Zwickmühlen und Bildungslücken – Gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung zwischen Begrenzung und Eigensinn.

Hallo und schönen guten Tag zusammen.

Zuerst bedanke ich mich herzlich bei der Organisation der GWA-Tagung für das Privileg und die Herausforderung, einen Vortrag halten zu dürfen. Diese subjektive Zwickmühle wird sich hoffentlich in ein gemeinschaftlich produktives Spannungsfeld verwandeln. Danke an Daniela Schlick vom Bifeb und an die GWA-Steuerungsgruppe Genoveva Brandstetter, Karl Hochradl, Rahel Baumgartner, Gerda Daniel, Simon Güntner, Christoph Stoik und Stefan Vater.

INTRO

„Der Fuchs gibt der Falle die Schuld, nicht sich selbst“ – William Blake

Mein Vortrag trägt den Titel „Zwickmühlen und Bildungslücken – Gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung zwischen Begrenzung und Eigensinn“ und wird sich diesem Spannungsfeld aus der Perspektive einer kritischen Erwachsenenbildung nähern. Die Perspektive aus der Sozialen Arbeit wird morgen beim Vortrag von Maren Schreier sicher einen würdigen Platz finden. In meinem Vortrag möchte ich darüber spekulieren, inwiefern die Gemeinwesenarbeit politisch oder unpolitisch ist. Mit welchen Begriffen könnten wir über sie nachdenken, um zu verstehen, welche Handlungsmöglichkeiten sich jeweisl aus einem weiten oder engen Verständnis von Politik ergeben und welche Begrenzungen. Ich möchte dazu einkreisende Bewegungen machen, um die Problematik der Tagung möglichst nachvollziehbar und breit aufzufächern. Es gibt nichts zu verkaufen, wo ein dialogischer Prozess über unklare Problemlagen stattfinden sollte.

Mein bescheidener Vorschlag ist, nach Zwickmühlen zu suchen, diese zu benennen und sich ihnen zu widmen, damit sie uns zu weiteren Fragen danach führen, wie politisch oder unpolitisch das Gemeinwesen zu denken ist. Wie denken wir über soziale Ungleichheit nach? Leitet dieses Denken unsere Praxis an? Wer ist das „Wir“ der Arbeit am Gemeinwesen und welche „Anderen“ stellen wir uns vor? Es geht also nicht um die Bildungslücken von bestimmten Gruppen, wie beispielsweise bildungsentfernte oder migrantische Gruppen, denen

die Schuld an autoritären Entwicklungen zugeschrieben wird. Wir stehen vor der Herausforderung Begriffe und Denkweisen zu finden, um aktuelle Entwicklungen beschreiben zu können, ohne die Zukunft als vorherbestimmt zu denken. Umwälzungen finden bekanntlich in Sackgassen statt. Insofern ist es vielleicht produktiv, sehr bewusst auf die Grenzen und Begrenzungen, auf die Vereinnahmung und die Leerstellen der eigenen Arbeit zu schauen. Nicht, um sich zu kasteien, sondern um unterscheiden zu können, was in der Möglichkeit der eigenen Arbeit liegt und wo es beispielsweise eine starke Umorientierung in Richtung einer sozial-ökologisch nachhaltigen Gemeinwesenorientierung braucht, die die Logik der Verwertbarkeit und Inwertsetzung von Kompetenzen und von Bildungsprozessen zurückdrängt statt ausbaut. Wie halten „wir“ es mit Minderheitengruppen, wenn sie als störend gelabelt und verfolgt werden? Wie kann bildungs- und sozialpolitisch über Investitionen in so etwas wie eine demokratische soziale Infrastruktur nachgedacht werden, in der Teilhabe und ihre Bedingungen gleichermaßen adressiert und berücksichtigt werden und Barrieren erkannt und abgebaut werden? Dazu später mehr.

Im ersten Teil meines Vortrages frage ich mich, wie sich Politik als demokratischer Prozess definieren lässt und welche prominente Rolle das Verhältnis von Staat und Zivilgesellschaft einnimmt. Vor diesem Hintergrund können wir fragen, was daraus für die „gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung“ (Kellner) und die Gemeinwesenarbeit folgt, wenn wir behaupten, die Gemeinwesenarbeit sei unpolitisch. Es geht im Kern um die Problematik, wer an gesellschaftlicher Mitbestimmung politisch und sozial teilhaben kann und wer von der Arbeit am Gemeinwesen auf welche Weise von ihr ausgeschlossen wird.

Im zweiten Teil werde ich diese Problematik am Beispiel der Zielgruppenorientierung diskutieren. An ihr lässt sich zeigen, wie Prozesse der Inklusion und Exklusion mit der Homogeniseirung von Bildungsräumen einhergehen. Zugehörigkeit und Ausschluss sind am Übergang von engem und weitem Politikbegriff angesiedelt und an Staatsbürgerschaft und sozialen Status gebunden. Im Konflikt von Zuschreibungen und Selbstbeschreibungen entscheidet sich folglich mit, an wen Programme, Angebote und Möglichkeiten sich richten.

Im dritten Teil möchte ich dazu anregen, über Theorie als nicht-elitäre bildnerische Praxis zu sprechen und sie zu nutzen, um Räume und Praktiken der Kritik neu aufzubauen.

Zu 1. Was verstehen wir unter Politik?

Politik im liberalen Sinne ist gebunden an den Beruf Politiker/in und die repräsentative parlamentarische Demokratie. Sie legitimiert sich durch den delegierten Willen der Bevölkerung, deren Mitbestimmung öffentlicher Anliegen sich durch die Wahl ihrer Interessenvertretungen ausdrückt sowie ihrer privaten Mitbestimmungsrechte und Beteiligungen im Rahmen von Recht und Gesetz. In diesem Sinn steckt staatliche Politik den Rahmen und die Aufgaben ab, die der Gemeinwesenarbeit zukommen, indem sie bestimmte Praktiken fördert und andere nicht. Das betrifft beispielsweise die Festlegung der rechtlichen und förderspezifischen Bedingungen. Ergänzend dazu finden im Idealfall durch Öffentlichkeit und Medien die Verhandlung und Korrektur von Interessen durch Gruppen und ihrer Aushandlung statt. Presse- und Versammlungsfreiheit werden formal garantiert, es herrscht Chancengleichheit. In dieser grob umrissenen engen Auffassung liberal-demokratischer Politik ist die Arbeitsteilung klar: während Bildung und ihre Abschlüsse stattlich monopolisiert sind, gibt es relative Freiheiten zur Bildung und Weiterbildung im privaten Bereich sowie einen Markt von diversen und vielfältigen Bildungsformaten, an dem auch eine gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung teilnimmt, indem sie um Bildungsangebote konkurriert und sich zwischen Ehrenamt und Freiwilligenarbeit auf ihr Alleinstellungsmerkmal Bildungsehrenamt fokussiert, wie dies die beiden Träger des Forschungsinstitutes oieb, dem ich angehöre, tun: der Ring Österreichischer Bildungswerke und das Forum Katholischer Erwachsenenbildung . Insofern der Staat als Finanzier und Bildungsanbieter den Durchschnitt an Bildungsgrad und Qualifikationen verantwortet, bspw. durch die allgemeine Schulpflicht oder die Kontrolle von Abschlüssen durch staatliche Prüfungen oder Förderpolitiken, erfüllt er, wie es Antonio Gramsci zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausführte, eine Funktion der „Erziehung der Massen“ auf ein bestimmtes Niveau an Arbeitskraft und Staatsbürgerlichkeit. Bei Staat denken viele Menschen an das Parlament und die Regierung, an die öffentliche Verwaltung und an Steuern, an Gerichte und Polizei oder an das Bildungssystem. Dieses Verständnis ist in der Tradition liberalen Denkens verwurzelt. Hier wird der Staat vor allem über den Schutz von Eigentum und Freiheit durch die Verfassung, das bürgerliche Recht und das staatliche Gewaltmonopol definiert. Staat ist Öffentlichkeit und Allgemeinheit im Unterschied zu den privaten Interessen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder oder der verschiedenen Interessengruppen. Dieser „integrale Staat ist ein erzieherischer Staat“, indem er sowohl Institution wie Feld politischer, sozialer und kultureller Aushandlungen rahmt bzw. legalisiert. Er zieht die Grenze zwischen Politik und Privatheit oder setzt die Vereinigungen disparater Gruppen über Alltagspraktiken,

Nationalsprachen, Bildung und Recht ins Werk, organisiert also die politische Verhandlung der Machtverhältnisse von Gruppen untereinander. Gramsci nähert sich daher dem Staat aus einer besonderen Perspektive: Auch die privaten Initiativen der Zivilgesellschaft sind Teil des Staates. Zur Zivilgesellschaft gehören etwa Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Interessenverbände, aber auch Medien, kulturelle Initiativen, politische Vereine, Nichtregierungsorganisationen oder Bildungsträger. Sie alle sind beteiligt an der öffentlichen Auseinandersetzung um den gesellschaftlichen *Konsens*: welche politischen Vorstellungen, Forderungen und Werte als richtig oder normal anerkannt werden, wie sich die Gesellschaft weiter entwickeln soll und welche Entwicklungen als Problem oder Krise thematisiert werden und schließlich, wer überhaupt noch zu einer Gesellschaft gehört, oder nicht. Anders als im liberalen Verständnis ist Zivilgesellschaft für Gramsci kein neutraler oder gar kritischer Ort der Meinungsbildung durch freie Diskussion, sondern ein *Kampfplatz*. Auf ihm können sich nicht alle gesellschaftlichen Gruppen und Initiativen gleichberechtigt bewegen, nicht alle Stimmen werden gleichermaßen gehört oder als legitime Stimme akzeptiert. Nicht alle Gruppen haben die gleichen Möglichkeiten, den zivilgesellschaftlichen Konsens zu beeinflussen. So werden etwa durch Parteien und Verbände, die Wissenschaften und in vielfältigen Diskussionen zwischen Lehrern, Richterinnen, Sozialarbeitern, Psychiaterinnen und Journalisten gesellschaftliche Probleme wie „Jugendgewalt“ definiert und der Rahmen denkbarer Antworten und Lösungen gesetzt. Die Zivilgesellschaft ist für Gramsci also Teil des Staates – in einem erweiterten oder, wie Gramsci sagt, „integralen“ Sinne. Was bringt es uns für das Verstehen von Politik und für Strategien der Gemeinwesenarbeit, wenn auf einmal alles zum Staat gezählt wird? Gramsci geht es darum, die Perspektive zu verschieben: Was der Staat ist, macht sich nicht an der bekannten Zuordnung von öffentlich und privat oder von Gesellschaft und Staat im engen Sinn (Verwaltung, Justiz, Polizei etc.) fest. Gramsci will mit dem erweiterten Staatsbegriff verstehen, *wie* bestimmte Gruppen mehr über die Gestaltung des Gemeinwesens verfügen können als andere. Hegemonie, also die auf Zustimmung und Führung basierende demokratische Herrschaft, beruht auf dem in der Zivilgesellschaft umkämpften Konsens *und zugleich* auf Zwang. Während im Staat im engeren Sinne dauerhafte Verfahren bürokratisch abgesichert und arbeitsteilig organisiert werden, ist die relative Unabhängigkeit der Zivilgesellschaft ein Bereich, in dem andere Ideen und Interessen beispielsweise marginalisierter Gruppen von diesen selbst sowohl vorgebracht werden wie auch integriert werden können. Zudem haben zivilgesellschaftliche Aktivitäten immer auch eine ökonomische, kulturelle und rechtliche Grundlage: Sie müssen finanziert werden und sich im Rahmen der Legalität bewegen, sie folgen gewissen Ritualen und Gewohnheiten, die

nicht ständig über den Haufen geworfen werden. Zivilgesellschaftliche Organisationen wie Unternehmensverbände, Gewerkschaften, die Kirche, aber auch die 'private' Familie, werden über den Staat etwa durch Gesetze und finanzielle Förderungen direkt und indirekt reguliert: eine der wichtigsten Einsichten der feministischen Bewegungen war, dass das Private politisch ist, eben weil es ins Private gedrängt wird. Die Grenze von 'privat' und 'öffentlich' bleibt selbst umkämpft. So hat beispielsweise die Frauenbewegung in der Zivilgesellschaft erkämpft, dass Gewalt in der Familie nicht als Privatsache gilt, sondern als Straftat verfolgt werden kann. Pressefreiheit und Freiheit der Forschung sind staatlich garantiert – dennoch zeigen Konflikte um die Grenzen und Einschränkungen dieser Freiheit, dass es sich nicht um 'staatsfreie' Bereiche handelt, sondern abhängig ist von den bestimmenden Kräften im Staat selbst. Der integrale Staat ist ein ungleiches, umkämpftes Kräfteverhältnis zwischen Gruppen, die um soziale, kulturelle, symbolische Integration und die Berücksichtigung ihrer Interessen ringen. Ein *Verhältnis* ist eben keine fest umrissene Institution. Er umfasst die Gesamtheit der theoretischen und praktischen Aktivitäten, in denen sich die verschiedenen Kräfte in Form von Gruppen und Bündnissen organisieren. Die Zustimmung von Teilen der Bevölkerung ist dabei nicht selbstverständlich, sie will organisiert sein: als spontane Zustimmung, als Realismus, als Hausverstand, als das, was ja klar ist, weil es immer schon so war. Der Staat ist kein reines Unterdrückungsinstrument aber auch kein neutraler Bereich, in dem das Allgemeinwohl durch Ausgleich der unterschiedlichen Interessen ermittelt wird. Wie produktiv diese Perspektive ist, lässt sich also in einer ersten These auf die Frage der Tagung beziehen: Gemeinwesenarbeit in einer liberalen demokratischen Gesellschaft ist politisch, weil der Bereich, in dem sie stattfindet im Spannungsfeld von formalen Institutionen und informellen Bereichen aufeinander bezogen arbeitsteilig stattfindet. Was als Gemeinwesen gilt, wird nicht nur unterschiedlich definiert, sondern hat Folgen für die Teilnahme unterschiedlicher Interessengruppen. In anderen Worten: wer und was zum Gemeinwesen gehört, wird staatlich und zivilgesellschaftlich verhandelt und hervorgebracht, aber zugleich auch von Gruppen ausgehend eingefordert. Das bringt uns zur mMn entscheidenden Frage nach den Grenzen staatlicher und zivilgesellschaftlicher Inklusion und Exklusion einerseits sowie der Verhandlung und Verschiebung sozialer Aufgaben und gesellschaftlicher Probleme von einem Bereich zum anderen und umgekehrt. Bezogen auf die Gemeinwesenarbeit bedeutet dies, so Prof. Dr. Sabine Stövesand 2019 in einem Lexikonartikel zur Gemeinwesenarbeit:

„Wenn man sich Gemeinwesenarbeit als Kontinuum vorstellt, so kann man die Fragen von einem **integrativ-affirmativen** gegenüber einem **transformativ-kritischen** Pol her idealtypisch und knapp so beantworten: Im Focus sind primär entweder gesellschaftliche Desintegrationserscheinungen wie der Verlust sozialen Zusammenhalts, die Zerstörung gemeinsamer Werte, die Zunahme von Kriminalität und sozialen Konflikten oder eher soziale Unerechtigkeit, ungleiche Machtverteilungen und Unterprivilegierung. Die **Zielsetzungen** bewegen sich entsprechend zwischen Gemeinschafts- und Wertebildung, Veränderung von Verhaltensweisen und von Reformen im Rahmen der gegebenen Gesellschaftsordnung einerseits, andererseits der Umverteilung von Macht und materiellen Ressourcen, bis hin zur Veränderung von Besitz- und Produktionsverhältnissen (z.B. durch Genossenschaften) in Richtung einer grundlegenden Veränderung des gesellschaftlichen Status Quo.
[...]
Die Neuauflagen von GWA bzw. neuen Schwerpunkte sind nicht zu trennen von einem **neoliberalen Umbau** der Gesellschaft. Neben einer Vertiefung der sozialen Spaltung ist er gekennzeichnet durch die **Ökonomisierung** aller gesellschaftlichen Bereiche und einem Paradigmenwechsel von der „aktiven Sozialstaatsorientierung hin zur aktivierende(n) Sozialraumorientierung“ (Kessl und Otto 2005, S. 59). In diesem Kontext wurden aus Städten „Standorte“ bzw. „Unternehmen“ (Becker 2016; Ronneberger et al. 1999) und der Sozialstaat wurde unter dem Leitbild der „Aktivierung“ und der Postulierung der Eigenverantwortung von Individuen, Gruppen und lokalen Strukturen umgebaut. „Regierung“ funktionierte immer stärker über die Selbstverantwortlichkeit und Eigentätigkeit der Einzelnen und der Anrufung von Gemeinschaft statt Gesellschaft (Bröckling et al. 2000).“ (Stövesand 2019)

Welche Schlussfolgerungen sollten wir nun ziehen, wenn wir behaupten, die Gemeinwesenarbeit sei politisch? Dabei spielen mindestens drei Perspektiven eine entscheidende Rolle: 1. verwenden wir einen engen oder einen erweiterten Begriff von Politik, der die Prozesse begreifen kann, die außerhalb der Gemeinwesen stattfinden, sich aber direkt und indirekt auf sie auswirken? 2. Was bedeutet dieser für eine enge oder weite Fassung des Gemeinwesens und ihrer Verortung im gesellschaftlichen Ganzen als Prozess der Gestaltung von Zukunft, vor dem Hintergrund abgesteckter Terrains im integralen Staat und der zunehmenden Verringerung zivilgesellschaftlicher Räume durch Angriffe auf die Demokratie? Und 3. Welche Gruppen sind in diesem Politikverständnis mitgemeint, welche

werden systematisch und wiederholt davon ausgeschlossen oder nicht mitgedacht? Wer führt diese Entwicklungen an und wer bestimmt, welche Gruppen von den demokratischen Prozessen und Verfahren ausgeschlossen bleibt?

Im nun folgenden zweiten Teil werde ich diesen Problemzusammenhang am Beispiel der Zielgruppenorientierung verdeutlichen.

Zu 2: Wer ist wie Teil der gemeinwesenorientierten Erwachsenenbildung?

Wer sind die Zielgruppen der gemeinwesenorienteren Erwachsenenbildung? Sind es die haupt und ehrenamtlich arbeitenden? Gibt es „die anderen“, die der GWA bisher fernbleibenden Fremden? Tauchen sie als erhoffte und gewünschte Zielgruppen auf, die das schwindende Interesse an der allgemeinen Erwachsenenbildung oder der Beteiligung an ihren Formaten kompensieren sollen, oder sind sie problematische Gruppen, die diszipliniert und integriert werden müssen? Oder adressiert Gemeinwesenarbeit ungewollt Gruppen auf eine politische Weise, gerade dort, wo sie neutral von Zielgruppen spricht? Gerade im Konflikt von Zuschreibungen und Selbstbeschreibungen lässt sich zeigen, wie Prozesse der Inklusion und Exklusion mit dem Verschwinden von Bildungsräumen einhergehen. Es fehlt an Begriffen und Konzepten, die über ein instrumentelles Verhältnis zu den adressierten Gruppen hinausgehen oder die die Mehrfachgruppenzugehörigkeit unter Bedingungen sozialer Ungleichheit aktiv thematisieren.
Gemeinwesenarbeit ist eine arbeitsteilige Arbeit am Gemeinwesen. Hauptamtliche, ehrenamtliche und Freiwillige arbeiten daran mit, indem sie ihre Bildungsangebote mitentwickeln. Gleichzeitig finden Bildungs- und Lernprozesse unabhängig von diesen Strukturen statt, beispielsweise in Vereinen oder selbstorganisierten Gruppen, die dort nicht auftauchen. Obwohl potenziell Bildung für alle gedacht wird, werden mit Ideologien der Ungleichheit Menschen als gruppenzugehörig verschieden adressiert und ungleich bewertet, inkludiert oder exkludiert, gefördert oder benachteiligt. In der Funktion als Erwachsenenbildner definiere ich Menschen vielleicht erst einmal als Angehörige einer Zielgruppe, deren Funktion ist, Adressatin meiner Bildungsangebote zu sein. Diese Idee ist zunächst unabhängig davon, wer zu dieser Zielgruppe gehört. Andererseits ist es zentral, wer zur Zielgruppe gezählt wird oder ab wann nicht mehr. Unabhängig von meinen subjektiven Einstellungen spielen Gruppen von Anderen oder zu anderen gemachten eine Rolle, denn sie sind Teil der sozialen Wirklichkeit, zu der ich selbst in einer relativen, vieldeutigen Beziehung

stehe, beispielsweise als männlich, bildungsaufgestiegen oder staatsbürgerschaftlich abgesichert mit Pass. Dass Zugehörigkeiten wichtig werden, hat nicht direkt mit den Bildungsaufgaben zu tun, bestimmt aber mit, ob sich Bildungsangebote lohnen und zugänglich sind (Stichwort Mehrsprachigkeit der Angebote). Ob und wie ich Gruppen als Adressatinnen von Bildungsangeboten wahrnehme, liegt auch daran, wie ich sie als Gruppe mit bestimmten Eigenschaften wahrnehme. Und hier spielen Stereotype und Ideologien als das Denken orientierende Ordnungssysteme eine wichtige Rolle. Meine eigenen Bildungslücken bestehen mitunter darin, bei bestimmten stereotypen Vorstellungen hartnäckig stehen zu bleiben, um Zugehörigkeiten zu identifizieren: wer sind das „Wir“ und das „Andere“ in meiner Arbeit, wovon profitiere ich, wenn cih Lebensrealitäten oder Gruppenerfahrungen nicht kennen will oder musss? Wie kann das Privileg, nicht betroffen zu sein, zu einem Verlust führen, der mich selbst schwächt, weil ich keine Verbündeten oder Streitpartner sehen kann, sondern nurmehr Gegner und Feinde? Zugehörigkeit und Angehörigkeit sind folglich am Übergang von engem und weitem Politikbegriff angesiedelt. Mit ihnen wird verhandelt, ob Gruppen Objekte oder Subjekte zivilgesellschaftlicher Praxis werden, welchen Zugang zu Ressourcen, Räumen und Möglichkeiten sie erhalten oder ihnen verwehrt bleiben. Ein konkretes Beispiel für die Komplexität dieser Aufgabe gibt die Erziehungswissenschafterin Astrid Messerschmidt in ihrem Text „Rhetorische Ausgrenzung und politische Kämpfe. Uneindeutige Zugehörigkeiten – über Bildung, die weder fremd macht noch integriert“, das ich hier etwas ausführlicher zitiere:

Zitat Messerschmidt:

Um mit derart komplexen Realitäten klarzukommen, ist ein Blick in die Perspektive der Migrationspädagogik hilfreich, die sich hautpsä#chlich mit der Konsturktion von Diffferenzn und Andersheit befasst, um damit Strukturen der Ungleichheit auch im Bildungsbereich zu verändern. Paul Mecheril und Matthias Rangger das aufschlussreiche Buch „**Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft-** Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe“ geschrieben, dass ich hier erwähnen möchte. Darin denken sie Selbstkritik als Öffnungsmöglichkeit von Organisationen, anstatt auf die Zielgruppen allein zu fokussieren. Sie benennen Fallstricke, die verhindern, dass politisch über Zugehörigkeit gesprochen wird, um Interessen und Zugehörigkeiten, soziale und symbolische Zugehörigkeit zusammen auszuhandeln. Stattdessen, so kritisieren sie, reproduzieren sich natio-ethno-kulturelle Ordnungen der Zugehörigkeit vor allem praktisch,

im alltäglichen Handeln, indem sie schnelle und spontan wirksame Ordnungsweisen anbieten. Das Wissen und Glauben über „wir“ und „die“ wird mit konkreten Strategien ausgestattet, so dass mächtige und gewaltvolle Verständnisse von Zugehörigkeit immer wieder an Merkmalen festgemacht werden, die Unterscheidungen ermöglichen. Gerade weil die Merkmale banal und oberflächlich sind, wirken sie im Alltag so stark und sind leicht verfügbar.
Auf drei exemplarische Strategien, solche Merkmale zu verwenden, möchte ich kurz beispielhaft eingehen, weil die Kritik an ihnen Ansatzpunkte für eine andere Praxis bereitstellen.

1. **Anthropolisierung**: behauptet, dass das reale Fremde etwas ist, vor dem der Mensch von Natur aus Angst hätte, das Fremde, das Verandern/zum Anderen machen sei unvermeidlich und ist Teil der menschlichen Natur.

2. **Individualisierung**: Rassismus erscheint nur als schlechter Charakter, du bist der Rassist, du bist schlecht; sie richtet den Blick auf die „schuldige“ Person, nicht auf die strukturelle Ebene von Rassismus.

3. **Ideologien sind Ordnungsweisen**: Ideologien sind nicht einfach falsche Ideen. Sie strukturieren und ordnen die Welt und was darin Andere und Eigenes sind: Ideologien unterscheiden zwischen anderen und uns, wir und nicht wir auf Basis der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit: eben dieses unterscheiden, ordnen und klassifizieren wird mit Macht, Zugänge und Ressourcen an diese zu koppeln ausgestattet. Insofern sind Ideologien wie Rassismus, Sexismus oder Klassismus produktiv, indem sie Gruppen bezeichnen und hierarchisch anordnen, ihnen soziale Plätze zuweisen ermöglichen.

Mecheril und Rangger betonen, dass Rassismuskritik keine polizeiliche Praxis ist, eben weil ein Verlernen von rassistischem Ordnungswissen eine kollektive und lernende Praxis sein muss, in der Fehler machen unverzichtbar ist. Sie schlagen vor, eine selbstkritische Perspektive einzunehmen und zu lernen, wie man sich selbst in der eigenen Praxis den Mechaniken der Zugehörigkeit und Angehörigkeit bedient, um Rechte und Berechtigungen an der Grenze von Staat und Zivilgesellschaft durch Zugänge zu gewähren oder infrage zu stellen. Darauf komme ich nun am Beispiel der Zielgruppenorientierung:

Welche Gruppen tauchen als Zielgruppe auf, aber weder als Beschäftigte noch als Referent*innen oder Expert*innen? Das fragt Alisha Heinemann, die an der Uni Wien studiert hat und nun Professorin in Bremen ist, hat gemeinsam mit Michaela Stoffels und Steffen Wachter 2018 ein schönes Heft mit dem Titel „Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft“ herausgebracht. Während einerseits Migration eine gesellschaftliche Konstante sozialer Entwicklung darstellt, bestehen nach wie vor ungleiche Adressierungen und Thematisierungen von Migration wie beispielsweise zuletzt m Stereotyp junger gewaltbereiter Migranten aus Favoriten oder der Zuschreibung des Demokratiedefizits bei von Bildung entfernten Gruppen. Wirksam sind aber nicht nur solche offensichtlichen rassistischen oder klassistischen Stereotype, sondern auch subtilere Formen, die auf der symbolischen Ebene von Zugehörigkeit Gruppen bestimmte Eigenschaften zuschreiben oder für sie typisch halten und mit dafür sorgen, dass Gruppen mehr oder weniger dazu aufgerufen sind, sich in der gemeinwesenorientierten Erwachsenenbildung angesprochen zu fühlen oder zu engagieren. So „scheint die Auseinandersetzung zwischen Erwachsenenbildung und Migration nach wie vor auf die Kompensation von Bildungsdefiziten reduziert“ so Heinemann. „Damit wird der Diskurs weiterhin einseitig auf Zielgruppen, pädagogische Programme und deren Erfolgsaussichten verengt“ (Heinemann et. Al. 2018:136). Demgegenüber wäre es an der Zeit, die Realität der Migrationsbewegungen, die sich aus vielfachen Gründen speisen, anzuerkennen und zum Anlass zu nehmen, „Bildungsinstitutionen als Ganzes zu verändern. Gefordert ist eine umfassende (Neu-)Ausrichtung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung“(ebd.). Diskriminierung und Strukturen der Ungleichbehandlung, die mit Ideologien der Ungleichwertigkeit begründet werden, seien gemeinsam zu adressieren. Hier geht es nicht um Schuldzuweisungen, sondern darum, einen Lernprozess aktiv bei sich selbst (subjektiv und institutionenbezogen) darüber zu führen, wie die eigene Involviertheit in Ungleichheit sich verstehen und selbstkritisch an ihr anzusetzen ließe. Eine politische Frage im weiten Sinn ist also nicht nur, welche Bildungszugänge es für wen gibt, sondern wie ich mich selbst als mehrfach sozialen Gruppen angehörend zu anderen sozialen Gruppen in ein soziales, imaginäres und emotionales Verhältnis setzen kann und will. Und wie ich mich dabei gängigen Ideologien wie Rassismus, Sexismus, Klassismus und anderen bediene, um Nähe und Distanz zu anderen Gruppen bewusst oder unbewusst zu verhandeln, also eine reale Ordnung zwischen ihnen mit herstelle oder sogar befürworte.

Ich schlage daher vor, von **positionierter Gemeinwesenarbeit** zu sprechen, um nach Möglichkeiten zu suchen, dass sich verändernde Feld der Gemeinwesenarbeit von je meiner bestimmten Position aus zu begreifen und zu bearbeiten.

Die Regierung von Gruppendifferenzen in Kämpfen um Macht, Ressourcen, Zugehörigkeit, Identitäten und Zugängen können als Konflikte einer Arbeit am Gemeinwesen bearbeitet werden. „Um Problemlagen nicht zu individualisieren ist das GWA-Prinzip der **Verbindung von persönlichen Erfahrungen mit den gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen** instruktiv für das professionelle Handeln“. Gemeinwesenarbeit hängt also, wenn sie bewusst verstehen will, wie politisch sie ist, davon ab, ob sie Begriffe und Konzepte hat, mit der sie die politische Dimension ihrer Arbeit verstehen und bearbeiten kann. Dazu bieten sich Staat und Zivilgesellschaft als Terrains der Hegemoniebildung ebenso an, wie die Frage nach der Produktion von Differenzen und Mehrheitsangehörigkeiten.
Um es als eigene Bildungslücken zu formulieren:

- Wer ist das Wir der Gemeinwesenarbeit und wer sind ihre Anderen?
- Welche Interessen werden in der Gemeinwesenarbeit verhandelt?
- Wie sind wessen Interessen in der Gemeinwesenarbeit positioniert und hilft uns da ein Begriff von Neutralität, diese zu erkennen und zu bearbeiten?
- Wie vermeiden wir das soziale Victim Blaiming, dass marginalisierte und exkludierte Gruppen die Schuld an ihrer Exklusion selbst zuschreibt?

Aus diesen Fragen lassen sich Zwickmühlen ableiten, die irh bitte unbedingt als unfertiges aber ehrlich gemeintes Diskussionsangebot begreifen dürft.

Zwickmühle 1:
(Gemeinwesenorientierte) Erwachsenenbildung ist politisch, weil sie als Bestandteil einer sozialstaatlichen Anordnung bestimmte Aufgaben im und für das Gemeinwesen erfüllt. Einerseits werden ihr systematisch und in regelmäßigen Abständen Aufgaben überantwortet, die sie nicht erfüllen kann, weil sie nicht über die Mittel verfügt. Zugleich sollen bestimmte Erfahrungen privat bleiben. Viele der in der Erwachsenenbildung gemachten Erfahrungen, was die Gestaltung, Nachhaltigkeit oder den Ausbau von Bildung betrifft, werden systematisch bildungspolitisch nicht berücksichtigt. Exklusionserfahrungen werden eher als Leistungsunterschiede verwandelt, anstatt sie als Ausschlussmechanismen zu erkennen und abzubauen. Erwachsenenbildung ist unpolitisch, wenn sie diese Form der Grenzziehungen von außen nicht als politische Begrenzung adressiert. Eine unpolitische Erwachsenenbildung

wäre also eine, die den Bedingungen ihrer Arbeit gegenüber interesselos gegenübersteht und neben der konkreten Beauftragung keine eigenständige politisch-inhaltliche Bestimmung ihrer Aufgaben vornimmt.

Zwickmühle 2:
Der Abbau sozialer Sicherheiten und die Prekarisierung von Lebensläufen und Erwerbsbiografien erschweren die Teilnahme an Bildungsprozessen. Bildung wird zum Luxusgut, das Zeit und Geld braucht, um damit etwas anfangen zu können. Der Umbau des Staates vom Welfare- zum Workfare-state bewirkt eine Optimierung und Intensivierung von Subjektivitätsanforderungen nach marktkonformen Kritierien. Gleichzeitig zieht sich der Staat im engeren Sinn mehr und mehr aus der Bildungsfinanzierung zurück bzw. stagniert und überlässt Anbieter der Konkurrenz auf dem Markt bzw. in der Zivilgesellschaft, auf die mittels Förderpolitik ungleich Themen, Ansätze und Perspektiven gefördert werden und andere nicht.

Zwickmühle 3: Staatliche Aufgaben einer gemeinwesenorientierten Erwachsenenbildung werden an zivilgesellschaftliche Träger delegiert und auf eine Förderlogik reduziert (Dominanz der kurzfristigen Projektorientierung versus Bildung als soziale Infrastruktur). Wenn öffentlich finanzierte Bildung grundlegend für eine Demokratisierung des Gemeinwesens ist, verschärft ihr Abbau soziale Ungleichheit und macht aus der Arbeit am Gemeinwesen im schlimmsten Fall eine sozialpolitische Feuerwehr mit Gießkanne.

Zum Schluss möchte ich noch einen konkreten Vorschlag machen.

Was lerne ich, wenn ich mich auf keinen allgemeinen Standpunkt der gemeinwesenorientierten, differenzkritischen Erwachsenenbildung zurückziehen kann und die unangenehme Einsicht mich beschleicht, Teil des Problems zu sein, wo ich doch so gern Teil der Lösung wäre? Um darauf eine erste Antwort zu geben, widme ich mich kurz den Umrissen einer „sorgenden Theoriearbeit“.

Zu 3. Theorie ist kein Luxus

Theoriearbeit sollte als integraler Teil von bildnerischer Praxis am Gemeinwesen verstanden werden und nicht als ihr Gegenteil diskreditiert oder gegen Praxis ausgespielt werden. Antiintellektuelle und denkfeindliche Positionen schaden auch denen, die vom Zugang zu Denkwerkzeugen ausgeschlossen werden. Durch theoretische Arbeit können die Grenzen des

Gemeinwesens als Begrenzungen von Zugängen erklärt und verändert werden. Prozesse von Inklusion und Exklusion können mit analytischen Begriffen auf ihre politischen und sozialen Ursachen zurückgeführt werden. Theorie sollte daher nicht als Luxusgut hochausgebildeter Expertinnen verstanden, geschweige denn ihnen überlassen werden. Im Anschluss an bell hooks ist Theorie als eine befreiende Praxis zu entwerfen, indem sie eine kollektive Sorge um die Bearbeitung von Praxisproblemen ermöglicht. Dann wären, so die bescheidene Hoffnung, mit anderen Bildungsräumen auch andere Bündnisse und Möglichkeiten denkbar. In denen könnte stattfinden, was zu oft eine leere Hoffnung bleibt, nämlich Bildung als Werkzeug für alltägliche Auseinandersetzung mit ungleichen Bedingungen und Möglichkeiten, und zwar auch als selbstkritischer Lernprozess aller professionell im und am Gemeinwesen Arbeitender.

Bonus: Notwendigkeit von Theorien:
Theorien sind in der Erwachsenenbildung keine Nebensache oder ein Luxus, sondern notwendige Werkzeuge, um gesellschaftliche Strukturen zu verstehen und zu verändern. Sie helfen, Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Besonders in der Erwachsenenbildung bieten Theorien die Möglichkeit, Lern- und Lebensbedingungen zu reflektieren, die durch soziale und politische Dynamiken geprägt sind.

Kritische Theorien:
Kritische Theorien unterscheiden sich von traditionellen Theorien dadurch, dass sie ihre eigenen Voraussetzungen reflektieren. Sie legen offen, wie sie mit ihrem Gegenstand verbunden sind, und zielen darauf ab, gesellschaftliche Machtstrukturen zu verändern. Kritische Theorien sind nicht nur analytische Werkzeuge, sondern auch politisch, da sie die sozialen Funktionen von Wissen und dessen Verteilung in Frage stellen. Sie sind ein zentraler Bestandteil des demokratischen Diskurses und der sozialen Veränderung.

Pragmatischer Theorienpluralismus:
In der Erwachsenenbildung herrscht ein pragmatischer Pluralismus, was die Nutzung von Theorien betrifft. Oftmals erfolgt der Zugang zu Theorien zufällig, abhängig von der Institution, den Lehrenden oder den verfügbaren Bildungsmöglichkeiten. Dies führt dazu, dass einige Theorien privilegiert und andere ausgeschlossen werden. Dieser unsystematische Umgang mit Theorien führt zu Ungleichheiten im Zugang zu Wissen.

Soziale Ungleichheiten in der Theoriennutzung:
Der Zugang zu Theorien und die Fähigkeit, sie zu nutzen, sind oft an soziale Privilegien gebunden. Theorien zu verstehen und anzuwenden erfordert Zeit, Übung und Zugang zu Ressourcen, die nicht allen Menschen gleichermaßen zur Verfügung stehen. Der Text verweist auf die strukturelle Benachteiligung von Gruppen, die von der Theorienbildung ausgeschlossen werden, insbesondere Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund und andere marginalisierte Gruppen. Diese soziale und demokratische Frage steht im Zentrum des Textes: Wer darf am Diskurs teilnehmen und welche Theorien sind legitim?

Theorien als Mittel zur sozialen Veränderung:

heorien ermöglichen es, soziale Zusammenhänge zu erkennen und kritisch zu hinterfragen, was zur Veränderung dieser Verhältnisse führen kann. Der Text bezieht sich hier auf Theoretiker wie Max Horkheimer und bell hooks, die betonen, dass Theorien nicht nur Wissen schaffen, sondern auch eine transformative Kraft besitzen. Theorien sind also nicht nur Werkzeuge der Erkenntnis, sondern auch der politischen und sozialen Befreiung.

Bildung und Macht:
Bildung und Theorien sind eng mit Machtstrukturen verknüpft. Der Text kritisiert, dass Bildung historisch oft genutzt wurde, um bestimmte Gruppen zu disziplinieren und andere auszuschließen. Bildung wird hier als ein Mittel gesehen, mit dem soziale Normen etabliert und bestimmte Gruppen marginalisiert wurden. Diese Tradition setzt sich bis in die Gegenwart fort, besonders in der Erwachsenenbildung, wo der Zugang zu Wissen und Theorien weiterhin ungleich verteilt ist.

Theoretisches Wissen als Privileg:
Der Text betont, dass der Umgang mit Theorien ein Privileg ist, das vielen Menschen aufgrund sozialer und wirtschaftlicher Ungleichheiten verwehrt bleibt. Besonders die Tatsache, dass Theorien Zeit und intellektuelle Ressourcen erfordern, zeigt, wie ungleich der Zugang zu theoretischem Wissen verteilt ist. Der Diskurs über Theorien bleibt häufig männlich, weiß und eurozentrisch geprägt, was andere Perspektiven und Erfahrungswelten ausschließt.

Partizipation an theoretischer Bildung:
Oftmals bleiben die Wege zur Theorienbildung für bestimmte soziale Gruppen verschlossen. Die Diskreditierung von Theorien ist oft mit dem Versuch verbunden, bestimmte Gruppen von der Teilnahme am Bildungsdiskurs auszuschließen.

Erfahrungen als Medium des Wissens:
Erfahrungen sind nicht das Gegenteil von wissenschaftlichem Wissen, sondern deren Medium und Gegenstand. Erst durch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen gewinnen Theorien ihre bildende Qualität. Kritische Theorien basieren auf der Reflexion darüber, wie sie mit ihrem Gegenstand verbunden sind, und legen offen, welche sozialen und politischen Ziele sie verfolgen.

Theoriearbeit als tägliche Praxis:

Theoriearbeit ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen und politischen Realität. Theorien müssen ständig im Dialog mit der Praxis stehen und sich an realen sozialen Verhältnissen messen lassen. Stuart Hall verweist auf Theoriearbeit als einen ständigen Kampf und Dialog, der nie abgeschlossen ist.

Demokratisierung von Wissenszugängen und Verarbeitungen von Wissen:

- Es braucht eine Demokratisierung des Zugangs zu Theorien auch außerhalb der Bildungsinstitutiionen. Theoriearbeit sollte nicht auf bestimmte elitäre Gruppen beschränkt sein, sondern allen Menschen offenstehen, um eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft zu ermöglichen. Dies erfordert eine Öffnung der Bildungssysteme und eine größere Inklusion von marginalisierten Gruppen in den Bildungsdiskurs.

Theorien in der Erwachsenenbildung sind keine überflüssigen, akademischen Konstrukte, sondern eine notwendige Voraussetzung, um soziale Ungerechtigkeiten zu verstehen und zu bekämpfen. Sie sind Werkzeuge zur Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und sollten als solche zugänglich gemacht werden.

Literatur:

Alisha M. B. Heinemann / Michaela Stoffels / Steffen Wachter (2018): Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung.
https://www.wbv.de/shop/Erwachsenenbildung-fuer-die-Migrationsgesellschaft-43-0054

Paul Mecheril / Matthias Rangger (2022): Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe.
https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-19000-2

Sabine Stövesand (2019): *Gemeinwesenarbeit* [online]. *socialnet Lexikon.* Bonn: socialnet.
https://www.socialnet.de/lexikon/487
Link zur jeweils aktuellsten Version: https://www.socialnet.de/lexikon/Gemeinwesenarbeit

Manuel Rühle / Armin Bernhard / Lutz Rothermel (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b78f-bbc4-4de9-a272-6955b0dd2d03

Uwe Hirschfeld (1999): Soziale Arbeit in hegemonietheoretischer Sicht. Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit.
https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_40_Uwe_Hirschfeld.pdf

María do Mar Castro Varela / Natascha Khakpour / Jan Niggemann (2023): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci.
https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/40341-hegemonie-bilden.html