeinsamen Organisation waren das Aushalten der anstrengenden Phasen einerseits und die produktive Thematisierung von Unzufriedenheiten über den Verlauf der Planung andererseits, einschließlich der Vorschläge für den Umgang damit. Zugleich war es ihr größter Erfolg, dass beides gelungen ist und damit die Grundlage für die erfolgreiche Durchführung der Bildungstage gelegt war.

Zwei Beteiligte an der Organisation erinnern sich: »Während der Teilnahme und der Vorbereitung von Seminaren machten wir die Erfahrung, dass sich unsere Vorstellungen davon, wie kollektive politische Arbeit aussehen

könnte, auch in die Tat umsetzen ließen. Dazu gehörten vor allem Aspekte, die die Gruppendynamik und den Umgang miteinander betreffen. Wir hatten während dieser Projekte oft das Gefühl, dass die Art und Weise, wie die Entscheidungen getroffen, oder Sachen erarbeitet werden, genauso wichtig war wie die Ergebnisse selbst. In anderen Gruppen gab es oft eine stark ergebnisorientierte Arbeitsweise. [...] Uns (und bestimmt auch anderen Gruppen) war dabei schon bewusst, dass es irgendwie anders laufen sollte – allein fehlte einfach die Erfahrung und das Know-how um Umstrukturierungen innerhalb der Gruppe anzuleiern, denn eben diese Erfahrung und dieses Know-how gehen ja durch die [...] »Landflucht« [immer wieder] verloren. Das war dann aber genau der Punkt, an dem uns die Älteren so gut helfen konnten, weil sie diese und andere Erfahrungen an uns weitergeben konnten.«

Der Verlauf der »Selbstbestimmten Bildungstage« im Herbst 2012

Nach über zehn Monaten Planung konnten wir im Herbst 2012 schließlich gemeinsam mit den Aktiven vor Ort die »Selbstbestimmten Bildungstage« in einem der selbstverwalteten Jugendzentren der Region eröffnen. Die Übernachtung von Teilnehmer_innen und Teamer_innen wurde privat organisiert, Frühstück, Mittag- und Abendessen selbst eingekauft und gekocht.

Erreichte Zielgruppe

Insgesamt nahmen 36 Jugendliche zwischen 14 und 26 Jahren an den Bildungstagen teil, von denen der Großteil bereits politisch aktiv war. Sie kamen vor allem aus dem Umfeld der beiden selbstverwalteten Jugendzentren der Region (zirka 24 Personen) und eines weiteren Jugendzentrums in etwa 70 Kilometer Entfernung, zu dem bisher kein Kontakt bestand. Bislang nicht oder wenig aktiv bzw. nicht in Gruppen oder Jugendzentren organisiert waren etwa sechs Jugendliche. Die Verteilung der Geschlechter unter den Teilnehmenden war sowohl im Vorbereitungskreis als auch unter den Teilnehmer_innen der Seminarwoche ausgeglichen.

Selbstbehauptung

Das tägliche Selbstbehauptungstraining wurde von allen Beteiligten als großer Erfolg betrachtet. Das Training war sehr praktisch und inklusiv angelegt, keine Huldigung von Muskelmasse, Kraft und Brutalität, die sowohl

in Kampfsporttrainings als auch in Antifakontexten häufig vorherrschend ist. Die Gefahr der Verstärkung von Machoverhalten und Männlichkeitsidealen unter den anwesenden männlichen Jugendlichen wurde so durch den Workshop ebenso vermieden wie die Marginalisierung der weiblichen Teilnehmer_innen. Stattdessen stand die Stärkung von allen Teilnehmer_innen im Mittelpunkt, unabhängig von Geschlecht, und insbesondere die Stärkung der Fähigkeit zum kollektiven Agieren. Dies ist auch auf die Trainerin zurückzuführen, die wir für das Training gewinnen konnten: Sie besaß Charisma, viel Erfahrung und eine sichere und ruhige Art der Kompetenzvermittlung. Das Training widmete sich den Themen der Einschätzung von bedrohlichen Situationen und dem lösungsorientierten Umgang damit, nach Möglichkeit in Teamarbeit. Dies fand praxisorientiert und auf die Lebenswelt der Jugendlichen bezogen statt: Unter anderem wurde geübt, wie auf einer selbstorganisierten Party (zum Beispiel im Jugendhaus) aggressive Personen vor die Tür zu bringen und dabei Verletzungen auf beiden Seiten und chaotische Situationen zu vermeiden sind. Dies kam bei den Teilnehmer_innen durchgängig gut an.

Inhaltliche und praktische Workshops

Während der Woche fanden Workshops zu einer Vielzahl unterschiedlicher Themen statt: Veganismus, Stencils/Sprüh-Schablonen, Feminismus und Antisexismus, Anarchismus, Kritik des Geschichtsunterrichts, Finanz- und Wirtschaftskrise, Kritik des Kapitalismus, Zweierbeziehungen und Polyamory, Antirassismus. Die Workshops waren auf 90 Minuten angelegt. Darüber hinaus gab es Veranstaltungen, bei denen sich linke Gruppen oder Projekte präsentieren konnten, wie zum Beispiel das Frauenhaus Lübeck oder die Zeitung »ak – analyse und kritik«.

Durch einen Stadtrundgang zu »Orten der Finanz- und Wirtschaftskrise in Europa« schließlich begaben sich die Bildungstage auch in die Öffentlichkeit – die Innenstadt des Veranstaltungsortes – und wiesen dort auf die Abwälzung der Kosten der Krise auf die europäische Bevölkerung hin.

Die didaktische Gestaltung – frontale Vorträge wurden weitgehend vermieden – führte dazu, dass die Workshops von den Teilnehmenden weitgehend sehr gut aufgenommen wurden. Im Sinne der von uns vertretenen feministischen Zielsetzung war positiv, dass die Workshops fast zu zwei Dritteln von Frauen geleitet wurden und damit zu einer Stärkung von Mädchen und jungen Frauen in der linken (Jugend-)Szene beigetragen haben. Im Rahmen der Feedback-Runde am letzten Tag wurde mehrfach erfreut

bestätigt, dass die Atmosphäre der Bildungstage von Respekt und Miteinander geprägt war.

Der Blick zurück: Schlussfolgerungen und Feedback der Teilnehmer_innen

Im Rückblick sehen wir die Bildungstage als einen großen Erfolg. Wir konnten viele unserer Ansprüche umsetzen: regionale Beteiligung von organisierten und nicht-organisierten Jugendlichen, Selbstorganisation und freundschaftliches Miteinander, intensive inhaltliche Auseinandersetzung zu verschiedensten Themen, Multiplikator_innendynamik und Übernahme wichtiger Aufgaben durch Jugendliche der Vorbereitungsgruppe und, last but not least, positive Erfahrungen und Rückmeldungen von den Jugendlichen, die vom politischen Alltag in ihren Orten und Zentren oftmals frustriert sind.

Eine Teilnehmer_innen sieht positive Entwicklungen in der internen Organisation: »Dazu kommt, dass wir als gesamte Gruppe enger zusammen gewachsen sind und dadurch die Erfahrungsunterschiede verschwimmen bzw. der Erfahrungshorizont sich immer mehr angleicht, da wir jüngeren auch immer mehr an Peilung gewinnen. Ich finde und fand es beeindruckend, wie wir [...] uns entwickeln und wie selbstbewusst und auch selbstverständlich wir mittlerweile Treffen durchziehen, Meinungen äußern, Vorschläge geben, Kompromisse eingehen, Orga wuppen.«

Wir konnten zugleich auch einige Lehren für kommende Bildungstage ziehen: In Bezug auf die Bildungstage selbst ist dies vor allem die Erkenntnis, dass der selbstorganisierte Kontext (inklusive Selbstversorgung etc.) ein weniger dichtes inhaltliches Programm und umfangreichere Pausen erfordert. In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung wurde zudem von verschiedenen Teilnehmer_innen der Wunsch geäußert, mehr Raum für Diskussionen innerhalb der Workshops zu haben. Dieses Bedürfnis äußerte sich auch darin, dass Workshops, die sehr erfahrungs- und austauschorientiert waren und dies eher methodenarm in Form der klassischen Diskussionsrunde anboten, dafür besonders gelobt wurden. Verbesserungspotenzial sehen wir bei der Werbung. So stellten wir fest, dass trotz etwa 2.000 verteilter Flyer und 100 aufgehängter Plakate, nur eine (!) Person ohne Kontakte zu den Bildungstagen kam. Das zeigt einerseits das Potenzial, das persönliche, auch losere Kontakte des Teams für die Bewerbung der Veranstaltung haben. Zugleich spiegelt es die hohe Hemmschwelle für

potenzielle Teilnehmer_innen, die keinen unmittelbaren Bezug zu den Organisierenden haben, an dem Veranstaltungsformat teilzunehmen.

Die organisatorischen Folgen: Bemühung Kontinuität

Während der *Bildungstage* brachten die Teamer_innen die Frage ein, wer von den Anwesenden sich an der Organisation der »Selbstbestimmten Bildungstage 2013« beteiligen würde. So sollte die gute Atmosphäre und die direkte Anwesenheit der Teilnehmer_innen genutzt und Verbindlichkeit für die Weiterführung des Bildungs- und Organisationsprozesses erzeugt werden. Teilnehmer_innen 2012 würden so zu Organisator_innen 2013. Im Abschlussplenum wurde eine Kontaktliste mit Interessierten für die Planung der nächsten Bildungstage erstellt. Es fanden sich dazu sieben Teilnehmer_innen, die sich bereit erklärten, für den Teamer_innenkreis ansprechbar zu sein, wenn es an die Vorbereitung der »Selbstbestimmten Bildungstage« 2013 geht. Von diesen sieben Teilnehmer_innen waren zwei vorher ohne Kontakt zur Vorbereitungsgruppe oder anderen politischen Jugendgruppen gewesen.

Der aktuelle Stand

Zum Zeitpunkt, an dem wir diesen Artikel schreiben (im Oktober 2013), sind wir mit der Planung der nächsten Selbstbestimmten Bildungstage ein großes Stück weiter. Zunächst haben wir im Frühjahr 2013 gemeinsam mit der Vorbereitungsgruppe entschieden, angesichts der personellen Ressourcen und des langen Vorlaufs, den die Finanzierung des Konzepts benötigt, die nächsten Bildungstage nicht 2013, sondern im darauffolgenden Jahr zu veranstalten. 2013 haben wir zusammen mit der Vorbereitungsgruppe anstelle der Bildungstage ein anderes Bildungsformat geplant und entwickelt: Die »Politiktage für Einsteiger_innen«, die an einem Wochenende mehrere offene Workshops zu unterschiedlichen Themen anbieten und die unabhängig voneinander besucht werden können. Mit dieser Veranstaltung wollten wir zum einen die Organisationsdynamik der Vorbereitungsgruppe bis zum nächsten Jahr sicherstellen und zum anderen – verbunden mit einem anderen Werbekonzept – die Form eines niedrigschwelligen Bildungsformats schaffen, das neue Jugendliche anspricht. Die Politiktage sollen ein Raum bieten, um Teilnehmer_innen für Inhalte, Methoden und Stimmung der Workshops zu begeistern und damit auch als potentielle Teilnehmer_innen für die Bildungstage 2014 zu gewinnen.

Politische Schlussfolgerungen aus den »Selbstbestimmten Bildungstagen« 2012

Das Besondere an den »Selbstbestimmten Bildungstagen« ist in unseren Augen die Verbindung von explizit zugänglich gestalteter politischer Bildung mit Organisierung vor Ort. Die »Bildungstage« brachten Jugendliche der linken Szene(n) an ihrem eigenen Lebensmittelpunkt enger zusammen, waren darüber hinaus auch – im Gegensatz zu vielen anderen Szene-Veranstaltungen – attraktiv für deren Freund_innen außerhalb der Szene und boten allen zusammen *eine inhaltlich gefüllte und reflexionsorientierte Organisierungserfahrung*. Die Verbindung von Organisierung, inhaltlich-politischer Bildung und Kollektivierung am Lebensmittelpunkt macht das Potenzial der »Bildungstage« aus. In einer linken Bildungslandschaft, die vor allem aus abgekapselter Organisierung, inhaltlichen Abendveranstaltungen und Seminar-Wochenenden mit hoher Beteiligungshemmschwelle besteht, sollten solche Veranstaltungen viel öfter stattfinden, auch weil, und das ist unsere immer wieder bestätigte Erfahrung, das Interesse daran groß ist – und damit auch die Chancen für linke Organisierung.

Eine der wichtigsten Herausforderungen für uns wird es in diesem Kontext sein, das Ziel zu erreichen, in unserer Organisationsarbeit zur Selbstbehauptungswoche so erfolgreich zu werden, dass wir in unserer Rolle als Pat_innen allmählich überflüssig werden. Denn vollends erfolgreich ist unsere Arbeit dann, wenn die Gruppe der aktiven Jugendlichen keine Pat_innen – als die wir notwendigerweise durch einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung hierarchisch über ihnen stehen – mehr braucht, um Veranstaltungen wie die Selbstbehauptungswoche zu organisieren. Wenn es ein Grundsatz emanzipatorischer Bildung ist, die »Regierten von den Regierenden unabhängig zu machen« (Antonio Gramsci), dann sollte daneben der Grundsatz stehen, *die Sich-Bildenden von den Bildner_innen unabhängig zu machen*. Organisierende Jugendbildungsarbeit ist der Versuch, politische Horizonte zu erweitern und gleichzeitig Instrumente weiterzugeben, die dazu befähigen, diese Horizonte weiter selbständig im Blick zu behalten und neue zu entdecken. Die Verbindung von Wissens- und Methodenvermittlung sowie die Organisierung am Ort bietet hierfür große Möglichkeiten. Die Linke sollte sie ausloten.

Linke Bildung mit Schlönvoigt

Frauke Schaefer

Zehn Jahre Trainingsarbeit für linke Politische Bildung

Erfahrungen und Lehrjahre bei Dieter Schlönvoigt

Als Dieter Schlönvoigt vor zehn Jahren das Konzept eines umfassenden Bildungskurses zum Thema »Politikmanagement« aus der Taufe hob, da ahnte keiner der Beteiligten, was er damit losgetreten hatte. Als Trainerin für Kommunikation durfte ich ihn von Anfang an begleiten, mit ihm neue Seminare entwickeln, konzeptionell am Projekt »Politikmanagement« mitarbeiten. Wenn ich für diesen Rückblick das Imperfekt wähle, dann deshalb, weil es ein Rückblick auf einen Bildungsprozess ist, der mit Dieter Schlönvoigt seinen Anfang nahm und den er 2012 in jüngere Hände weitergegeben hat.

Dieter Schlönvoigt besaß von Anbeginn eine klare Vision. Er war kein Freund großer politischer Lösungen. Begriffe wie »soziale Gerechtigkeit«, »Emanzipation«, »linke Bewegung« machte er unerbittlich am täglichen Handeln jedes Einzelnen, am unverfänglich beginnenden Gespräch dingfest. Da duldete er, der nachdenkliche Philosoph, kein Hinwegschummeln vermöge attischer Beredsamkeit. Dieter Schlönvoigts Visionen kannten keinen Gedanken, keine Handlung, die von ihm nicht auf den Prüfstand ihrer Machbarkeit gelegt und kritisch hinterfragt wurden. Wenn wir, so seine Worte, wissen, was erreicht werden soll, dann sollten wir unser Wissen und unsere Methoden neu sortieren, unvoreingenommen, radikal, kompromisslos.

Mag sein, dass er damit einen ersten unbequemen Stein ins Rollen brachte. Denn wer im Alltag Verbindlichkeit politischen Handelns und Redens einfordert, der ist an seinen Worten und Taten messbar. Man kann ihn wägen und öffentlich für ehrlich oder für unehrlich befinden. Wollen das Politiker_innen?

Wenn die Ziele linker Politik sich daran messen lassen müssen, was unterm Strich für die Bürger_innen erreicht worden ist, dann – so Dieter Schlönvoigt – sollte man sich fragen, welche Strategien, Methoden, Werkzeuge, welche Bündnispartner_innen am sichersten zum Erfolg führen. Allein die Wahl des Wortes »Management« in Verbindung mit dem Kursnamen »Politik« löste 2001 konvulsionsartige Debatten in der Rosa-Luxem-

burg-Stiftung aus. Doch damit nicht genug: Will, so Dieter Schlönvoigt, die politische Arbeit der Linken erfolgreich sein, dann sollte sie auch mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ergebnis bringen. Wenn viele potenzielle Bündnispartner_innen in der Wirtschaft sitzen, dann her mit ihnen. Geht hin, redet mit ihnen, macht Geschäfte mit ihnen, lernt von ihnen, effizient und effektiv zu arbeiten. Als ob mittelständische Unternehmer nicht ebenso unter dem großkapitalistischen Machtgebaren litten wie die meisten benachteiligten Bürger_innen.

Und denkt mal an die Christ_innen. Schließlich ist Jesus von Nazareth einer unserer Vorgänger. Oder glaubt ihr, dass alle Christ_innen Macht-säulen der Kirche sind?

Diese Vorschläge, Kontakte zu Bürger_innen, zu potenziellen Partner_innen jedweder Couleur herzustellen, also außerhalb der eigenen Kreise Gespräche zu suchen, wurde in den ersten Jahren – selbst von den Teilnehmer_innen der Kurse – häufig mit Empörung als »kapitalistisches Teufelszeug« zurückgewiesen.

Hier zeigte sich ein weiteres Dilemma linker Bildungspolitik, dem sich Dieter Schlönvoigt ausgesetzt sah: Wie lässt sich linke Politische Bildung originär und jenseits tradierter Klischees des politischen Diskurses im gewohnten Mehrparteiengeschwätz vermitteln? Diese Frage ist entschieden weitreichender als die nach dem Slogan »Lernen vom Feind, ohne sich selbst zu verraten«. Sie ist auch keine Frage von Kompromissen, sondern eine von konsequenter linker Zielverfolgung, vorausgesetzt, man hat eine klare Vorstellung von linken Zielen. Und die hatte Dieter Schlönvoigt.

Bei der heftigen Debatte um »kapitalistisches Teufelszeug« stand schließlich nicht mehr und nicht weniger die Frage nach der eigenen linken Identität zur Disposition. Dieter Schlönvoigt versuchte, seine Botschaft zu erklären: Identität ist nicht festzumachen an neuen linken Erfindungen. Erprobte Methoden und Erfahrungen unserer Altvorderen können durchaus von der Linken fortgesetzt, ohne als liberales oder »kapitalistisches Teufelszeug« denunziert zu werden. Das war und ist bis heute in linken Kreisen nicht konfliktfrei nachvollziehbar.

Hinter dem Thema der Identität verbirgt sich aber auch ein sprachliches Problem. Antoine de Saint-Exupéry lässt seinen »Kleinen Prinzen« sagen: »Die Sprache ist die Quelle der Missverständnisse.« Dieter Schlönvoigt war sich dieses Problems zutiefst bewusst. Auf seiner Suche nach Lösungen aus diesem Dilemma verschlissener Sprachmuster stieß er auf die Zapatist_innen. Was ihn an ihnen faszinierte, war nicht nur deren selbsterklärter Ver-

zicht auf Macht und ihre Vision, basisdemokratische Strukturen schaffen zu wollen, – ohne Parteiensysteme. Es war auch ihr ungewöhnlicher Weg, sich mitzuteilen. Statt Grundsatztexte zu verfassen, wählten die Zapatist_innen den Weg des fragenden Voranschreitens.

Genau das war auch Dieter Schlönvoigts Wunsch: Die Botschaften der Linken sollen wie bei den Zapatist_innen sinnlich erhellend, unverwechselbar, in der eigenen Kulturgeschichte eingebettet, für jeden verständlich und nicht manipulierbar in die Welt hinaus gehen. Der politische Diskurs der Linken – dies seine Hoffnung – könne auf diese Weise eine neue Kultur des Miteinander-Redens stiften: gewaltfrei, bildhaft, eben sinnlich-konkret.

Manche seiner Mitstreiter_innen mögen diese Vision für einen Spleen gehalten haben. Mir gab sie die unvergleichliche Chance, ein zusätzliches Modul in dem Bildungsprogramm einzubauen, das sich mit der Sprache der Bilder im politischen Diskurs beschäftigte. Dies verband er mit dem ausdrücklichen Auftrag an mich – einen ausholenden kulturgeschichtlichen Exkurs zur Sprache der Bilder einzuflechten. Denn auch das gehörte zu seiner Vision: Linke Politiker_innen sollen kulturhistorisch gebildete Bürger_innen sein und den unschätzbaren Wert unseres Erbes bestens kennen, um es zu bewahren, um es weitergeben zu können.

In den Modulen zur Sprache der Bilder vertiefte ich eine Erfahrung, die ich bereits in anderen Seminaren des Politikmanagements gemacht hatte: Die Teilnehmenden zeigten ein ausgeprägtes Bedürfnis, sprachliche Gegenbilder zu denen der NPD, der CDU und anderer Parteien zu formulieren, statt eigene kraftvolle Bilder zu entwerfen oder weiterzuentwickeln. Immerhin hat die linke Bewegung hiervon einen immensen Vorrat.

Zum gewohnten dissensorientierten politischen Diskurs gesellte sich das defensive Sprachverhalten vieler linker Teilnehmer_innen. Auch optisch war das abzulesen an den Aufschriften der T-Shirts. In keiner Seminargruppe habe ich das Wort »Neonazi«, »Nazi« oder »Rechte« so häufig gelesen wie bei linken Teilnehmenden unserer Weiterbildung, wenn auch als Kampfansage gemeint.

Damit wende ich mich dem wichtigsten Thema der bildungspolitischen Arbeit von Dieter Schlönvoigt zu: Wie gelingt es, ein interaktives Gruppenlernen auf den Weg zu bringen, bei dem jeder begierig ist, sich selbst zu erkennen, sich verändern zu wollen und politisch erfolgreich handelnd im eigenen Umfeld zu wirken?

Ein ganzes Bündel von Fragen tat sich in den zurückliegenden zehn Jahren auf: Welches Selbstverständnis haben wir vom Lernen? Wie wollen

wir das Lernen als eigendynamischen Prozess ins Rollen bringen? Was erwarten wir von den sich bewerbenden Teilnehmer_innen? Woran messen wir den Erfolg des Lernprozesses jedes Einzelnen und der Gruppe? Wie begegnen wir dem Konflikt zwischen individuell geplanter Karriere und dem politischen Engagement linker Vision? Wie gewinnen wir Nachwuchs außerhalb der linken Kreise? Wie durchbrechen wir verfestigte politische Machtstrukturen, die natürlich auch in der Linken längst Fuß gefasst haben? Wie können die Teilnehmer_innen unserer Kurse Botschafter_innen einer neuen linken Politik werden?

Wir standen vor der großen Versuchung, alle nur möglichen politisch relevanten Bildungsthemen ins Programm aufzunehmen. Dieses war ohnehin mit der gesteigerten Nachfrage nach Ergänzungsmodulen im Laufe der Jahre auf ein Beträchtliches angewachsen. Aber: Ist ein Mehr an Themen die Lösung? Was wird wirklich gebraucht? Oft hatte ich den Eindruck, dass wir Lehrenden intensiver im Lernprozess bei unserer konzeptionellen Umgestaltung steckten als die angemeldeten Teilnehmenden.

Immer deutlicher wuchs bei uns die Erkenntnis, die Brecht seinem Galilei in den Mund gelegt hat: »Es setzt sich nur soviel Wahrheit durch, wie wir durchsetzen; der Sieg der Vernunft kann nur der Sieg der Vernünftigen sein.« Wir begriffen: Es geht nicht um die Fülle interessanter Themen, es geht als Dreh- und Angelpunkt um jeden einzelnen Teilnehmenden, um dessen unverwechselbar eigenes Lernen, seine Kraft, seinen Wunsch, Dinge, Prozesse, sich selbst zu verändern, seine realistische Selbsteinschätzung, seine Selbsterfahrung und um unsere bestmögliche Unterstützung als Trainer_innen im Miteinander eines kollektiven Lernens. – Handelnd lernen und lernend handeln.

Ständiger Hort des gemeinsamen Lernens war von Anbeginn das »Hotel am Wald« im thüringischen Elgersburg. Schon bald entwickelte sich der Name Elgersburg zur Marke: Es gründete sich das Netzwerk »Elgersburg Alumni«. Selbstredend war das idyllisch gelegene Hotel am Wald kein Elfenbeinturm, sondern eher ein »Chemielabor«, in dem Kommunikationswerkzeuge ausprobiert, angeeignet und sofort in den politischen Alltag – selbstredend nicht nur dorthin – transformiert wurden. Da sich nicht alle Linken »da draußen« an die neuen Spielregeln der good left politics aus dem Chemielabor hielten, entstand ein Sog der Neugier und eine Vernetzung vieler Kursteilnehmer_innen, um die Fair-Play-Regeln nach draußen zu tragen.

Was hat funktioniert – warum? Was hat nicht funktioniert – warum nicht? Das waren spannende Fragen, die zehn Jahre lang wie ein roter Fa-

den alle Kurse durchzogen und zu ständig neuen Experimenten führten. Wenn wir Module zur Selbst- und zur Gruppenerfahrung durchführten, Körper-, Atem- und Stimmseminare installierten, dann war das weder spirituell noch psychotherapeutisch angelegt, sondern entsprang unserem linken Politikverständnis. So wurde es von den Teilnehmenden auch verstanden und angenommen, übrigens mit besten Erfolgen. Ohne die Unterstützung und Ermunterung von Dieter Schlönvoigt wären diese wichtigen Module überhaupt nicht möglich gewesen.

Dieter Schlönvoigt wollte gemeinsam mit den Trainer_innen eine unverwechselbar neue Politik der Linken einführen. Es ist bis heute nicht sein Ansinnen, besser sein zu wollen als andere, besser im Vergleich wozu?, sondern anders zu sein. Ja, er will unbedingt, dass linke Politiker_innen anders denken, reden und handeln, unverwechselbar links, eingebettet in eine Jahrhunderte alte Tradition weltweiter Sehnsucht nach Gerechtigkeit und Gleichbehandlung aller Menschen. Das aber verträgt sich nicht mit den Spielregeln der installierten Macht politischer Parteien jedweder Couleur. Es ist Dieter Schlönvoigts Traum, aus diesen Spielregeln radikal auszusteigen und neue zu kreieren: Spielregeln des Miteinander, des Für-einander, des Entsagens jeder Gewalt, in der Sprache wie im parteipolitischen Alltag.

So gehört auch das zur Würdigung seiner Leistungen und soll hier nicht verschwiegen werden: Die Querelen und Widerstände, denen er sich beim Durchsetzen seines, unseres Bildungskonzeptes ausgesetzt sah und mitunter noch sieht.

Ein Traum also? Nur ein Traum? Was wären wir, und wo stünden wir heute ohne unsere Träume!

Autor_innen

Horst Adam, Dr. paed, Dr. phil., ist Historiker, Lehrer, Fachberater und Redakteur; er leitet den Arbeitskreis »Kritische Pädagogik« der Rosa-Luxemburg-Stiftung; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Schul- und Sozialpädagogik, Politische Bildung und Kritische Friedenspädagogik; letzte Veröffentlichung: Dieter Schlönvoigt/Horst Adam (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin 2012.

Sarah-Annabell Büsse ist Erziehungs- und Politikwissenschaftlerin und tätig als Sozialarbeiterin in Berlin-Neukölln; Arbeitsschwerpunkte: Kritische Psychologie.

Michael Brumlik, Prof. Dr., ist Erziehungswissenschaftler und Publizist; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Erziehung und Bildung; letzte Veröffentlichung: Micha Brumlik u.a. (Hrsg.): Theorie der praktischen Pädagogik: Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns, Stuttgart 2013.

Anke Clasen kommt vom Bodensee und beschäftigt sich mit radikaler Schulkritik. Sie arbeitet als Dozentin an der Universität zu Köln, ihre Dissertation schrieb sie als Promotionsstipendiatin der RLS zur sozialen Selektion im Schulsystem. Seit 2013 ist sie Koleiterin des RLS-Gesprächskreises Bildungspolitik.

Claudia de Coster ist Referentin für politische Weiterbildung in der Akademie für Politische Bildung bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Multiplikator_innenfortbildung, Intersektionalität und Bildungsprozesse; letzte Veröffentlichung: Bildungsheft Netzwerken, Berlin 2014.

Cornelia Domaschke, Dr. phil., ist Historikerin und Politikwissenschaftlerin; arbeitet als Referentin für politische Bildung bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Biografisch-historisches Lernen, Arbeit mit Zeitzeug_innen, Erinnerungskultur und -politik; letzte Veröffentlichungen: Maria Becker/Cornelia Domaschke (Hrsg.): DDR an Grundschulen, Berlin 2013; Cornelia Domaschke/Daniela Fuchs-Frotscher/Günter Wehner (Hrsg.): Widerstand und Heimatverlust, Berlin 2012.

Christoph Ernst ist Politischer Ökonom und ist in der AG PolÖk des Jugendbildungsnetzwerks der Rosa-Luxemburg-Stiftung tätig; Arbeitsschwerpunkte: Ökonomische Theorien, globale Krise seit 2007, Feminismus; letzte Veröffentlichung: Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik, Berlin 2011.

Henning Fischer ist Historiker, Antifaschist und ist in der politischen Bildungsarbeit tätig; zurzeit promoviert er zur Geschichte der Lagergemeinschaft der Überlebenden des Frauen-Konzentrationslagers Ravensbrück; Stipendiat der Rosa-Luxemburg-Stiftung; letzte Veröffentlichung: AutorInnenkollektiv Loukanikos (Hrsg.): Zwischen Ignoranz und Inszenierung. Die Bedeutung von Mythos und Geschichte für die Gegenwart der Nation, Münster 2012.

Tatjana Freytag, Dr. phil., Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin; arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: kritische Bildungstheorie, Diskriminierung und Rassismus in der Einwanderungsgesellschaft, Gesellschafts- und Subjekttheorie; letzte Veröffentlichung: Meike Baader, Tatjana Freytag (Hrsg.): Erinnerungskultur als pädagogische und bildungspolitische Herausforderung, Wien/Köln/Weimar 2014 (im Erscheinen).

Marcus Hawel, Dr. phil., ist Soziologe und Sozialpsychologe; arbeitet als Referent für Bildungspolitik bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin und leitet den RLS-Gesprächskreis Bildungspolitik; Arbeitsschwerpunkte: Kritische (Bildungs-)Theorie, Vergangenheitspolitik, Kritik der Geschichtsphilosophie; letzte Veröffentlichungen: Marcus Hawel/Moritz Blanke (Hrsg.): Kritische Theorie der Krise, Berlin 2012; Anke Clasen/Marcus Hawel: Kritische Reflexionen über Bildung, Schule und Lernen. Bestandsaufnahmen und Selbstverständigung im Gesprächskreis Bildungspolitik, Berlin 2014.

Miriam Henke ist Berufsschullehrerin für Sozialpädagogik und Politik, und ist in der politischen Bildungsarbeit tätig.

Ronald Höhner ist Volkswirt, Kommunikations- und Verhaltenstrainer und Berater; arbeitet als Referent für politische Weiterbildung in der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Politik und Verände-

rung, Lernprozesse im linken Mosaik; letzte Veröffentlichung: Bildungsheft Netzwerken, Berlin 2014.

Stefan Kalmring, Dr. phil., ist Soziologe, Volkswirt und Kommunikationstrainer; er arbeitet als Referent für politische Weiterbildung in der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin und leitet den RLS-Gesprächskreis politische Bildung; Arbeitsschwerpunkte: Kapitalistische Landnahmen, Bildungspolitik, Dialektik des Antikapitalismus; letzte Veröffentlichung: Maria Backhouse/Olaf Gerlach/Stefan Kalmring/Andreas Nowak (Hrsg.): Die globale Einhegung. Krise, ursprüngliche Akkumulation und Landnahmen im Kapitalismus, Münster 2013; Stefan Kalmring: Die Lust zur Kritik. Plädoyer für soziale Emanzipation, Berlin 2012.

Athanasios Karathanassis, Dr. phil., ist Soziologe und Politikwissenschaftler; er arbeitet als Dozent an den Universitäten in Hildesheim und Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Politische Ökonomie der Globalisierung, gesellschaftliche Naturverhältnisse und soziale Bewegungen; letzte Veröffentlichungen: Athanasios Karathanassis: Krisen im Kapitalismus: Grundlagen, Zusammenhänge, Ursachen. Ein Problemaufriss, in: Pankower Vorträge, Heft 179, 2013; Athanasios Karathanassis: Umweltpolitik, ökonomische Naturverhältnisse und die Systemfrage. Einblicke und Ausblicke aus politisch-ökonomischer Sicht, in: F. Schmieder (Hrsg.): Die Krise der Nachhaltigkeit. Zur Kritik der politischen Ökologie, Frankfurt a.M./Berlin/Bern u.a. 2010.

Malte Meyer ist Politikwissenschaftler; Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Perspektiven von deutschen und US-amerikanischen Gewerkschaften; letzte Veröffentlichung: Birgita Dusse/Malte Meyer (Hrsg.): Soziales Europa? Materialien zur europapolitischen Bildung von Gewerkschafter_innen, Frankfurt a.M. 2011.

Frauke Schaefer, Dr. phil., Germanistin, Musikwissenschaftlerin, Coach und Kommunikationstrainerin; Arbeitsschwerpunkte: Gelingende Gesprächsführung, Telefonkommunikation, Stimme und Atmen, Redetraining, Sponsorengewinnung und Mediation; Veröffentlichung: Frauke Schaefer/Claus Traeger (Hrsg.): Die französische Revolution im Spiegel der deutschen Literatur, Köln 1990.

Christian Wirrwitz, Dr. phil., Philosoph; er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Regensburg und ist als Dozent, Trainer und Coach u.a. für die Rosa-Luxemburg-Stiftung tätig; Arbeitsschwerpunkte: Logik und Ethik; letzte Veröffentlichung: Christian Wirrwitz: Kernbedeutung und Verstehen, Münster 2009.

Evelin Wittich, Dr., ist Direktorin der Akademie für politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, Nachhaltigkeit und Rosa Luxemburg; letzte Veröffentlichung: Klaus Meier/Evelin Wittich (Hrsg.): Theoretische Grundlagen nachhaltiger Entwicklung. Beiträge und Diskussionen, Berlin 2006; Evelin Wittich: Rosa Luxemburg und die Diskussionen der sozialistischen Linken in der Gegenwart, in: UTOPIE kreativ, März 2006.

Salih Alexander Wolter ist Mitglied des Gesprächskreises Migration der Rosa-Luxemburg-Stiftung; Arbeitsschwerpunkte: Queer Theory, Intersektionalität und politische Bildung; letzte Veröffentlichung: Heinz-Jürgen Voß/Salih Alexander Wolter: Queer und (Anti-)Kapitalismus, Stuttgart 2013; Koray Yilmaz-Günay/Salih Alexander Wolter: Pink Washing Germany? Der deutsche Homonationalismus und die »jüdische Karte«, in: Duygu Gürsel/Zülfukar Çetin/Allmende e.V. (Hrsg.): Wer MACHT Demo_kratie? Kritische Beiträge zu Migration und Machtverhältnissen, Münster 2013.

Koray Yilmaz-Günay ist Politikwissenschaftler und arbeitet als Referent für das Themengebiet Migration in der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität, politische Bildung und Homophobie; letzte Veröffentlichungen: Koray Yilmaz-Günay: Realität Einwanderung: Kommunale Möglichkeiten der Teilhabe, gegen Diskriminierung, Hamburg 2014; Koray Yilmaz-Günay (Hrsg.): Karriere eines konstruierten Gegensatzes: Zehn Jahre »Muslime versus Schwule«: Sexualpolitiken seit dem 11. September 2001, 2. Aufl., Münster 2014.

VSA: Bücher für Bewegungen



Dieter Klein
Das Morgen tanzt im Heute
Transformation im Kapitalismus
und über ihn hinaus
Eine Veröffentlichung der Rosa-
Luxemburg-Stiftung
216 Seiten | EUR 16.80
ISBN 978-3-89965-568-1
Die globalen Krisen fordern eine erneute
Große Transformation zu einem zukunfts-
fähigeren Gesellschaftssystem heraus.



Steffen Lehndorff (Hrsg.)
Spaltende Integration
Der Triumph gescheiterter Ideen in Europa
– revisited
Zehn Länderstudien und Politikanalysen
350 Seiten | EUR 24.80
ISBN 978-3-89965-574-2
In zehn Länderkapiteln (Deutschland,
Frankreich, Griechenland, Großbritannien,
Irland, Italien, Österreich, Schweden,
Spanien und Ungarn) wird gezeigt, wie
verschiedene Sozialmodelle im Krisen-
prozess verändert werden und auf welcher
verhängnisvolle Weise Fehlentwicklungen
durch Austeritätspolitik und den Umbau
der industriellen Beziehungen, Arbeits-
märkte und Sozialsysteme noch verstärkt
werden.

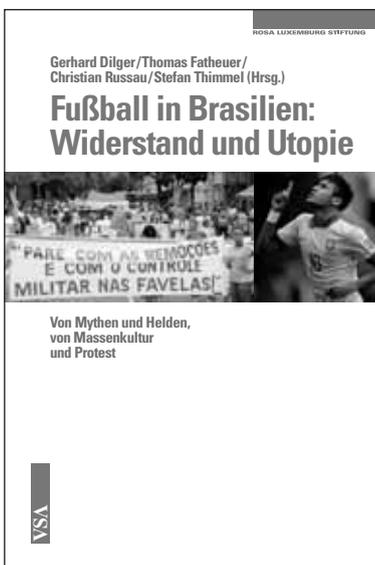
Prospekte anfordern!

VSA

VSA: Verlag
St. Georgs Kirchhof 6
20099 Hamburg
Tel. 040/28 09 52 77-10
Fax 040/28 09 52 77-50
Mail: info@vsa-verlag.de

www.vsa-verlag.de

VSA: ReOrganisierung



Gerhard Dilger/Thomas Fatheuer/Christian Russau/Stefan Thimmel (Hrsg.)

Fußball in Brasilien: Widerstand und Utopie

Mythen und Helden,
Massenkultur und Proteste
Eine Veröffentlichung der Rosa-
Luxemburg-Stiftung
240 Seiten | EUR 16.80
ISBN 978-3-89965595-7

Die Autor_innen tragen Aspekte des brasilianischen Fußballs und des Fußballs weltweit zusammen. Mit der Zuspitzung auf Widerstand und Utopie werden kritische Blickwinkel auf die WM 2014 eröffnet.



Alex Demirović

Wissenschaft oder Dummheit?

Über die Zerstörung der Rationalität
in den Bildungsinstitutionen
Eine Veröffentlichung der Rosa-
Luxemburg-Stiftung
176 Seiten | EUR 16.80
ISBN 978-3-89965-572-8

Die Einwände, die gegen die neoliberale Zurichtung der Bildung erhoben werden, zielen meist auf die Demokratiedefizite ab. Aus dem Blick gerät dabei oft, welche Konsequenzen die »Verwettbewerblichung« von Bildungsinstitutionen auf die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion selbst hat.

Prospekte anfordern!

VSA: Verlag
St. Georgs Kirchhof 6
20099 Hamburg
Tel. 040/28 09 52 77-10
Fax 040/28 09 52 77-50
Mail: info@vsa-verlag.de

VSA

www.vsa-verlag.de