

Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung

Kira Nierobisch

Zusammenfassung

Demokratie ist eine Lebensform, die täglich neu erlernt werden muss. Dazu bedarf es nicht nur hinreichender Kompetenzen, die Subjekte urteils- und handlungsfähig machen, sondern auch tiefgehender Reflexionsprozesse. Um Demokratie nicht nur als politische und soziale Basis zu verankern, sondern auch zu einem verinnerlichten Wert i.S. einer Haltung werden zu lassen, braucht es Lernprozesse, die ein Erfahren von Partizipation, Emanzipation und Solidarität ermöglichen. Dies betrifft sowohl Identitätsbildungsprozesse auf individueller Ebene, als auch auf kollektiver Ebene. Erst im Bewusstwerden eigener Inklusionen und Exklusionen, in der Anerkennung des Fremden und in der Fähigkeit Utopien zu entwerfen, wird ein demokratisches Zusammenleben möglich. Grundlage dazu bildet ein sozialkritischer Bildungsbegriff, der sowohl politische Verhältnisse analysierend in den Blick nimmt als auch handlungspragmatisch auf grundlegende gesellschaftliche Kompetenzen verweist, die auf ein humanes Miteinander zielen.

Anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016 beklagt Carolin Emcke, die Preisträgerin, gesellschaftliche Tendenzen und Prozesse zunehmender Verrohung und Ausgrenzung: „Zurzeit grassiert ein Klima des Fanatismus und der Gewalt in Europa. Pseudo-religiöse und nationalistische Dogmatiker propagieren die Lehre vom ‚homogenen Volk‘, von einer ‚wahren‘ Religion, einer ‚ursprünglichen‘ Tradition, einer ‚natürlichen‘ Familie und einer ‚authentischen‘ Nation. Sie ziehen Begriffe ein, mit denen die einen aus- und die anderen eingeschlossen werden sollen. Sie teilen willkürlich auf und ein, wer dazugehören darf und wer nicht.“ (Emcke 2016b, o. S.)

Ihre Gegenwartsdiagnose verweist nicht nur auf biologisch begründete Ideologien der Ex- und Inklusion, sondern demaskiert scheinbare Homogenitäten als konstruierte, beliebig austauschbare Herrschaftsstrategien. Diese Analyse erschüttert. Sie stellt aber auch – aus pädagogischer Perspektive – die Frage nach den Themen und Aufgaben sowie dem Stellenwert einer kritischen Erwachsenenbildung, die sich den demokratischen Werten von Humanität, Solidarität und Menschenbildung verpflichtet.

tet fühlt, neu. So hinterfragt der folgende Beitrag Demokratiebildung nicht nur als Bildungsprozess, sondern verweist auf mögliche Dimensionen und Anknüpfungspunkte des Lernens. Um sich jedoch Demokratie als individuellem und gesamtgesellschaftlichem Bildungsprozess anzunähern, bedarf es hier *erstens* der Verständigung auf einen Bildungsbegriff, der sich den Werten von Partizipation und Mündigkeit verpflichtet fühlt. *Zweitens* wird zu fragen sein, inwieweit Demokratie von Subjekten im Rahmen ihres eigenen und kollektiven Identitätsbildungsprozesses erlernt werden kann. Dazu gehören auch Aspekte der Inklusion und Exklusion. Zur Umsetzung wird *drittens* auf ein Modell gesellschaftlicher Kompetenzen des Soziologen Oskar Negt zurückgegriffen, das in seiner Vielschichtigkeit nicht nur als Gegenstand einer demokratischen Erwachsenenbildung zu fungieren vermag, sondern auch als Basis einer eigenen pädagogischen Haltung, die sich auch politisch versteht. Das beinhaltet insbesondere auch den Blick auf eine individuelle aber vor allem auch kollektive Utopiefähigkeit, die Gegenwart und Zukunft kritisch miteinander verzahnt.

1. Demokratie als Bildungsprozess

Bereits 2002 mahnt der Soziologe Oskar Negt an, dass Demokratie jene gesellschaftliche Lebensform ist, die sich nicht von alleine herstellt, sondern gelernt werden muss (Negt 2002, S. 174). Dies gilt umso mehr in Zeiten sozialen Wandels und gesellschaftlicher Umbruchprozesse wie beispielsweise Medialisierung und Technisierung, Arbeitswelt 4.0, zunehmende Flexibilisierung und Globalisierung, gepaart mit Flucht und Vertreibungen sowie individuellen Existenzängsten. Die mit dem Wandel verbundenen Unsicherheiten bereiten einen optimalen Boden für Ideologien und Extremismen jeglicher Art. Doch „...das Rückgrat der Demokratie als Lebensform mit weit gespannten Mit- und Selbstbestimmungsrechten ist der eigensinnige und politisch urteilsfähige Mensch. Es ist nicht der häufig beschworene Leistungsträger als Führungskraft und schon gar nicht der leistungsbewusste Mitläufer“ (Negt 2010a, S. 65).

Das Wahrnehmen der eigenen Mitgestaltung und Selbstbestimmung jedoch setzt einen kontinuierlichen Bildungsprozess voraus, der sowohl den und die Einzelne/n betrifft, als auch gesamtgesellschaftlich verstanden werden muss. Er beinhaltet im Sinne einer politischen Bildung immer Reflexion, Kritik und Emanzipation. Diese kennzeichnen ein Verständnis von Bildung, das „einen Menschen in den Mittelpunkt [nimmt], der sich durch kritisches Hinterfragen seiner selbst und der Lebenswirklichkeit sowie durch veränderndes Handeln von allen Formen der Unfreiheit emanzipiert“ (Drees 2013, S. 5). Dazu gehört eine „hinterfragende Haltung gegenüber dem eigenen Denken und Handeln (das Moment der „Reflexion“), eine grundsätzlich hinterfragende Haltung gegenüber allen Gegebenheiten (das Moment der „Kritik“) und das Streben nach der Erweiterung der freien Lebensmöglichkeiten durch Teilnahme an der Gestaltung der Gesellschaft („Emanzipation““ (ebd.). Eine dergestaltige kritische Bildung ist untrennbar verwoben mit dem Bewusstsein der Veränderbarkeit der Verhältnisse und der Notwendigkeit der Veränderung an sich (vgl. Negt 2005, S. 21).

Bevor jedoch Bildung in ihrem emanzipativen Potenzial entfaltet werden kann, erfordert es der Analyse und Reflexion von Bildung auch in ihrem doppeldeutigen, oszillierenden Charakter als Agens in herrschenden Verhältnissen¹. Dazu gehört beispielsweise das eigene betriebswirtschaftliche Denken wahrzunehmen und zu klären, inwieweit dadurch nicht „Sinn [...] durch Nutzen ersetzt [wird], oder Wirtschaftlichkeit vor Menschlichkeit geht“ (Faulstich und Zeuner 2015, S. 33). Im selbstkritischen Sinne argumentiert 1956 schon Adorno, wenn er festhält: „Aufklärerische Erwachsenenbildung darf auch vor dem Begriff der Kultur nicht haltmachen, an dem sie notwendig selbst teilhat, und muß [!] sich hüten, eilfertig hinter dem herzulaufen, was angeblich in der Welt des Geistes droben sich gerade an Wichtigem abspielt und dann meist schon abgestanden ist. Um ihrer Aktualität zu genügen, um sich in die eigenen, wahrhaft ungeahnten Chancen überhaupt hereinzufinden [!], bedarf die Erwachsenenbildung, als Erziehung zur Kritik, auch der rücksichtlosen Selbstkritik.“ (Adorno 2003, S. 331)

Das eigene Verwoben-sein beinhaltet – *erstens* – nicht nur das institutionelle Eingebunden-sein, sondern u.U. auch das disziplinäre, aktive Mitgestalten unternehmerisch motivierter und bildungspolitisch umgesetzter Margen. Es verweist – *zweitens* – auf einen, dem humanistischen Bildungsbegriff innewohnenden Widerspruch, nämlich den Antagonismus, dass Bildung als herrschaftskritische Größe propagiert wird, tatsächlich aber stets nur die bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse bestätigt hat“ (Ribolits 2011, S. 67) und nicht zum aktiven Eingreifen gegen dieselben aufrief.²

2. Identität – Differenzen und Zugehörigkeiten

Einher mit den Fragen nach dem Entwickeln eines demokratischen Bewusstseins gehen auch Fragen zu Ein- und Ausgrenzungen, nach Zugehörigkeiten und Differenzen. Wie werden diese definiert und gestaltet? Ist zugehörig, wer als zugehörig erkannt wird und ist anders zugehörig, wem diese Anerkennung verweigert wird (ebd.)? Ider et altera? Wer definiert das eine und was bleibt für das andere? Wird Identität nur in dualistischer Abgrenzung als erfahrbar, als existent postuliert? Und daraus resultierend somit alles Dynamische, alles Vielfältige, auch Uneindeutige an eigenen kulturellen Bezügen und Kontexten negiert? Was ist mit dem Zögern und Hadern, den menschlichen Widersprüchen und Uneindeutigkeiten, was mit dem Vielfältigen, Bunten und Ungezähmten? So werden wir stattdessen „sortiert nach Identität und Differenz, werden in Kollektive verpackt, alle lebendigen, zarten, widersprüchlichen Zugehörigkeiten [werden] vernichtet und verdumpft“ (Emcke 2016b, o. S.). Aus Verschiedenheit wird Ungleichheit, aus Homogenität Identität – oder zumindest ein Gefühl von Identität. Dass ist einfach und bietet (scheinbare) Eindeutigkeit und kollektive Sicherheit in all’ den individuellen und sozialen Undurchschaubarkeiten und Brüchigkeiten. Dabei fungiert – so Negt – die Polarisierung als Krisenlösungsmittel, das die meist eigenen, gesamtgesellschaftlichen Missstände verschleiert und den Blick stattdessen auf das „Gegenüber“ lenkt (vgl. Negt 2010b, S. 30 f.); und dies in einer Art, die die eigene Aufwertung mit der Abwertung des „Fremden“, des „Anderen“ kompensiert: „Das bürgerliche Subjekt erlangt Identität nicht aus sich selbst, sondern

aus der Abgrenzung gegenüber ‚Über- und Unterwertigen‘, [...] ihre sozialen Beziehungen [erscheinen] ihnen als dingliche Beziehungen zwischen Waren“ (Grigat 1996, S. 13 in Ribolits 2011, S. 75).

Zu einer lebendigen Demokratie gehört auch der anerkennende Umgang mit dem vermeintlich Anderen, nicht im Sinne einer tolerierenden Assimilation, sondern als Anerkennung um seiner selbst willen. Selbstreflexiv indes gilt es, das vermeintlich Fremde als Teil der eigenen Fremdheit im Strudel scheinbarer Homogenitäten zu entlarven, denn „Demokratie ist keine statische Gewissheit, sondern eine dynamische Übung im Umgang mit Ungewissheiten und Kritik“ (Emcke 2016b, o. S.; vgl. 2016a).

Einher geht mit diesen Vorstellungen eigener Identitäten die Wahrnehmung und vor allem Bewertung von fremd und eigen. Es dominiert das Ideal eines stringenten, eindeutigen Identitätsentwurfes, der sich widerstandslos und eindeutig in gesellschaftliche Vorstellungen einpasst. Negiert wird dabei, dass Identität indes nie vollständig in der Vorstellung ihrer Identität aufgeht. Dieser Raum des Nicht-Identischen, fügt sich keiner Begrifflichkeit, sondern steht vielmehr in einem Widerspruch zu sich selbst und setzt sich zugleich darüber hinaus (vgl. Pongratz 2013, S. 62). Jenen Widerspruch gilt es, im Rückbezug zum Selbst- und Weltverhältnis, nachzugehen (vgl. Nierobisch 2016, S. 237). So beinhaltet die Reflexion von Inklusion und Exklusion auch, scheinbar kohärente individuelle aber auch kollektive Identitätskonzepte in ihren Widersprüchlichkeiten zu hinterfragen. Mit der Perspektive einer Bildung als „Akt der Überschreitung“ (Pongratz 2013, S. 65) gilt es nicht, Identität in ihrer Absolutheit zu behaupten, sondern gerade den Identitätszwang aufzulösen und Nicht-Identität anzuerkennen als Raum des Ungleichen, der sich jedem Gleichmachen verweigert und jeder und jedem eigen ist.

3. Utopiefähigkeit, Urteilskraft und Eigensinn – Demokratie lernen

Verbunden mit einem demokratischen Bildungsbegriff als Ausgangspunkt pädagogischer Analyse und erzieherischen Handelns, heißt es, die konkreten gesellschaftlichen Entwicklungen zu erfassen und individuelle sowie kollektive Erfahrungen darin auszuleuchten. Mit Blick auf den sich aktuell vollziehenden Rückzug staatlicher Fürsorgeaufgaben und zunehmender Privatisierung auch unverkäuflicher Güter mahnt Negt die unabdingbare Sorge für das Gemeinwesen an, die das Fundament eines sozialen und politischen Wohlergehens, i.S. einer gesunden Demokratie, ist: „Das Schicksal einer demokratischen Gesellschaftsordnung, die mit Leben erfüllt ist, hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird und der politische Faden zum Wohlergehen des Ganzen nicht reißt. Umso dringender ist politische Bildung, die das Krisenbewusstsein schärft und die Urteilsfähigkeit der Menschen erweitert“. (Negt 2010a, S. 65)

In dem Kontext erinnert Negt an den „Citoyen“, den öffentliche Bürger, der seinem Gegenpart, dem Bourgeois, dem homo oeconomicus die Grenzen seiner interessenbedingten Handlungsfreiheit zu setzen hat, in dem er mit dem Gesamtwohl gleichzeitig die Würde des Einzelnen einklagt“ (ebd., S. 63). Untrennbar mit der Sorge um das Gemeinwohl ist auch die Frage nach gegenseitiger Solidarität, i.S. einer

sinnlich fassbaren und erfahrbaren Solidarität. Doch um solidarisch zu sein, braucht es das Bewusstsein, Teil eines Ganzen zu sein, Anerkennung und das Wissen um die eigene und kollektive Gestaltungskraft. Anstelle eines isolierten Nebeneinander geht es in dieser Form des Miteinanders um Begegnung. Während „Vergegnung“ im Eigenen verhaftet bleibt, setzt – so Zygmund Bauman – Begegnung indes den Sprung aus der Isolation voraus, ein „fürsein“, dass den und die Andere um ihrer und seiner selbst willen wahrnimmt, „in der Erhaltung der Andersartigkeit und Identität ihrer Ingredienzien“ (ders. 1997, S. 88). Um allerdings solche Verbundenheit zu erfahren, bedarf es öffentlicher Räume der Begegnung; dies können Nachbarschaften sein, Treffpunkte, um gemeinsam Erfahrungen auszutauschen, kreatives Potential zu entwickeln und umzusetzen, Ideen zu teilen – wie beispielsweise in Nachbarschaftstreffs oder non-formalen Bildungseinrichtungen als Zentren kritischer Analyse, Diskussion und Aktionen.

Heinz-Joachim Heydorn erweitert den Bildungsbegriff um die Komponente des Widerstands, die sich im Eigensinn von Bildung als Selbstentfaltung zeigt. Dabei hat er eben nicht „das isolierte Subjekt des deutschen Idealismus im Auge, sondern die in Gesellschaft tätigen Menschen“ (Faulstich 2016, S. 59). Dieser Widerstand zeigt sich – so Armin Bernhard – *zum ersten* auf wissenschaftlich theoretischer Ebene. Hier wird Bildungstheorie zu einem Instrumentarium der Erziehungswissenschaft gegen gesellschaftliche Forderungen, die von ihr nur die Bereitstellung von Wissen über die menschliche Entwicklung verlangen, das ökonomisch und ideologisch verwertbar ist; *zum zweiten* – auf praktisch-pädagogischer Ebene – wird Bildung als Instrument des handelnden Menschen selbst gedacht, als eine Widerstandsfähigkeit, die ein „wachsein von früh auf“ erfordert (Bernhard 2014, S. 145 ff). Eng verwoben mit dem Gedanken kritischer Widerstandskraft ist zweifellos der Begriff der Utopie, der als Möglichkeitsraum sozialer Veränderungen fungiert. Dieser variiert in seinem Realitätsanspruch von der vagen Idee, wie sie sich beispielsweise in frühneuzeitlichen Utopieromanen findet bis hin zur sozialkritischen Gesellschaftsidee und alternativen Wirtschaftskonzepten, exemplarisch im Kommunitarismus anzutreffen. Hinsichtlich der Kritischen Theorie und anknüpfend an die hier skizzierten Gedanken von Oskar Negt zeichnet sich allerdings ein Utopieverständnis ab, das sich konkret bei Ernst Bloch findet (vgl. Borst 2017, S. 219 ff). Er geht – marxistisch denkend – davon aus, dass grundsätzlich in allen gesellschaftlichen Teilbereichen eine utopisch-antizipatorische Möglichkeit enthalten ist, da das Utopische als (noch) nicht-Seiendes im Seienden enthalten ist. Triebfeder darin ist die Hoffnung, die in der Gefahr steht, enttäuscht zu werden. Gleichzeitig ist sie „das Bewusstsein der Gefahr und [...] die bestimmte Negation dessen, dass das Gegenteil von dem Erhoffbaren dauernd auch möglich macht“ (Bloch 1978, S. 368 in Borst 2017, S. 219). Utopie fungiert damit – bei aller Abstraktion, bei allem Verbleiben als konstitutive Idee – vor allem als Analyse, die Gesellschaft und herrschende Verhältnisse miteinbezieht, bevor sie über „noch nicht verwirklichte Möglichkeiten nachdenkt“ (vgl. ebd., S. 221).

4. Gesellschaftliche Kompetenzen und eine Haltung demokratischen Bewusstseins

Zentraler Aspekt der Erwachsenenbildung ist – so Adorno 1956 – die Aufklärung, denn „der neue Aberglaube, mit dem sie es zu tun hat, ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. Dem beugen sich die Menschen, als wären die übermächtigen Verhältnisse nicht selber Menschenwerk“ (ders. 1956, S. 4). Scheinbare Gegebenheiten in ihrer Genese zu hinterfragen und mögliche Alternativen zu entwickeln gehört zu den originären Aufgaben einer politischen Bildung, die „Menschen [dazu befähigen soll] Wesenszusammenhänge in der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1997, S. 283). Dazu können die von Negt entwickelten gesellschaftlichen Kompetenzen dienen, die er – anschließend an Johannes Weinberg – i.S. „aller Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode versteht, die es Menschen ermöglichen, ihr Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen sowie in fremden und vertrauten Situationen handlungsfähig zu sein“ (Negt 2011, S. 222). Sie sollen den Lernenden oder die Lernende unterstützen, „sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihrem Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben“ (Zeuner 2007, S. 41).³

Über ein exemplarisches Erfahrungslernen, das an den Lebensrealitäten der Subjekte ansetzt, geschieht das bewusste Herstellen von Zusammenhängen. Im Einzelnen soll so ermöglicht werden, *erstens* die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens zu erkennen und erklären zu können, *zweitens* Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen zu entwickeln, *drittens* zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens befähigt zu werden und *viertens* Alternativen zu bestehenden Gesellschaftsstrukturen und -formen zu entwerfen, um demokratische Verhältnisse zu festigen und die Demokratisierung weiter zu entfalten (vgl. ebd.). Dabei konzentrieren sich die Demokratievorstellungen nicht nur auf Gegenwärtiges, sondern auch auf Zukünftiges. Sie greifen individuelle Wünsche und gesellschaftliche Möglichkeiten auf und wägen sie prospektiv miteinander ab – ein Vermögen, das Negt mit „Utopiefähigkeit“ betitelt (Negt 1998b, S. 41 f). Einerseits umfasst Utopiefähigkeit das Prospektive, denn: „Ohne den realutopischen Bezugspunkt einer denkbaren besseren Gesellschaft ist eine kritische Sozialphilosophie ebenso wenig zu entwickeln wie eine Pädagogik ohne pädagogische Utopie: die Vorstellung also von einer gedanklich vorweggenommenen emanzipativen Selbstverwirklichungsform des menschlichen Subjekts. Pädagogik wäre ohne diese ‚praktische Option auf die Zukunft‘ gar nicht vorstellbar“ (Bernhard 2012, S. 22).

Andererseits beinhaltet Utopiefähigkeit auch das Erinnern von erlittenen Verletzungen und Verlusten, von Widersprüchen und Suchbewegungen, die dem menschlichen Leben immer inhärent sind. Dies spiegelt sich in der *Identitätskompetenz*, zu der eine aufgeklärte Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört

(Negt 2002, S. 531). Dazu gehört nicht nur die aktive Auseinandersetzung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene, sondern vor allem ein selbstreflexiver Zugang, der die eigene Person in den Blick nimmt und sie gerade ob all' ihrer Unsicherheiten, Uneindeutigkeiten und Widersprüche anerkennt. So zeigen sich die gegenwärtigen Subjektivierungsformen (flexible Identitäten, selbst regulierte Selbst, sich selbst managende Subjekte etc.) als sozialisierte verinnerlichte Herrschaftsverhältnisse, die als solche in einem Bildungsprozess erschlossen werden können (vgl. ebd.). Der Verlust von sinnlichen, intuitiven und improvisatorischen Fähigkeiten im Rahmen der technologischen Entwicklungen und der Ausbau zur Informationsgesellschaft hat bei vielen Subjekten sowohl ihre Selbstwahrnehmung als Produzentinnen und Produzenten als auch eine generelle Selbsterfahrungskompetenz i.S. ästhetisch-sinnlicher Wahrnehmung verkümmern lassen. Dieses gilt es für Negt nicht nur zu erinnern, sondern die Menschen dem Objektstatus zu entheben und sie wieder zu Akteurinnen und Akteuren im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zu machen (*Gerechtigkeitskompetenz*). Das umfasst aber auch, „diese schleichenden Enteignung zu reflektieren und zu kommunizieren“ (Negt 1998a, S. 39) und sie nicht individualisiert und subjektiviert zu belassen. Gerade unter aktuellen politischen und sozialen Entwicklungen gilt es, Enteignungen nicht nur in einem engen, juristischen Sinne zu verstehen, sondern auch als sinnliche Enteignungen, symbolische Vertreibungen, Verlust von Freiräumen des Denkens und ökonomische Ausschließungen zu benennen. Es bewahrheitet sich umso mehr, wenn beispielsweise der aktuelle Armutsbericht in Deutschland auf die zunehmende Zahl der Kinder und Jugendlichen verweist, die unterhalb des Existenzminimums großwerden (vgl. BAS 2017; DPG 2017). Abgekoppelte Bevölkerungsgruppen zeigen sich dann nämlich nicht als Marginalisierungsproblem, um „die gute und geordnete Gesellschaft von Widersprüchen zu entlasten“ (Negt 2011, S. 236), sondern sind längst im Zentrum der Gesellschaft angekommen. Zum Herstellen von Zusammenhängen braucht es zwingend einer Erinnerung, die sowohl in ihrer Historizität zu verstehen ist, als auch in ihrem Utopiegehalt (*historische Kompetenz*). Die vorgebliche Nicht-Historizität der Postmoderne bedingt auch eine Geschichtslosigkeit, die den Augenblick zentriert, ohne das Werden in seiner Genese wahrzunehmen und zu analysieren. Reflexionsmöglichkeiten des Vergangenen werden ebenso untergraben, wie eine Visions- oder Utopiefähigkeit für Zukünftiges. Weitergedacht: nicht nur das Lernen aus Fehlern sowie die elementaren Lernerfahrungen des Scheiterns werden negiert, sondern auch die Konstruktionsfähigkeit einer mitgestaltbaren Zukunft. Der ausschließliche Rückbezug auf die Gegenwart bannt Prozesse des Querdenkens, der Phantasie und des Träumens und belässt die Subjekte in einem Realitätsfeld, das sich in der permanenten Wiederholung seiner selbst konstant bestätigt und reproduziert. Neben dem eigentlichen Wissen, dem sinnvollen Nutzen, aber vor allem Verstehen technischer Zusammenhänge greifen die *ökologischen und technischen Kompetenzen* tiefgehender, indem es um die Wirkungen von Technologien auf die psychosoziale Entwicklung der Menschen geht (vgl. Negt 2002, S. 532; 2011, S. 225). Das beinhaltet auch das Herausbilden eines Bewusstseins, welches einen menschenwürdigen und pfleglichen Umgang mit menschlichen, kulturellen und natürlichen Ressourcen fokussiert. Alternative Ökonomien aus der Phantasiewelt utopischer

Träume zu holen und in realitätsnahe, perspektivische Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle zu überführen (*ökonomische Kompetenz*), setzt nicht nur ein Verstehen kapitalistischer Wirkweisen voraus, sondern auch ein ernstgemeintes Engagement für ein Gemeinwohl, das alle Bevölkerungsgruppen und Lebensbereiche umfasst.

Im Transfer auf mögliche Anknüpfungspunkte für die Erwachsenenbildung zeigen sich bereits auf den ersten Blick verschiedene Anschlussmöglichkeiten. Utopie als ein den seienden Verhältnissen immer innewohnendes Prinzip hoffnungsvoll zu verstehen, ermöglicht nicht nur, geltende Gesellschafts- und Lebensentwürfe als veränderbar zu hinterfragen und konkrete Umsetzungsideen zu entwickeln, sondern auch die Utopie an sich als unverfügbaren Raum zu erfassen. Dies meint auch die gesellschaftliche Auseinandersetzung um Fremdheiten und Uneindeutigkeiten, fern einer Marge der Homogenisierung. Sie bietet nicht nur Entfaltungsraum fern dualistischer Identitätsentwürfe, die den Einzelnen und die Einzelne aber auch das Kollektive beinhalten, sondern verweist auf die Notwendigkeit der Uneindeutigkeiten, die gegenseitige Anerkennung und offenen Austausch zur Basis haben.

Auf einer konkreten Handlungsebene zeigen sich in den Konzepten gesellschaftlicher und öffentlicher Rauman eignung Lernmöglichkeiten, ebenso dann, wenn es um das Diskutieren der Wirkungen von technischen oder ökologischen Kompetenzen geht.

Im Sinne einer politischen Erwachsenenbildung erinnern die Kompetenzen daran, dass Bildung keinem instrumentellen Zweck oder funktionalen Nutzen dient, sondern dazu beitragen soll, die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur zu hinterfragen, sondern vor allem human, gerecht und demokratisch zu gestalten. Mit dem Fokus einer kritisch-pädagogischen Haltung gilt es, nicht nur das eigene Verwoben-Sein in herrschende Strukturen in den Blick zu nehmen, sondern vor allem gemeinsam Räume des Unverfügbaren zu modellieren, in denen Utopien entwickelt und umgesetzt werden – individuell und in einem solidarischen Miteinander.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu dezidiert Drees 2016.
- 2 Ribolits diskutiert, dass es ist nicht möglich ist, dass Lernen Menschen für das Verwertungssystem tauglich macht und zugleich die Grundlage einer Bildung abgibt, die sich als Selbst- und Welterkenntnis begreift und das Ziel hat, Menschen zu befähigen, die (verdeckten) Strukturen der Macht hinter den ihnen auferlegten Verhältnissen des Lebens zu durchschauen und zu überwinden (vgl. Ribolits 2011, S. 82). Im Rückgriff auf Foucault liegt für ihn nur in der Ent-Subjektivierung eine Möglichkeit, diesen Widerspruch aufzulösen (vgl. Ribolits 2016, S. 187).
- 3 Vgl. zur praktischen Umsetzung das umfangreiche Grundtvig Projekt zu gesellschaftlichen Kompetenzen i. S. einer politischen Urteilsfähigkeit und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit (Zeuner 2007).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Aktualität der Erwachsenenbildung. Zum Deutschen Volkshochschultag, Frankfurt am Main 1956. In: Ders.: Vermischte Schriften. Gesammelte Schriften Band 20. Herausgegeben von Rolf Tiedemann, Frankfurt/M., S. 327-331.
- BAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin. Online: www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [18.03.2018].
- Bauman, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg.
- Bernhard, Armin (2014): Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Pädagogik und Politik, Band 7. Baltmannsweiler.
- Bernhard, Armin (2012): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler.
- Borst, Eva (2017): Kurze Anmerkungen zu Utopien und ihren praktischen Implikationen. In: Rühle, Manuel/Kunert, Simon/Hellinger, Alf & Rießland, Matthias (Hrsg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik. Baltmannsweiler, S. 215-222.
- DPG (Der Paritätische Gesamtverband) (2017): Menschenwürde ist Menschenrecht. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017. Berlin. Online: images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/1_Kinderarmut/1.2_Armutsbericht_2016/armutsbericht-2017_aktuell.pdf?_ga=2.206931152.25086529.1521665057-2088871869.1521665057 [18.03.2018].
- Drees, Gerhard (2016): Konsequenzlos kritisch – Traditionelle Probleme der (Erwachsenen-)Bildung mit der politischen Praxis. In: Nierobisch, Kira/Rühle, Manuel & Luckas, Helga (Hrsg.): Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung. Baltmannsweiler, S. 65-80.
- Drees, Gerhard (2013): Vom Siegeszug der Bildung – Mythen und Realitäten der Wissensgesellschaft. Beitrag zur Vortragsreihe „Denken Lernen“ im Rahmen von „100 Jahre Hochschulstandort Esslingen“.
- Emcke, Carolin (2016a): Gegen den Hass. Frankfurt/M.
- Emcke, Carolin (2016b): Anfangen. Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016. Online: www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/1244997/ [24.10.2016].
- Faulstich, Peter (2016): Das Politische in der Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter & Lange, Dirk (Hg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 52-61.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christiane (2015): Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26 (2015), 50. Opladen, S. 25-35.
- Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen, 2. Auflage.
- Negt, Oskar (2010a): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. In: Frankfurter Hefte 12/2010, S. 63-66.
- Negt, Oskar (2010b): Politische Bildung und Demokratie. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise & Tippelt, Rudolf (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills, S. 27-37.
- Negt, Oskar (2005): Der Maulwurf kennt kein System. Oskar Negt im Gespräch mit Rainer Stollmann und Christian Schulte. In: Schulte, Christian & Stollmann, Rainer (Hg.): Der

- Maulwurf kennt kein System. Beiträge zur gemeinsamen Philosophie von Oskar Negt und Alexander Kluge. Bielefeld, S. 11-40.
- Negt, Oskar (2002): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen, 2. Auflage.
- Negt, Oskar (1998a): Achtundsechzig. Politische Intellektuelle und die Macht. Frankfurt/M.
- Negt, Oskar (1998b): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich & Schachtsiek, Bernd (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Stuttgart, S. 21-44.
- Negt, Oskar (1997): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Hamburg.
- Nierobisch, Kira (2016): Zurichtungen – Konstruktionen des Selbst zwischen Bildung, Anerkennung und Nicht-Identität. In: Nierobisch, Kira/Rühle, Manuel und Luckas, Helga (Hrsg.): Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung. Baltmannsweiler, S. 227-243.
- Pongratz, Ludwig (2013): Unterbrechung. Studien zu einer Kritischen Bildungstheorie. Opladen.
- Ribolits, Erich (2015): Warum Bildung bei der Überwindung der Machtverhältnisse nicht hilft, zu deren Erhalt aber ganz wesentlich beiträgt. In: Christof, Eveline & Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Wien, S. 169-192.
- Ribolits, Erich (2011): Bildung – (k)ein Menschenrecht. In: Ders.: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien, S. 65- 84.
- Zeuner, Christine (2007): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. In: report (30) 3/2007. Online: www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf [02.03.2018].