

Festvortrag bei der Veranstaltung „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. 40 Jahre Kontinuität mit Zukunft“ am 10.01.2014 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang.

Daniela Holzer

## Kritische Zwischenräume. Gepflegter Mythos oder gelebte Praxis?

Liebe Freundinnen und Freunde des bifeb!

Es freut mich außerordentlich, heute in diesem Rahmen den Festvortrag halten zu dürfen. Das Anliegen, das ich vorbringe, wird bereits im Titel deutlich: „Kritische Zwischenräume. Gepflegter Mythos oder gelebte Praxis?“ Ich möchte mich mit Ihnen gemeinsam auf die Suche nach der Kritik in der Erwachsenenbildung machen. Ich begnüge mich nicht mit Proklamationen des Kritischen, sondern suche nach Zwischenräumen, wo Kritik verortet, wo sie vielleicht wieder gefunden werden könnte. Es kann weder in der Erwachsenenbildung noch bei diesem Vortrag also darum gehen, sich bequem auf eingenommenen Positionen zurückzulehnen. In diesem Sinne gilt zu prüfen: Wenn wir behaupten, kritisch zu sein, sind wir es dann auch tatsächlich?

Ich möchte Sie einladen, mit mir gemeinsam einige „Gedanken-Gänge“ zu beschreiben. Ich werde es Ihnen nicht leicht machen. Ich werde Sie nicht schonen und mit wohltönenden Worten einlullen. Vielmehr suche ich nach Brüchen und Widersprüchlichkeiten, nach Lücken und Unstimmigkeiten. Dies erfordert zuweilen auch gegen sich selbst zu denken.

Betreten wir zunächst „kritische Orte“.

## 1 Kritische Orte

40 Jahre sind beeindruckend und die Geschichte des Bürglgutes als Bildungsstätte reicht sogar noch weiter zurück. Vor 40 Jahren war ich selbst noch weit davon entfernt, Zielgruppe der hier organisierten Erwachsenenbildung zu sein. Ich hatte gerade mal erste Schritte und Worte geschafft.

40 Jahre sind ein Grund zu feiern und sich der Erfolge zu versichern. Weshalb dann ein Vortrag, der sich der unbehaglichen Frage stellt, ob denn überhaupt noch ausreichend Kritik in der Erwachsenenbildung vorhanden ist? *Eine* Antwort darauf findet sich im bifeb selbst. Das bifeb-Areal wurde im Nationalsozialismus enteignet und nach der Restitution 1955 mit einer Auflage an die Republik Österreich verkauft. Ernst Gattol fasst das Anliegen der VorbesitzerInnen so zusammen: „Die Verkäufer verknüpfen mit der Transaktion die Absicht, es einem öffentlichen Zweck zu widmen, und die Hoffnung, ein Bildungshaus könne dazu beitragen, dass sich Verbrechen, wie sie zur NS-Zeit begangen wurden, nicht mehr wiederholen.“ (Gattol o.J., in: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.J.) Dies erinnert an Adornos „kategorischen Imperativ“: „Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz sich nicht wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“ (Adorno 1966/2003, S. 358). Diese Anliegen fordern ein Mindestmaß an Gesellschaftskritik, die nun mit diesem Ort hier verknüpft ist. Mit der Errichtung dieser Bildungsstätte wird also der Anspruch formuliert, Bildung solle einen gesellschaftskritischen Beitrag leisten. Das bifeb war und ist seither *auch* ein Ort kritischer Erwachsenenbildung. Und doch hat sich die Erwachsenenbildung seit den Anfängen des bifeb stark verändert: Statt von Erwachsenenbildung ist zunehmend von Weiterbildung die Rede (Ich werde im Folgenden zumeist den Begriff „Erwachsenenbildung“ in einem sehr umfassenden, allgemeinen Sinn verwenden). Statt allgemeiner und politischer Bildung ist der Großteil der Erwachsenen- und Weiterbildung beruflich orientiert. Ausgerichtet an gesellschaftlichen Entwicklungen neoliberaler Prägung, gekennzeichnet unter anderem durch ökonomische Vereinnahmungen, verschärfte Konkurrenz, zunehmende Ungleichheiten und menschliches Leid in vielen Dimensionen. Wo bleibt da die Kritik?

Angesichts dessen ist zunächst nach kritischen Linien in der Erwachsenenbildung und insbesondere der österreichischen Erwachsenenbildung zu fragen.

## 2 Kritische Linien in der (österreichischen) Erwachsenenbildung

Kritische Erwachsenenbildung war Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre auf einem Höhepunkt, musste aber bald neuen Entwicklungen weichen, die sich in Richtung Verwertungsorientierung wendeten. Spätestens in den 1990er Jahren wurde jede Form von kritischer Theorie und Praxis und damit auch die kritische Erwachsenenbildung für gescheitert und tot erklärt (vgl. z. B. Pongratz 2010, Holzer 2009). Und doch blieb sie lebendig, wenn auch nur in Zwischenräumen. In den letzten Jahren hat sich zumindest in Nuancen wieder etwas verändert. In Folge der bis heute andauernden Wirtschaftskrise, die ihren Anfang im Jahr 2008 nahm, konnte ich in den letzten Jahren eine neuerliche intensive Beschäftigung mit kritischen Fragestellungen beobachten, sowohl in der Bildungswissenschaft als auch in der Bildungspraxis. Beliebter Titel für Bücher und Tagungen ist: „reloaded“. Marx reloaded, Adorno oder Heydorn reloaded. Kritische Theorien und Gesellschaftskritik haben neue Energie erhalten. Bei aller Freude darüber schmerzt dies zugleich, da dies als Ausdruck dafür gelesen werden muss, dass sich die Verhältnisse massiv verschlechtert haben.

In Österreich fand mit dem „kurzen Sommer“ der kritischen Erwachsenenbildung, wie Erich Ribolits das formuliert (Ribolits 2009, S. 122), insgesamt eine Phase des Aufbaus und der Etablierung der Erwachsenen- und Weiterbildung statt. In dieser Zeit, so meine These, politisierte sich eine Personengruppe kritisch, die in den weiteren Jahren wesentlich in der österreichischen Erwachsenenbildung mitwirkte, sowohl im Aufbau der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst als auch in der Ausbildung von nachfolgenden Generationen. Es mag unter anderem auch der Kleinheit Österreichs geschuldet sein, dass sich so ein stabiles Netzwerk kritisch und emanzipatorisch motivierter ErwachsenenbildnerInnen über das ganze Land zog (vgl. Holzer 2009). In den Veränderungen der folgenden Jahrzehnte, die unter anderem mit den Schlagworten Ökonomisierung, Individualisierung und Utilitari-

sierung der Erwachsenen- und Weiterbildung beschrieben werden können, blieb so zwar ein Funken kritischer und emanzipatorischer Ideen lebendig, der allerdings unter dem ökonomischem Anpassungsdruck an neoliberale Verhältnisse und unter pragmatischen Anforderungen in den Hintergrund rückte oder gar ganz verlosch. Das Motiv oder zumindest der Begriff des Kritischen blieb dennoch irgendwie aufbewahrt, nicht zuletzt in den Erinnerungen jener Personen, die sich in den 1970er und 1980er Jahren politisierten. Da nun neuerlich vermehrt über kritische Erwachsenenbildung gesprochen werden kann und wird, nehme ich zuweilen glänzende Augen wahr, wenn wieder Begriffe und Namen wie „Kritische Theorie“, „Adorno“, „Marx“ fallen. Hier scheint die Erinnerung an Vergessenes, Verdrängtes hervorgeholt zu werden. Dennoch bleibt zu prüfen, ob dies Ausdruck kritischer Zwischenräume ist oder lediglich Erinnerungen an einen verblässenden Mythos des Kritischen.

Was ist aber dieses ominöse „Kritische“? Oder: Wie „kritisch“ ist Kritik?

### 3 Wie „kritisch“ ist Kritik?

Kritik kann ein rein formaler, inhaltsleerer Vorgang der Wahrheitsprüfung sein, z. B. in der Wissenschaft. Kritik kann auch eine positive oder negative Beurteilung sein. Und Kritik hat unter neoliberalen Verhältnissen sogar die Rolle erhalten, Innovationsmotor zu sein, denn nur durch Kritik lassen sich profitablere Wege ausfindig machen. *Kritische Erwachsenenbildung* knüpft seit jeher an die Kritische Theorie an und ist daher einem ganz anderen Kritikbegriff verbunden, der an bestimmte Inhalte geknüpft ist. „Kritisch“ in diesem Sinn ist eine Wissenschaft oder Praxis dann, wenn sie darauf ausgerichtet ist, gesellschaftliche Verhältnisse zu einem Besseren transformieren zu wollen. Solche Kritik ist herrschaftskritisch, ideologiekritisch, machtkritisch. Sie zielt ab auf die Abschaffung von Leid, von Ungerechtigkeit, von Unfreiheit. In der Abgrenzung zu einem affirmativen Kritikbegriff lässt sich hier von „kritischer“ Kritik sprechen (vgl. Holzer 2012).

Ich folge also einem Kritikbegriff, der sich an der älteren Kritischen Theorie, insbesondere an Adorno, und an aktuellen Fortführungen dieses Denkens orientiert. Ausgangspunkt kritischen Denkens und Handelns ist die Erfahrung und Wahrnehmung von Leid oder wie Adorno formuliert: „Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen“ (Adorno 1966/2003, S. 29). Viele kleine Schmerzen sind auf den ersten Blick unkenntlich, aber sie halten dennoch die Menschen weit ab von einem glücklichen Zustand. Dies gilt es zu ändern. Wie Adorno formuliert: „daß Leiden nicht sein, daß es anders werden solle“ (ebd., S. 203).

Kritik ist dabei immer Gesellschaftskritik und, so Bettina Lösch und Andreas Thimmel, diese Gesellschaftskritik „basiert auf der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung. Sie fordert die Ausweitung gesellschaftlicher Teilhabe und begreift gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als politisch veränderbar“ (Lösch/Thimmel 2010, S. 8). Der Kritik geht es dabei nicht lediglich um Beanstandungen, was nicht passt, „sondern um Klärung, warum es dazu kommt“ (Demirović 2008, S. 32).

Die KritikerInnen sind selbst in diese Verhältnisse verstrickt und können sich nie ihrer Positionen und Inhalte ganz sicher sein. Konsequenterweise kann daher auch die Kritik selbst nicht per se richtig und gut sein, sondern erfordert stete Selbstkritik und Selbstreflexion. Nicht zuletzt wird der kritischen Erwachsenenbildung vorgeworfen, gerade in Ermangelung an Selbstkritik erstarrt und damit unkritisch geworden zu sein.

Kritik negiert gleichzeitig, worin sie selbst verwoben ist. Sie reflektiert auf ein mögliches Besseres, ohne es bestimmen zu können. Sie erfordert Infragestellung ohne sichere Ausgangs- und Endpunkte. Schäfer formuliert dies als „beabsichtigte Irritation durch die Kritik“ (Schäfer 2009, S. 209). Kritik ist dabei in erster Linie negativ, stellt Vorhandenes in Frage. Dies ist besonders unbequem. Aber, so Heinz Steinert, es sei ein Missverständnis, dass Kritik voraussetze, „dass man es selbst

besser könne, jedenfalls besser wisse und dass man vor allem eine gesicherte moralische Grundlage habe, von der aus man beurteilen könne, was zu kritisieren sei“ (Steinert 2007, S. 17). Kritische Kritik gibt also keine Antworten, will keine geben und kann keine geben. Sie kann es nicht, weil das zukünftige Andere noch gar nicht vollständig vorstellbar ist. Und sie will es nicht, weil jede fertig ausgemalte Utopie die Gefahr in sich trägt, autoritär zu werden. Nur in gemeinsamen und schrittweisen Prozessen lässt sich das Neue, Andere entwickeln. Und doch ist kritische Kritik nicht beliebig, sondern hält daran fest, dass es Antworten geben kann und diese an bestimmten Interessen orientiert sein müssen.

Ludwig Pongratz umreißt drei Dimensionen kritischer Erwachsenenbildung: 1. beschreibt er sie als Kraft der Unterscheidung, als „Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen“ (Pongratz 2010, S. 27). Zum 2. ist sie eine öffnende Suchbewegung mit reflexiver Sensibilität. Und 3. beschreibt er kritische Erwachsenenbildung als differenzierte Erfahrung von Wirkweisen, die denkend und reflektierend über das Bestehende hinaus gehen können (vgl. ebd.). Kritische Erwachsenenbildung übt sich daher in der Negation inhumaner, ungerechter Praxis und im Zweifel an vorherrschenden Normen und Unterdrückungsbegründungen. Negation und radikale Kritik mag auf den ersten Blick „unpraktisch“ sein, aber: Als kritische Haltung, als kritische Analyse bestehender Widersprüche, als zweifelnde Denkbewegung eröffnet sie Wege für die Herausbildung von Widerstandskraft, von gesellschaftlicher Emanzipation. Sie bietet – so Pongratz – „Ermutigung und Begleitung, Diagnose und Analyse, Kritik und Reflexion (...). Bildung ist immer Selbstdenken, Selbstaneignung, Selbstbestimmung“ (Pongratz 2010, S. 45).

Solche Kritik ist skeptisch und offen. Sie versucht „Denkgewohnheiten zu verflüssigen“ (Wesche 2009, S. 193), wie es Tilo Wesche nennt, und lässt sich nicht stilllegen. Sie ist unbequem und lästig. Und sie ist riskant. „Da ist es natürlich viel bequemer, auf der Mikroebene der pädagogischen Beziehungen zu bleiben und dort nach den ‚Bedingungen der Möglichkeit von Bildung‘ zu suchen“ (Ribolits 2009, S. 125f.), wie Erich Ribolits formuliert.

Welche möglichen kritischen Zwischenräume gibt es aber dennoch in der Erwachsenenbildung?

#### 4 Mögliche Zwischenräume

Schon im Titel des Vortrages klingt an: Ich sehe derzeit Kritik nur in Zwischenräumen möglich und sichtbar. Zwischenräume sind aber lediglich eben „dazwischen“. Zwischen großen Blöcken. Kleine Teilräume in einem anderen Ganzen. Es sind kleine Durchgänge, Risse, Brüche, Hohlräume zwischen der „Doppelbödigkeit“ (Messerschmidt 2009b, S. 217). Kritische Zwischenräume sind kleine Brüche im steinernen Block der Verwertungsorientierung, es sind Besenkammern in der Villa des Kapitals, es sind Reservate in der ausgebeuteten Landschaft. Aber immerhin: Es sind Brüche, es sind Räume vorhanden. Für Ludwig Pongratz sind solche Brüche – wie schon gesagt – wesentlich für Kritische Bildung: „Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen“ (Pongratz 2010, S. 27).

Dazu möchte ich mit Ihnen zuerst die Besenkammer in der Villa betreten:

#### 5 Die Besenkammer in der Villa

Die Villa mit ihren großen und prunkvollen Räumen birgt auch unscheinbare Räume: Hinterzimmer, dunkle Winkel, Besenkammern. Diese Räume erfüllen Notwendigkeiten: kein glänzender Prunk ohne Reinigungsinstrumente. Sie können aber auch geheimes Versteck sein. Steht die Villa für die Hegemonie bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft, so sind die Hinterzimmer mögliche Zwischenräume für Kritik. Auch wenn noch unklar bleibt, ob diese dort als kritische Kritik aufbewahrt ist oder systemerhaltend, affirmativ fungiert.

Anknüpfend an das Hegemoniekonzept von Gramsci steht die Villa stellvertretend für die bürgerliche Gesellschaft mit ihren vorherrschenden Normen des Fort-

schritts, der Profitmaximierung, der Individualisierung, der Leistungsorientierung und Konkurrenz. Hegemonie bedeutet bei Gramsci, dass sich Herrschaft nach und nach im Zusammenspiel von intellektuellen und politischen Kräften durchsetzen kann. Die hegemoniale Herrschaft ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass die Beherrschten dazu gebracht werden, der Herrschaft zuzustimmen. Es ist also kein Herrschaftskonzept, das sich nur mit Gewalt einsetzt. Vielmehr wird über einzelne Kompromisse ein Einverständnis erzeugt (vgl. Gramsci 2012<sup>1</sup>).

Hegemonial ist derzeit die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft und Bildung ist in ihrer Entstehung nicht von der Durchsetzung dieser Gesellschaft zu trennen. Bildung erfährt ihre bis heute fortwirkende Bedeutung erst in der Aufklärung. Erst mit den Konzepten von Mündigkeit und Vernunft lässt sich die feudale Herrschaft aushebeln. Der Bildung wohnt seit damals ein emanzipatorisches, gesellschafts- und herrschaftskritisches Potenzial inne. Zugleich wurde aber mit der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft die Herrschaftskritik der Bildung wieder gekappt. Sie durfte nicht so weit gehen, nun ihrerseits die bürgerliche Herrschaft anzugreifen. Ergebnis ist ein emanzipatorisches Bildungsideal, das ohne gesellschaftskritischen Ansatz auskommen kann. Emanzipation, die nur individuell gedacht wird, nur auf persönliche, eigene Entwicklung und Entfaltung gerichtet ist, entbehrt jedes kritischen Anspruchs. Bildung wird damit zu Herrschaft, trägt zu Herrschaft bei. Astrid Messerschmidt wirft „*emanzipatorischer*“ Bildung vor, unkritisch zu sein und besteht daher auf der Abgrenzung zwischen emanzipatorischer und *kritisch-emanzipatorischer* Bildung (vgl. Messerschmidt 2009a). Mit einem emanzipatorischen Bildungsbegriff wird sogar der Mythos gepflegt, Bildung für sich könne Gesellschaft verändern. Dazu Adorno: „Nicht darf an die Wunde gerührt werden, daß Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert. Man verbeißt sich in die von Anbeginn trügende Hoffnung, jene könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt“ (Adorno 1972/2006, S. 16).

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist nur *ein* Raum in dieser Villa bürgerlicher Hegemonie. Ihr Erfolg beruht nicht zuletzt auf der Durchsetzung eines Vertrauens

---

<sup>1</sup> z.B. H. 1, § 44; H. 4, § 38; H. 6, § 81; H. 10, § 44; H. 11, § 12; H. 12, §1; H. 13, §§ 17, 18

darauf, durch Qualifizierung, Kompetenz und Bildung die eigene Situation verbessern zu können. Nicht wird gefragt nach einer Verbesserung für alle. Das Konkurrenzprinzip gilt schienbar unwiderruflich. Wie in der Villa bleiben jene unsichtbar, die das schlechte Los gezogen haben. Die Dienstboten werden in die Nebenkammer geschickt, der erzeugte Dreck wird in dunkle Ecken gefegt, wo er unsichtbar bleiben soll. Wo bleibt also der kritische Zwischenraum? Finden sich dort nur die Ausgeschlossenen, die Letzten, die Verlorenen? Dass Gerechtigkeit und Freiheit, solidarisches Handeln und das Streben nach guten sozialen Verhältnissen von den herrschaftlichen Räumen selbst ausgehen wird, ist nicht anzunehmen. Dass KritikerInnen die Villa nicht einfach verlassen können, sondern mit ihr verwoben sind, ist ebenso Gewissheit. Wenn jedoch Menschen, die von sich behaupten, kritisch zu sein, sich in den Prunkräumen bewegen, dabei aber vorgeben, nur kurz vorübergehend die Besenkammer verlassen zu haben, ist dies nichts anderes als die Pflege eines Mythos von Kritik.

Betreten wir aber nun einen anderen Zwischenraum: Höhlen als dunkle Bedrohung oder sichere Refugien.

## 6 Höhlen als dunkle Bedrohung oder sichere Refugien

Höhlen sind Zwischenräume in felsigen Bergmassiven. Sie machen Angst in ihrer Dunkelheit und unergründlichen Tiefe. Und doch sind sie auch Zufluchtsorte vor Naturgewalten. Und sie können zunächst unsichtbare Schätze bergen, z. B. wunderschöne Eis- und Tropfsteinformationen.

Wenn nun Höhlen als Symbol für kritische Zwischenräume in der Erwachsenen- und Weiterbildung dienen sollen besteht die Bedrohlichkeit darin, dass Kritik Unsicherheiten erzeugt. Wer wagt es, so radikal und konsequent kritisch die Erwachsenenbildung in Frage zu stellen, dass sich ein dunkler Abgrund auftun könnte? Es ist bedrohlich und riskant, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, sich auf gänzlich anderes Denken einzulassen, die Grundfesten der Gesellschaft selbst in die Kritik zu nehmen. Kritische Erwachsenenbildung tut aber genau das: Sie gibt

sich nicht damit zufrieden, individuelle Entwicklung und Emanzipation zu fördern, sondern fordert solidarisches Handeln und Befreiung und Gerechtigkeit für alle. Sie gibt sich nicht damit zufrieden, Herrschaft zu kritisieren, sondern nimmt sich selbst in die Kritik und fragt danach, welchen eigenen Beitrag sie zur Herrschaft leistet. Kritische Erwachsenenbildung gibt sich nicht damit zufrieden, innerhalb der bestehenden Verhältnisse Verbesserungen zu verfolgen, sondern fragt nach den Ursachen, die es zu beseitigen gilt. Kritische Erwachsenenbildung rührt daher an den Grundfesten der derzeitigen Gesellschaft: Sie zeigt auf, dass Fortschritt, Profit, individuelle Leistung und Konkurrenz *notwendig* Ungerechtigkeit und damit einhergehendes Leid hervorbringt. Sie zeigt auf, dass liberale Freiheit nur die Freiheit weniger auf Kosten vieler ist und daher den Namen „Freiheit“ gar nicht verdient. Sie versucht, ihr gesamtes Denken und Handeln auf gerechte, solidarische, freie Verhältnisse zu richten. Solche Kritik bedroht jene, die sie in die Kritik nimmt. Wäre sie nicht bedrohlich, sondern würde breiten Beifall ernten, wäre sie sogar verdächtig, nicht radikal genug zu sein.

Die Höhle kann aber auch Ort für aufbewahrte Schätze sein. Koneffke bringt dies in seiner Diskussion von „Integration und Subversion“ nachdrücklich am Beispiel der Mündigkeit zum Ausdruck. Ich möchte versuchen, seinen Gedankengang möglichst kurz, aber hoffentlich verständlich zu skizzieren:

Für die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft spielen Konzeptionen der Mündigkeit und der Selbstbestimmung eine zentrale Rolle. Diese sind subversiv konzipiert, um die feudale Herrschaft auszuhebeln. Koneffke spricht hier von „*intentionaler* Subversion“, da konkret kritisch-emanzipatorische Ziele anvisiert werden. In der Etablierung bürgerlicher Herrschaft wurde das subversive Element allerdings zur Gefahr für die eigene Vormachtstellung und entsprechend abgewandelt. Mündigkeit wird nun in erster Linie über die Teilhabe am ökonomischen Geschehen realisierbar. Für den ökonomischen Erfolg als UnternehmerInnen oder im Verkauf der Ware Arbeitskraft bleiben aber Mündigkeit und Selbstbestimmung *notwendige, konstitutive* Elemente. Die kapitalistische Ökonomie funktioniert nur mit diesen. Als nur noch „funktionelle Subversion“, wie Koneffke es nennt, hat sie aber emanzipatorische und herrschaftskritische Momente abgestreift. Da an Mündigkeit und

Selbstbestimmung aber zum Funktionieren des Systems festgehalten werden *muss*, bleibt die Subversion untilgbar aufbewahrt. D. h. subversive Elemente sind nicht *trotz* der kapitalistischen Verhältnisse aufbewahrt, sondern bleiben erhalten, *weil* sie konstitutiv für diese Verhältnisse sind (vgl. Koneffke 1969).

Für die kritische Erwachsenenbildung gibt es also Schätze zu bergen, die in der Höhle nicht nur verborgen sind, sondern dort aufbewahrt sind und *intentional* im Sinne Koneffkes reaktiviert werden können. Zum Beispiel durch eine kritische Neubesetzung von Begriffen wie Emanzipation, Mündigkeit oder Bildung. Es erfordert aber in jedem Fall ein Nachdenken über die eigene Haltung, eine Reflexion bisheriger kritischer Erwachsenenbildung.

Noch ein kleiner Nachtrag zu Mythen und Höhlen: Der feuerspeiende Drache in der Höhle ist, wie wir wissen, ebenso Mythos wie der heldenhafte, drachentötende Ritter. Aber Apropos „Ritter“: Kennen sie noch den Werbespruch einer „ritterhaften“ Schokolade? Ich habe ihn fragend abgewandelt für das nächste Kapitel: Pragmatisch, praktisch, gut?

## 7 Pragmatisch, praktisch, gut?

Erwachsenen- und Weiterbildung steht als gesellschaftlicher Teilraum unter gesellschaftlichem, politischem und ökonomischem Druck. Bildungspolitische Richtungsentscheidungen, Finanzierbarkeit von Bildungsangeboten bis hin zu gesellschaftlichen Normen und Werten nehmen Einfluss auf das Geschehen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Aber die Richtung ist keine einseitige: Erwachsenen- und Weiterbildung ist diesen Rahmenbedingungen nicht nur ausgesetzt, sondern reproduziert diese ständig mit. Mit jedem Zugeständnis an ökonomische Verwertbarkeit wird deren Selbstverständlichkeit gefestigt. Mit Leistungsmessungen, Zertifikatsorientierung oder Kompetenzportfolios wird deren angebliche Notwendigkeit als Gegeben hingenommen.

Das vorläufige Ergebnis ist die Erwachsenen- und Weiterbildung, wie sie derzeit gestaltet ist: berufliche Verwertbarkeit im Vordergrund, politische Bildung beinahe verschwunden, Bildung individualisiert, ungerecht verteilt etc. Die Hegemonie dieser Erwachsenen- und Weiterbildung beruht nicht zuletzt – ganz im Gramscianischen Sinne – auf unserer Zustimmung oder zumindest stillschweigenden Duldung. Wir wurden mit dem uneingelösten Versprechen geködert, dass dieses lebenslange Lernen das Leben besser mache. Aber, so Gernot Koneffke dazu: „Nichts hat so kommen müssen, wie es faktisch geschah“ (Koneffke 1990, zit. n. Messerschmidt 2009b, S. 215). Um gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen bedarf es zwar der Einsicht in die Ohnmacht der Einzelnen und zugleich ist dabei nicht innezuhalten. Koneffke verurteilt daher einen Rückzug auf die „Opferrolle“. Er besteht, so Messerschmidt, vielmehr „auf der Handlungsfähigkeit der Subjekte, nicht in der Form einer pathetischen Anrufung, sondern durch das Festhalten an einer Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen“ (Messerschmidt 2009b, S. 216).

Was ist also mit der kritischen Erwachsenenbildung im Zuge dieser Entwicklung passiert? Sie hat sich ausbooten lassen, sie hat sich einlullen lassen von Versprechungen, sie hat versucht, in dieser Maschinerie mitzumischen und mitzugestalten. Aber sie hat sich dabei selbst verloren. Die Argumentationen lauten: Es sei nun mal notwendig und pragmatisch angebracht. Angesichts der beruflichen und persönlichen Risiken ist dies nachvollziehbar. Zudem leben wir in unserer widersprüchlichen Wirklichkeit alle in Widersprüchen. Und diese bleiben – wie Adorno in seiner „Negativen Dialektik“ eindringlich verdeutlicht – unauflösbar, was unerträglich sein kann, aber auch von der Last der Suche nach Eindeutigkeiten befreit. Kein Kritiker, keine Kritikerin kann frei von pragmatischen Anforderungen sein und die gesellschaftlichen Bedingungen dringen tief in unser Denken und Handeln ein. Aber dennoch... Sind wir noch so kritisch, wie wir es sein könnten?

Wenn wir Koneffke folgen, dürfen wir uns nicht allein auf die Opferrolle zurückziehen, pragmatisch handeln zu müssen. Es gibt Handlungsmöglichkeiten und Optionen, die immer wieder ausgelotet werden können und müssen. Birgit Berg for-

muliert Fragen, warum Utopien bislang nicht verwirklicht wurden, die sich auch auf die Kritik übertragen lassen. Sie stellt darin unter anderem so kluge Fragen wie: „Haben wir präzise genug gehofft?“ oder: „Was sagt uns das Scheitern über das, was unserer Utopie [Kritik] noch fehlt?“ oder „Haben wir umfassend genug gehofft?“ Sie fragt dann weiter, ob auch die richtigen Verbündeten gefunden wurden oder ausreichend Reflexion der Methoden und Mittel stattfand etc. (Berg, zit. n. Schwendter 1994, S. 70f.). Für die Erwachsenenbildung könnte dies heißen: Haben jene von uns, die sich kritisch nennen, auch in pragmatischen Projekten noch versucht, kritisch zu sein? Haben wir uns ausreichend bemüht, auch abseits von Notwendigkeiten wieder Räume für Kritik zu schaffen? Haben wir uns überhaupt gefragt, ob wir noch kritisch sind?

Wie schon mehrfach gesagt: Kritik ist nicht einfach, nicht bequem. Kritik ist riskant. Negative und radikale Kritik scheint aber nicht so ganz zum wohltuenden Klang von „Bildung“ zu passen. Angesichts der herrschenden Umstände stellt sich allerdings die Frage: Können und wollen wir es uns leisten, *nicht* kritisch zu sein?

Und mit kritisch sein meine ich eben nicht inhaltsleere Proklamationen. Daher stellt sich die nächste Frage: Wenn Zwischenräume ausbetoniert werden, ist das dann Sicherung oder Erstarrung?

## 8 Ausbetonierte Zwischenräume: Sicherung oder Erstarrung?

Zwischenräume werden zuweilen ausbetoniert: Ein Riss im Stamm eines uralten Baumes wurde früher gelegentlich mit Beton gefüllt. Der Riss ist geschlossen, der weitere Zerfall vorläufig gestoppt. (Die Methode ist übrigens veraltet, weil der Baum unter dem Beton weiter verfault!) Für Kritik in der Erwachsenenbildung bedeutet diese Methode, um mit Koneffke zu sprechen, dass die Kritik in diesem Beton aufbewahrt sein könnte. Aber gleichzeitig führt sie zu einer Erstarrung und wird damit unkritisch. Unter anderem Astrid Messerschmidt, aber auch viele andere aktuelle kritische BildungswissenschaftlerInnen, machen deutlich, dass nicht zuletzt diese Erstarrung zum Verlust kritischer Erwachsenenbildungspraxis und

-theorie beigetragen hat. Messerschmidts zentraler Vorwurf an die kritische Erwachsenenbildung nach 1970 ist, dass diese versäumt habe, selbstkritisch zu sein (vgl. Messerschmidt 2009a, b). Selbstkritisch muss sie sich immer wieder darauf befragen, ob die Kritik noch trifft, was sie treffen soll, ob die Kritik ausreichend veränderte Bedingungen mitberücksichtigt hat und insbesondere, ob und wie sie inzwischen selbst zur Reproduktion herrschender Verhältnisse beiträgt. Sonst wird Kritik zu einer erstarrten Proklamation, die als Mythos des Kritischen gepflegt wird. Kritik wird zu einer Verkleidung, die je nach Situation und pragmatischen Erfordernissen an- oder abgelegt wird. Oder Kritik wird zu einer Verschönerungsmaßnahme, die zwar manchmal vor sich hergetragen wird, aber zugleich folgenlos und damit nicht zu riskant wird. Als würde die Erstarrung des Betons übertüncht, indem ihm marmorähnliche Risse aufgemalt würden.

Kritik muss aber beweglich bleiben. Sich kritisch zu nennen ist beileibe noch nicht kritisch in dem Sinn, mit dem die kritische Theorie, die kritische Bildung und Erwachsenenbildung einst angetreten ist. Sie erfordert vielmehr Selbstkritik und ständige Reflexion. Das *ist* anstrengend, das *ist* unbequem, aber nichtsdestotrotz unumgänglich. Jede neue Entwicklung ist kritisch zu prüfen, z. B. ob sie dialektisch in ihr Gegenteil umschlägt. Um ein Beispiel anzuführen: Die Anerkennung informell erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten war eine gute und gerechtfertigte Forderung, ich habe sie selbst lange vertreten. Sie könnte ein kleiner Beitrag dazu sein, Bildungsbenachteiligten neue Zugänge zu öffnen. Inzwischen sind Anerkennungssysteme entwickelt und werden vielfach zum Gegenteil des zumindest von kritischer Seite Intendierten: Es werden neue Ungerechtigkeiten hervorgebracht, neue Ausschließungsmechanismen in Gang gesetzt und die totale Vermarktung des Menschen gefördert. Selbstkritische Kritik müsste sofort hellhörig werden: Liegt es an der unzureichenden Verwirklichung der ursprünglichen Idee? Wurde die Idee für ökonomische Interessen vereinnahmt (viel spricht dafür)? Oder liegen die Ursachen tiefer, ist vielleicht der Zugang ein falscher?

Um kritische Erwachsenenbildung nicht zu einem lediglich oberflächlich polierten Mythos erstarren zu lassen, braucht es also Bewegung, Denkarbeit, Reflexion,

Selbstkritik und ein Nachdenken darüber, wie und warum die gemeinte kritische Kritik auf dem Weg verloren ging. Susanne Maurer nennt dies „kritische Erinnerungsarbeit“ (Maurer 2006, zit. n. Messerschmidt 2009b, S. 211).

Wo liegen dann noch kritische Zwischenräume? Gibt es sie noch? Ich behaupte: Ja, es gibt sie noch und es gilt, sie wieder mehr zu gepflegter Praxis werden zu lassen und damit als Sprünge im Stein den Felsblock zu destabilisieren.

## 9 Sprünge im Stein als Destabilisierung des Felsblockes

Sprünge im Stein zeichnen die Zukunft eines Felsblockes vor. Sie zeigen, dass der Monolith, der Berg nicht so undurchdringlich sind, wie es auf den ersten Blick scheint. Sie sind ein Schritt zur Destabilisierung und führen zumindest in der Geologie letztendlich zum Zerfall des Felsens (oder der Villa?). Diese naturwissenschaftliche Erkenntnis lässt sich allerdings nicht auf soziale Systeme anwenden: Ich bin in keinsten Weise von der Hoffnung beseelt, dass mit ersten Rissen im gesellschaftlichen Gewebe automatisch der Zerfall determiniert ist. Die letzten 250 Jahre haben bereits deutlich gemacht, dass kapitalistischer Fortschritt weder die versprochene Verbesserung für alle bringt, noch scheint er *notwendig* auf sein Ende zuzusteuern. Die immer wieder auftretenden Risse sind systemimmanent, z. B. bringt kapitalistische Wirtschaft *notwendig* immer wieder Krisen hervor. Diese Risse werden aber erfolgreich immer wieder gekittet und treten dann an anderer Stelle wieder auf. Dennoch weisen Risse auf die Verletzlichkeit und Zerstörbarkeit hin und könnten dementsprechend genutzt und ausgedehnt werden.

Kritische Erwachsenenbildung zu pflegen hieße also, diese Risse zu nutzen, sich darin einzunisten, Pflanzensamen zu streuen, die darin wachsen. Um es pathetisch zu sagen: Blumen sprießen zu lassen, um dadurch das Grau und die Härte des Felsblockes umso deutlicher sichtbar werden zu lassen. Mit den Wurzeln, also wieder „radikal“, können die Risse vergrößert, Zwischenräume ausgedehnt werden.

Jede Erwachsenen- oder Weiterbildung kann affirmativ oder – zumindest in kleinen Zwischenräumen – kritisch sein. Zum Beispiel kann berufliche Weiterbildung sich ebenso reiner Anpassung für den Arbeitsmarkt widmen oder aber die grundlegenden Mechanismen des Arbeitsmarktes reflektieren. Politische Bildung kann sich gleichermaßen der Herausbildung gehorsamer StaatsbürgerInnen widmen wie gesellschaftskritischer Reflexionen der Nationalstaatlichkeit an sich. Und die sogenannte allgemeine Erwachsenenbildung kann sowohl auf Hobby-Kurse setzen (denen Marianne Gronemeyer allerdings bissig jeden Bildungsanspruch abspricht, vgl. Gronemeyer 2009), als auch sich in gesellschaftskritischen Interventionen versuchen.

Was könnten also pflegbare kritische Praxen sein? Diese reichen von Themen und Inhalten über kritische Beteiligung an unterschiedlichsten sozialen Prozessen bis hin zu kleinen widerständigen Praktiken. Auch innerhalb scheinbar undurchdringlicher Notwendigkeiten lassen sich Zwischenräume öffnen. Ich kenne eine Kollegin, die als Trainerin in AMS-Maßnahmen tätig ist. Sie ist zerrissen zwischen ihrem kritischen Anspruch und den Anforderungen der Berufstätigkeit. Aber sie nimmt sich zumindest die Freiheit, ihren TeilnehmerInnen Freiheiten zu lassen: Wenn sich jemand nicht aktiv beteiligen möchte, lässt sie der Person die kleine Freiheit, sich z. B. stattdessen mit einem Buch in einer Ecke niederzulassen. Für sie selbst ist das riskant, den TeilnehmerInnen gegenüber ist es ein Rest an menschenwürdiger Freiheit. Widerständige und subversive Praktiken sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung selten mit großen Gesten und offener Sichtbarkeit verbunden, aber nichtsdestotrotz sind sie möglich und vereinzelt praktiziert. Solche kleinen, subversiven Handlungen allein reichen nicht aus, aber sie sind ein Beitrag und ein Beispiel für kritische Zwischenräume. Ihnen fallen sicher noch mehr Möglichkeiten ein.

Um einige Voraussetzungen für kritisches Denken und Handeln nochmals kurz zu wiederholen: Kritische Kritik ist radikal, ideologiekritisch, reflexiv und selbstkritisch. Sie richtet ihr Interesse auf die Abschaffung von Leid, Ungerechtigkeit, Unfreiheit. Sie ist beweglich und rührt an Grundfesten. Die eigene Position als Kritiker

oder Kritikerin ist dabei nicht naiv zu verklären, so Astrid Messerschmidt. Vielmehr ist das eigene begrenzte Kritikvermögen einzusehen und mitzubedenken (vgl. Messerschmidt 2009b, S. 213). Dies erfordert eine Reflexion der eigenen (privilegierten) Position und der eigenen Beiträge zu Unfreiheit, ein „Nachdenken über gescheiterte Ideale, umkämpfte Ziele und vereinnahmte Praxis“ (ebd., S. 211). In reflexiver Erinnerung an Nichteingelöstes öffnen sich neue Zwischenräume. Dazu Astrid Messerschmidt: „Für pädagogisches Handeln kann daraus die Aufgabe erfolgen, vielfältige Analysen von Unfreiheit zu entwickeln, und dabei die Erfahrung von Unfreiheit als sozialen Prozess zu begreifen, bei dem es nicht nur um meine eigenen Gefühle und Erfahrungen, beherrscht zu werden, geht, sondern auch darum, wie ich andere beherrsche und wie die Mechanismen verlaufen, jemandem Freiheit zu entziehen“ (ebd.).

Ich komme damit auch schon für heute zum Abschluss und möchte mit einigen letzten Reflexionen und Fragen schließen, auf der Suche nach einem Ausgang.

## 10 Wo ist der Ausgang?

Kehren wir kurz zur grundlegenden Frage zurück und stellen wir sie uns erneut: Wenn wir behaupten, kritisch zu sein, sind wir es dann auch tatsächlich? Oder ruhen wir uns darauf aus, „es eh kritisch gemeint zu haben“. Aus meiner Sicht sind weite Teile der sich selbst immer noch als kritisch bezeichnenden Erwachsenenbildung zu einem Mythos erstarrt und der kritische Funke erloschen. Nicht alles, was nicht vordergründig markt- und verwertungsorientiert ist, ist deswegen kritisch. Nicht jede Kritik wird dem Anspruch kritischer Erwachsenenbildung gerecht. Aber auch: Selbst in manchen Mythen steckt ja immerhin ein kleiner, wahrer Kern. Viele in der Erwachsenenbildung Tätige tragen kritische Erinnerungen und ein kritisches Anliegen weiterhin in sich und haben die Kritik doch auf dem pragmatischen Weg verloren. Es reicht nun nicht, an Altem einfach nur anzuknüpfen, es ist nötig, Kritik neu zu denken, sich selbst zu hinterfragen, nicht an einer einmal gedachten Kritik festzuhalten. Kritische Ansprüche müssen aber auch nicht verworfen werden, nur weil bislang noch nicht mehr gelungen ist, sondern es gilt, den

„Anspruch an Veränderung“ nicht aufzugeben (ebd., S. 209). Es gilt zu prüfen, was warum schief gelaufen ist und es gilt neue Wege zu suchen. Das Ziel bleibt aufrecht: eine Gesellschaft, in der solidarische, würdige, gerechte Verhältnisse realisiert sind.

Dafür müssen wir uns vielen Fragen stellen: Sind wir ausreichend selbstreflexiv und selbstkritisch? Sind wir an solidarischem Handeln orientiert? Stellen wir das Ganze in Frage und richten wir unseren Blick über die Pädagogik hinaus? Wo und wie tragen wir selbst zu neuer Unfreiheit und Herrschaft bei? Etc. etc. etc.

Die Ausgangsfrage, ob kritische Zwischenräume lediglich gepflegter Mythos oder gelebte Praxis sind, kann ich nicht vollständig beantworten. Ich kann Ihnen lediglich meine Fragen anbieten und darauf zählen, dass Sie selbstkritisch genug für eigene Betrachtungen und Gedankengänge sind. Ich kann auch von mir selbst nicht behaupten, konsequent genug kritisch zu sein, aber ich gebe den Versuch nicht auf. Trotz aller Widersprüchlichkeiten, Unsicherheiten, Risiken und gegen die starke Abwehr. Skeptisch. Suchend. Beweglich und doch unnachgiebig. Kritische Erwachsenenbildung verlangt, weiter nach Handlungsspielräumen zu suchen, MitstreiterInnen zu finden, die eigene kritische Haltung zu pflegen und so das kritische Projekt dennoch nicht aufzugeben. Auch wenn es unmöglich scheint, ist an der Möglichkeit festzuhalten.

## 11 Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966/2003): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
Adorno, Theodor W. (1972/2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.): Geschichte. In: <http://www.bifeb.at/index.php?id=411> [Stand: 13.01.2014].  
Demirović, Alex (2005): Zur Dialektik von Utopie und bestimmter Negation. Eine Diskussionsbemerkung. In: Kaindl, Christina (Hrsg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Marburg: BdWi-Verlag, S. 143-147.  
Demirović, Alex (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: ders. (Hrsg.): Kritik und Materialität. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 9-40.  
Gramsci, Antonio (2012): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. hg. Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument Verlag.  
Gronemeyer, Marianne (2009): Erwachsenenbildung im Dilemma. In: Holzer, Daniela / Kloyber, Christian (Hrsg.): "The dark side of LLL". Zur Pflege kritischer Distanz und Reflexion. Doku-

- mentation des Workshops vom 21.-23.9.2009 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang. St. Wolfgang, Graz 2009, S. 16–26, Online: [http://kritische-eb.at/wordpress/?page\\_id=39](http://kritische-eb.at/wordpress/?page_id=39).
- Holzer, Daniela (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
- Holzer, Daniela (2012): Kritik – Skizzen eines Begriffs. In: Holzer, Daniela / Kloyber, Christian (Hg.): The dark side of LLL, Vol. 4 – Kritische Wendungen: Begriffe reformuliert. Dokumentation des Workshops vom 10.-12.12.2012 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang. St. Wolfgang, Graz 2012, S. 7–29. Online: [http://kritische-eb.at/wordpress/?page\\_id=39](http://kritische-eb.at/wordpress/?page_id=39).
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument, Heft 54, S. 389–430.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Einleitung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 7–10.
- Messerschmidt, Astrid (2009a): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 121–135.
- Messerschmidt, Astrid (2009b): Zwischenräume. Anfragen an den Umgang mit Kritik in der Erziehungswissenschaft. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Köningshausen & Neumann, S. 208–217.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker.
- Schäfer, Alfred (2009): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 193–214.
- Schwendter, Rolf (1994): Utopie. Überlegungen zu einem zeitlosen Begriff. Berlin, Amsterdam: Edition ID-Archiv.
- Steinert, Heinz (2007): Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wesche, Tilo (2009): Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: suhrkamp, S. 193–220.

Autorin:

Dr.<sup>in</sup> Daniela Holzer, Assistenzprofessorin im Arbeitsbereich Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Forschungsschwerpunkte: Kritische Theorie, kritische Bildungstheorie, Widerstand gegen Weiterbildung, etc.

E-Mail: [daniela.holzer@uni-graz.at](mailto:daniela.holzer@uni-graz.at)

Homepage: <http://www.uni-graz.at/daniela.holzer>