

In: Elisabeth Sattler, Susanne Tschida (Hg.), PÄDAGOGISCHES LEHREN? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre, Wien 2015¹

Stefan Vater

Im Dschungel der Hörsäle

Bildung und Universitäten

Warum im Dschungel der Hörsäle? Weil mein erstes Buch, das ich über die Situation und die Lehre an Universitäten gelesen habe – diesen Titel trug und ein gutes war. Genauer ging es um die Bedingungen für Frauen an den Universitäten der 1960er – die Hörsäle oft Raum einer männlich autoritären Initiation in Praktiken des Wissens, ein Raum einer autoritären Selbstdarstellung aber auch einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit. Und darum erscheint mir wohl der Dschungel passend, der Undurchdringliche, mit dem Trompeten der männlichen Elefanten und so weiter...

Noch dazu ist meine persönliche Erinnerung an meinen ersten Tag an der Universität ebenso mit diesem falschen Vergleich stimmungsmäßig recht gut charakterisiert. Gut charakterisiert, was die Orientierung und Sicherheit betrifft und die gefühlte Temperatur und Feuchtigkeit in den Hörsälen.

1. Eine reale und auch pessimistische Charakterisierung der Situation an Universitäten in Österreich

Der Buchbeitrag eines Soziologen sollte mit der kritischen Darstellung der sozio-ökonomischen Situation an den Universitäten beginnen, nicht ganz zufällig war das auch Thema dessen was ich an den Universitäten Ende der 1990er erstmals in von mir geleiteten Proseminare mit Studierenden bearbeitet habe - Bildungssoziologie. Fast 20 Jahre danach lässt sich immer noch einiges kurz zusammenfassen. Der Zugang zu Universitäten ist sozial selektiv, die soziale Herkunft eröffnet unterschiedliche Chancen das universitäre Feld zu betreten oder in ihm zu bestehen. Je höher die Bildung der Eltern, desto wahrscheinlicher ist ein Besuch der Uni und ein erfolgreicher Besuch und desto größer auch der „Wunsch“ zu studieren, die Bildungsaspiration. Je höher das soziale und symbolische Kapital desto besser die Chancen, und desto sicherer die Wahl wertvoller Studien – die Status- und Kapitalgewinn bringen. Grundsätzlich sind an Universitäten die Chancen auf Karriere für Männer immer noch besser und ihre Studienwahlen sind andere. Die Universitäten sind immer noch genauso überfüllt wie in den 90ern, es gibt zu wenig Personal. Die demokratischen Strukturen werden immer noch abgebaut und diskreditiert – allerdings unter postdemokratischen Bedingungen (vgl. Crouch 2008). Unter Bedingungen, die eine österreichischer Bildungsministerin 2002 in Bezug auf eine Veränderung des Wahlrechts für die österreichische HochschülerInnenschaft dazu brachten, davon zu sprechen, dass eine Evaluation der Lehrveranstaltungen² durch die Studierenden doch ohnehin erfolge und die Evaluation *das* wichtige Recht der Studierenden sei sich zu beteiligen (vgl. bm:bmbwk 2002). Wissenschaft ist nach wie vor oft fürchterlich konservativ – in ihren Vorstellungen über Sprache, Gesellschaftsordnung, Geschlechterverhältnisse... Ich darf nur an das Manifest der 800 österreichischen WissenschaftlerInnen gegen das Binnen-I und eine geschlechtergerechte Sprache erinnern (vgl. Liessmann et. al 2014) oder an den neoliberalen Mainstream der universitären Ökonomie.

¹ Liegt noch nicht vor, daher keine Seitenangabe.

² „(...) Das wohl stärkste Instrument der Mitbestimmung ist die verpflichtende Evaluierung von Forschung und Lehre mit Konsequenzen (...)gezeichnet BM Elisabeth Gehrler.“ (bm:bwk 2002, S. 2)

Der Slogan *Bildung für alle!* wurde irgendwie auf die Kritik der Massenuniversitäten reduziert. Bei aller berechtigten Kritik an Mangel von Ressourcen, zu kleinen stickigen, heißen Räumen, zu wenig Personal und zu großen Vorlesungen, übersieht oder verdeckt diese Kritik doch eines: die Wichtigkeit einer offenen Universität, die zumindest dem Anspruch nach allen gesellschaftlichen Gruppen die Möglichkeit bietet, Wissenschaft zu betreiben, an der Produktion des Wissens mitzuarbeiten und damit auch an den Ideen zur Gestaltung und Analyse der Gesellschaft. Implizit vorhanden in den Slogans der Öffnung der Universitäten der 1970er – über deren Scheitern oder Erfolg es lang zu diskutieren gälte – war noch mehr, die Forderung von „Wissenschaft durch alle!“, die schon früher Spuren in Feldern der Wissensproduktion, wie den Volkshochschulen der 1920er, besonders des Volksheims – der Volkshochschule Ottakring - hinterlassen hatte (vgl. Filla 2001). Es ist die weitreichende Forderung einer umfassenden Gleichheit und Gleichachtung im Zugang zu Wissen und der Auseinandersetzung darüber oder zumindest die Forderung des Rechtes gehört zu werden und mitzudenken. Heute ist zunehmend Elite wichtig – ein kleiner Kreis, gut ausgebildeter, Genies – die, wie es der Zufall so will meist aus bildungsnahen und reicheren gesellschaftlichen Feldern (bezogen auf ökonomisches, kulturelles, symbolisches, soziales Kapital) kommen. Heute – im Jahr 2014 – zählt Exzellenz, Leistung und Konkurrenz – und Elite, schlicht eine von vorneherein prädestinierte Gruppe (vgl. Zilsel 1990).

Aber es hat sich noch einiges geändert, die Gehälter sind für die meisten Uni-Angestellten schlechter geworden, die Karriereaussichten sind schlechter für viele. Wissenschaft wird viel stärker gemanagt, die Rektoren und selten auch Rektorinnen³ sind heute Manager. Effizienz steht im Mittelpunkt der Universitätspolitik und -ausrichtung genauso wie Drittmittel. Drittmittel heißt ja real schon irgendwie, dass das Erkenntnisinteresse nicht objektiv ist. Das ist es natürlich ohnehin nie, aber einen Raiffeisensaal⁴ als Audimax wie in Linz ist schon etwas Besonderes, um nur ein kleines Beispiel zu bringen. Die derzeit aktuelle Kombination von Wirtschafts- und Wissenschaftsministerium in Österreich ist jedenfalls ein Zeichen. Die Studienpläne sind deutlich dichter und verschulter geworden und erschweren in vielen Fällen eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen gewählten Schwerpunkten der Studierenden. Obgleich sie vielleicht die Orientierung erleichtern. Teilweise sind die Studierenden zu KundInnen gemacht worden – und ich zitiere immer noch gerne die Kritik einer Studentin, die etwas übertrieben im Wesentlichen lautete: „Wenn ich was nicht verstehe, liegt es daran das du es nicht gut vermittelst!“ Bildung soll demnach auf dem Silberteller serviert werden, wobei dann schon vorher klar sein muss, was am Ende rauskommt.

1.1 Herrschaftswissen

Macht Wissen prinzipiell jeden und jede mächtig? Und ist es Wissen, dass kritisch macht? Dazu ein Beispiel von Marx, seine Kritik an den MaschinenstürmerInnen – er forderte die Trennung eines Widerstandes gegen Herrschaft oder gegen eine spezifische Gesellschaftsformation vom Widerstand gegen Wissen, das anhand eines strikten Fortschrittsdenkens, neutral ist und erlernt werden muss, um den Fortschritt kontrollieren zu können (vgl. Marx 1982, 451ff.). Wissen ist aber kontextualisiert und bezogen, es trägt Spuren von Geschichte, von ökonomischer Verteilung und Dominanz. Es ist immer umkämpft und mit Wissenskulturen genauso verknüpft wie mit spezifischen politischen und strategischen Rationalitäten und somit niemals neutral. Es gibt gute Gründe gegen spezifische Wissensvorstellungen und Zielvorstellungen aufzutreten oder sie abzulehnen. Kritik an und

³ Alleine weil es so wenige gibt.

⁴ Die Raiffeisen-Bank ist eine besonders stark mit Politik und Bündnen verflochtene Bank Österreichs.

Widerstand gegen Bildung ist hier die Abwehr enteigneter Wissensproduktion und eines vielleicht neuen unkontrollierbaren Wissens (vgl. Axmacher 1990; vgl. Willis 1977). Wobei Kritik hier nicht unbedingt als Rede verstanden wird, sondern als eine kritische, resistente Praxis. Wissen und Wissensinhalte sind umkämpft. Um ein historisches Beispiel zu erwähnen: Der Übergang vom ptolemäischen Wissenssystem, das die Erde und den Menschen ins Zentrum setzte zum kopernikanischen, heliozentrischen System war keineswegs friktionsfrei und frei von Vorwürfen der Irrationalität, aber auch von Forderungen natürliche Notwendigkeiten anzuerkennen. Praktisch funktioniert haben mehr oder weniger beide Systeme. (vgl. Koyre 1980) Was ist „Really Useful Knowledge“? Und vor allem, nützlich für wen und wofür? Wissen ist in unseren Gesellschaften nicht gleich verteilt, es ist auch nicht für alle gleichermaßen nützlich und die Institutionen und Lernpraxen verstärken diese Ungleichverteilung. Lernen erfüllt oft eine andere weniger emanzipatorische/kritische Funktion als den Lernenden nützlich zu sein: Anpassungslernen ist Lernen als eiliges Hetzen nach notwendigen Kompetenzen, das Lernen für den Wirtschaftsstandort auch ohne Job.

Wissen formt die Welt, erklärt die Welt, findet scheinbar passende Erklärungsmuster, zieht Handlungen nach sich oder unterbindet Handlungen. Wissen ist nicht nur das Wissen um das Wie, sondern die Frage nach dem Warum, nicht im Sinne eines essentiellen Grundes sondern ganz schlicht: Warum so und nicht anders? Wissen ist Ziel von Herrschaft, in Verboten und Dogmen beispielsweise – die sich meist gegen das „Anders“ richten. Wissen ist ein Teil der Ordnung der Welt und diese Ordnung ist keineswegs Ergebnis eines objektiven Erkenntnisprozesses, kein Abbild der Welt. Es bleibt Spielraum für Interessen, individuelle Nutzenorientierung und Herrschaftsmuster. Wissen bildet die Welt nicht nur ab, es ist auch ein Moment von Macht und Herrschaft. Es ist politisch (vgl. Mouffe 2007), also Teil des Raums der Auseinandersetzung über eine gestaltbare Welt, in der sich die Form der Ordnung nicht aus der Natur ablesen lässt. Wahrheit wird in diesem an Foucault orientierten Verständnis verstanden als ein Regime, als ein Regelsystem, das festlegt, was als wahr oder falsch gelten darf.

1. 2 Und dennoch: das Glück an Universitäten zu lehren

Universitäten sind wichtige Orte der Wissensproduktion. Trotz Entdemokratisierung, falschem Positivismus, Wirtschaftsorientierung und Ökonomismus sind sie ein Ort der Auseinandersetzung über die Welt, der Auseinandersetzung mit anderen darüber was ihre Geschichte ist, wie sie dargestellt wird und erklärt oder ein Ort der Auseinandersetzung darüber wie Geschlecht entsteht, und immer wieder hergestellt wird und über viele andere Dinge. Und um es klar auszusprechen, ich sehe Lehre als Teil der Forschung und Wissenschaft, der unter einem Prinzip der Gleichachtung erfolgenden empirischen und nicht empirischen wissenschaftlichen Tätigkeit. Die Intensität der Möglichkeit dieser Auseinandersetzung hängt von demokratischen Rahmenbedingungen ab. Universitäten sollten Orte der Öffentlichkeit sein, um allen eine Beteiligung an dieser Herstellung von Wissen zu ermöglichen – ohne jetzt auf die ausführliche Kritik zur Problematik des Begriffs der Öffentlichkeit eingehen zu können, zumal Öffentlichkeit real meist einen Männerraum bedeutet.

Universitäre Lehre bedeutet somit irgendwie sich im komplexen Dschungel dieses Regimes der Wahrheit zu bewegen, wenn ich jetzt sehr bildlich sprechen darf. Es ist ein interessantes Unterfangen. Die universitäre Lehre sehe ich, als Teil des Prozesses der wissenschaftlichen Analyse, Erkenntnis und Auseinandersetzung über die Wirklichkeit, über die Gesellschaft und über das gute Leben. Ich sehe Wissenschaft als Auseinandersetzung darüber was nützlich ist und was nicht und für

wen etwas nützlich ist. Ich sehe sie als Prozess der Erkenntnis über eine widersprüchliche Welt, eine Welt, die oft Entscheidungen nötig macht, demokratische, und nicht mit Expertenurteilen auskommt. Objektivität bekommt, wenn noch verwendet, eine völlig andere Wendung, die Interpretation und Verwendung der Ergebnisse kann nicht objektiv im klassischen Sinne sein, auch nicht die Wahl der Methoden und die Konstruktion der Methoden, auch nicht die leitenden Ideen der WissenschaftlerIn. Das wissenschaftliche Argument, oder das Forschungsergebnis kann objektiv nachvollziehbar sein.

2. Kritik lehren?

Ich umreiße sozusagen skizzenartig ein Verständnis von Wissenschaft und am Rande auch von Wissen um mich nun damit zu beschäftigen, wie ein sich beteiligendes Einüben in diese Wissenschaftspraxis erfolgen kann – auch wenn ich diesen Übergang nicht ganz schlüssig finde und diese Prinzipien im wesentlichen nur postulieren kann. Im Folgenden möchte ich einige Grundsätze meiner Vorstellungen von universitärer Lehre formulieren:

2.1 Kritik und Kritikfähigkeit

Kritik ist „die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, eine reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, S. 15), also eine Kunst, nicht *dermaßen* regiert zu werden. Der Begriff *Kunst* verweist im Kontext der Arbeiten Foucaults Anfang der 1990er auf ein komplexes Kompetenzgeflecht, das intensiver Übung und Praxis bedarf und keine rationale Entscheidung der AkteurInnen ist, jetzt kritisch zu sein. Kritik ist nicht eine rationale Entscheidung oder abgeleitet aus einem reinen Wissen, sie ist viel eher eine Praxis, ein Habitus, den die KritikerIn in einer kritischen Lebenspraxis Tag für Tag ausführt, darstellt und somit verstärkt. Sie ist ein Akt des Engagements und vielleicht auch der Leidenschaft – auch wenn ich Kant hier etwas überstrapaziere, ich tue es im Anschluss an Foucault und Butler (vgl. Foucault 1992, 2001; vgl. Butler 2001): „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird.“ (Foucault 1992, S.11f.) Und Foucault weiter: „Nicht regiert werden wollen (...) diese Gesetze nicht mehr annehmen wollen, weil sie ungerecht sind...“ (Foucault 1992, S.13) Kritik ist bezogen auf die Umstände des konkreten Alltagslebens, auf ein *nicht dermaßen* regiert und gesteuert werden, nicht zu diesen Zwecken, von diesen Menschen und in diesen Institutionen (vgl. Foucault 2001). Kritik ist nicht im abstrakten Denken gebunden, sie ist verbunden mit konkreten Verhältnissen und Erfahrungen, die als ungerecht erlebt werden. Kritik ist bezogen auf Anderes und benennt eine Lebensweise des Infragestellens. Kritik scheint zu Zerstreung, Abhängigkeit und Heteronomie verdammt, sie existiert nur in Beziehung auf etwas anderes als sie selbst (vgl. Butler 2001, S.3). Sie braucht auch Faktenwissen, sie braucht Bezugspunkte. Doch ist sie eine spezifische Praxis des Befragens und Aussetzens von Urteilen und vielleicht noch mehr, der mit diesen Urteilen verbundenen Systemen von Ordnung und Wahrheit, wie Moral, Tradition, Gewohnheit, Gewissheit, Effizienz und Naturgesetz. Kritik ist eine Praxis, die die „unkritischen Gewohnheiten des Geistes“ (nach Butler 2001, S.4, vgl. Williams 1988, S.87f.) laufend in Frage stellt und das, was Akzeptanz in Frage stellt, oder noch besser die Bedingungen der Akzeptabilität (vgl. Foucault 1992, S.26; Butler 2001, S.8). Es bedarf dazu keinen Rekurs auf eine fundamentalere politische oder moralische Ordnung im Vollzug der Kritik. Es gibt allerdings einen Ausgangspunkt für das Engagement, die Erfahrung und das Empfinden von Unrecht. Vielleicht ist Kritik der Weg der Objektivierung dieses Empfindens.

Die Übung der Kritik, des Infragestellens, des Findens des Unsichtbaren im Anwenden wissenschaftlicher Methoden kann geübt werden und unterscheidet sich von der Vermittlung von Faktenwissen und beruflichen Kompetenzen.

2.2 Skepsis gegenüber Autoritäten

In Acht nehmen heißt es sich – und besonders auch an der Universität – wenn Wissen als ausschließlich, hinreichend, genügend und allwissend vorgestellt wird. Kritik und Widerspruch ist gefragt, wenn eine Gesellschaftsordnung oder Herrschaftsordnung als endgültig und Zielpunkt der Geschichte gedacht wird, wenn Hierarchien und Verteilungen von Reichtum, Arbeit, Freiheit, Freizeit oder Talent und Eigenschaften als naturgegeben oder notwendig oder als Eigenschaft von Mann oder Frau dargelegt werden oder einfach übersehen. Nicht an Autoritäten zu glauben, ob an den Kanon des Wissens oder den charismatischen Professor, gilt es zu lernen, wie viele andere Dinge. Oder es gilt zu verlernen an sie zu glauben. G. Spivak formuliert als wesentliche Voraussetzung des Lernens, die eigenen Privilegien, Vorurteile und Blindheiten – bildlich gesprochen – zu verlernen (vgl. Spivak 1990, S. 9) und die Privilegien der anderen gleich dazu.

2.3 Selbstbewusstsein und Respekt

Eng verbunden mit der obigen Grundlinie einer Skepsis ist das Selbstbewusstsein der KritikerIn. Und auch das muss erarbeitet werden, das Vertrauen nicht zu wenig gelesen zu haben oder genauso gut wie andere argumentieren zu können, und eine Meinung und Einschätzung zu haben, die Wert ist gehört und vorgebracht zu werden. Wenn ich etwas nicht mochte in meiner eigenen Studienzeit, dann waren es abschätzige, eingebildete Lehrende, die meinten etwas Besseres oder auch nur weiter zu sein, oder von einer grundlegenden Hierarchie des Wissens und einer Minderwertigkeit der Studierenden ausgingen. Beispiele wären Professoren, die nicht mit Studierenden sprachen und nur über ihr Sekretariat kommunizierten, oder die intellektuell nicht in der Lage waren sich auf andere Gedanken als die schlichten eigenen einzulassen. Demokratisches, kritisches Lehren bedeutet Offenheit und Respekt, Respekt gegenüber den Gedanken und Ideen und der Arbeit der anderen und gegenüber der Person der Denkenden oder des Denkenden.

2.4 Gleichheit als Voraussetzung

Unabhängig von der Herkunft der jeweiligen Person, ihrer Vorbildung gilt es ihre Stimme zu hören, ihre Bildungsfähigkeit und ihr Engagement zu beachten, zu respektieren. Nicht alle Menschen sind gleich, haben die gleichen Voraussetzungen, Ressourcen und Utopien und Bedürfnisse – aber alle haben die gleichen Rechte, und auch das Recht zu denken, zu forschen und Wissensordnungen mitzugestalten. Dass diese Forderung eine Bewegung des Scheiterns benennt ist vieldiskutiert, wer kann sprechen und gehört werden? Und weiters könnte die Realität eine größere Abweichung nicht sein.

2.5 Zusammenarbeit und kollaborative Fähigkeiten

(Kapitalistisches) Wissen ist oft mit Diebstahl, Copyright und behauptetem Plagiat verbunden, mit der Vorstellung des egoistischen Genies, das aus sich heraus Wissen gebiert und durch reine individuelle, wenn auch empirisch gestützte, Innenschau zu Erkenntnissen gelangt – das somit bestohlen werden kann um die eigene Schöpfung und Erkenntnis.

Wissen wird auch verstanden als etwas, das es aufzunehmen, anzueignen, einzusaugen gälte um besser zu sein als die anderen. Eine doch sehr ideologische und phantasievolle Menge von Vorstellungen, wie Unmengen von Publikationen zeigen (vgl. Block, Nollert 2005). Wissen wird oft gleichzeitig erdacht und erarbeitet, weil es vielmehr ein Partizipieren an Bekanntem und ein Aussprechen gesellschaftlichen Wissens ist. Wissen entsteht aus Diskussion, Kollaboration, im Tun und besonders in demokratischer Öffentlichkeit. Und es wird vor allem auch nicht weniger, wenn es geteilt wird. Es wird höchstens weniger Wert, wenn es vermarktet wird.

2.6 Engagiert Studieren: Engagement heißt *nicht* neoliberale Eigenverantwortung

Sich engagieren bedeutet nicht ein *tun müssen*, weil die Prüfung, der Job nach dem Studium oder andere Dinge, vielleicht sogar der Wirtschaftsstandort es verlangen und ein selbst zu verantwortendes Scheitern ohne diesen Einsatz bevorsteht. Engagement ist etwas anderes als ein fremdbestimmtes, passendes Motivations- und Gefühlskorsett für das Bestehen am Arbeitsmarkt. Engagement ist selbstbestimmtes und –definiertes, kritisches Infragestellen von Bestehendem ausgerichtet an Vorstellungen eines guten Lebens. Aber die Dynamik der Studienpläne und von aktuellen Bildungsdiskursen wirkt eher in Rahmen von wirtschaftsorientierter Praxisrelevanz, beruflicher Verwertbarkeit, Effizienz und Humankapital.

3. Kritische Erwachsenenbildung als Praxis der Problemzentrierung

Um eine Praxis der Problemzentrierung von Bildung zu umreißen nütze ich einen Umweg über kritische Erwachsenenbildung und ihrer Fragen nach Brauchbarkeit von Wissen und Bildung, nach ihrer Angemessenheit, Reflexions- und Lösungsermächtigung. Ich beziehe mich wieder auf Ansätze, die Wissen nicht verstehen als - in Bildern gesprochen - Naturrohstoff, geschürft und vermittelt von Experten, die alles wissen und meist Männer sind, sondern von Ansätzen, die Bildung und Wissen als ein Arbeitsfeld sehen, ein demokratisch zu bestimmendes Arbeitsfeld, das durch politische – im Sinne von Auseinandersetzung, Mitbestimmung - Entscheidungen bestimmt ist und nicht durch scheinbare Naturnotwendigkeiten und Sachzwänge – und das insofern eine lebendige, problemzentrierte Auseinandersetzung mit der Welt und auch der eigenen Umwelt erfordert und eine Ermächtigung zu ihrer Veränderung (vgl. hooks 1994, S. 14). Problemzentrierte Bildung meint situierte Pädagogik, die Fragen der Globalisierung und Ungleichheit miteinbezieht, die an den persönlichen Erfahrungen ansetzt und von dort zur gemeinsamen Analyse und Interpretation der sozialen Welt weitergeht um ein kritisches Bewusstsein zu schaffen. Bildung wird bei hooks und Freire verstanden als maßlos, d.h. nicht hinreichend messbar und prognostizierbar. Pädagogik wird als engagiert und einen Standpunkt beziehend definiert – nicht nur einen Standpunkt oder eine Illusion im Sinne von Profit- oder Nutzeninteressen. Sie ist eine kollektive Praxis, die Freiheit zum Ziel hat. Ich meine die Freiheit aller sich Bildenden wohlgemerkt. Sie ist verbunden mit dem Widerstand gegen den Zwang und gegen den Zwang Dinge zu lernen, die keinen Bezug zum eigenen Leben haben und eben nicht brauchbar sind! Und mit dem Wunsch und dem Verlangen auch Dinge zu verändern, so nicht leben zu wollen. Sie ist ein Prozess der unerzwungenen Neuordnung der Wünsche (vgl. Spivak 2006, S. 41).

„My hope emerges from those places of struggle where I witness individuals positively transforming their lives and the world around them. Educating is always a vocation rooted in hopefulness. As teachers we believe that learning is possible, that nothing can keep an open mind from seeking after knowledge and finding a way to know.“ (hooks 2003, S. XiV)

Bildung⁵ ist ein Aspekt des grundlegenden Bedürfnisses der Menschen nach Dialog, nach Diskussion, gemeinsamer Entscheidung und Demokratie, nach Erkenntnis und Veränderung der Gesellschaft. Alle Bildungsprozesse finden auch unter Bedingungen mehrfacher Unterdrückung – oder unter Bedingungen der Intersektionalität - statt, anders formuliert sind sie mit Althusser (Althusser 1977) Teil ideologischer Staatsapparate, die dazu dienen die Menschen zu funktionierenden BürgerInnen zu machen und sie gleichzeitig willig zu machen Ausbeutung zu akzeptieren. Freire spricht von einem Bildungsprozess an dessen Anfang die kritische Bewusstwerdung auch über die Eingebundenheit von Wissen und Bildung in Systeme der Herrschaft steht, ausgehend von einer Problemzentrierung, die an den Problemen und Herausforderungen der sich Bildenden ansetzt und Handlungsermächtigung als Ziel hat. Das Respektieren der BildungsteilnehmerInnen, ihrer Kultur⁶, Ansichten und Probleme ist zentral, in diesem Sinnen kann Bildung auch als ein selbstorganisierter, wiederherstellender, heilender Prozess verstanden werden (vgl. Spivak 2008, S.69; Chakravorty 2006, S.24; vgl. Spivak 1994) in dem die Menschen zu Wort kommen und gehört werden. Solche Bildung, die – wie eben kurz charakterisiert – ausgehend von den Problemen der sich Bildenden handlungsermächtigend und brauchbar ist, die offene Räume für Reflexion, Aufmerksamkeit (Awareness) und Transformation/Veränderung schafft kommt in Gefahr abgelehnt zu werden, abgelehnt zu werden von den Herrschenden! Kritische wissenschaftliche Praxis in Lehre und Forschung bedeutet eine theoriegestützte Definition von Arbeitsfeldern und eine kollektive, methodische Bearbeitung derselben – Effizienz und Verwertbarkeit spielen dabei eine weniger wichtige Rolle wie Veränderungs- oder Utopie-Potenzial, also die Fähigkeit anders zu denken und anders zu intervenieren.

„Critical pedagogy operates from an understanding that the basis of education is political and that spaces need to be created where students can imagine a different world outside the social form of patriarchal order of society and capitalist labor organisation.“ (Jaramillo/McLaren 2009, S.31)

Stefan Vater, Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen, Redaktionsmitglied Magazin Erwachsenenbildung.at, Projektleitung Knowledgebase Erwachsenenbildung (www.adulteducation.at), Lehrbeauftragter an der Universität Wien im Masterstudium Genderstudies und an der Université Fribourg im Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Literatur:

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg.

Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim.

⁵ Ich verwende den Begriff Bildung im Folgenden umfassend, ohne auf die Belastetheit und auch Komplexität dieses Begriffes einzugehen, der historisch eine Mittel- und Oberschichtskultur bezeichnet. Aber auch das ist verkürzt angemerkt.

⁶ Vgl. Williams 1959. Kultur wird verstanden als jegliche Form gesellschaftlichen, alltäglichen Ausdrucks und es gibt somit in einer Gesellschaft unzählige Kulturen.

Block, René; Nollert, Angelika (2005): Kollektive Kreativität. Katalog der Kunsthalle Fridericianum - Kassel, Kassel.

bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2002): Vortrag an den Ministerrat. GZ 34.190/4-VII/4/2002, Wien.

Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, Cambridge, online unter <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de> [Stand 22.10.2014].

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie, Frankfurt.

Chakravorty, Swapan; Milevska, Suzana; Barlow, Tani E. (1994): In a Word. Interview, in: Schorr, Naomi; Weed, Elisabeth (1994): The Essential Difference, Bloomington, S. 151-184.

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

Foucault, Michel (1992), Was ist Kritik? Berlin.

Foucault, Michel (2001) : Qu'est-ce que les Lumières? In: ders. Dits et écrits II 1976–1988. Paris, S. 1381-1379.

hooks, bell (1994): teaching to transgress. New York - London.

hooks, bell (2003): Teaching Community. A Pedagogy of Hope. New York.

Jaramillo, Nathalia E.; McLaren, Peter (2009): Borderlines: bell hooks and the Pedagogy of Revolutionary Change, in: Guadeloupe Davidson, Maria; Yancy George (eds.), Critical Perspectives on bell hooks, New York – London.

Koyre, Alexandre (1980): Von der geschlossenen Welt zum offenen Universum, Frankfurt.

Liessmann, Konrad Paul; Kampits, Peter ; Taschner, Rudolf; Mayer, Heinz; Schröder, Klaus Albrecht ; Sick, Bastian; Lohner, Chris ; Doralt, Werner; Walterskirchen, Gudula (2014): Manifest der 800 gegen das Binnen-I und anderen Unfug. 800 Sprachkritiker gegen die Zerstörung der Sprache durch Binnen-I und andere von oben verordnete Verunstaltungen, online unter: <http://www.ortneronline.at/?p=29841#sthash.MKwgdwPC.dpuf> [Stand 22.10.2014].

Marx, Karl (1982): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. MEW 23, Berlin.

Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt.

Spivak, Gayatri, Chakravorty (2008): Righting Wrongs - Unrecht richten, Wien-Zürich.

Spivak, Gayatri, Chakravorty (2006): Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak, London-New York-Calcutta.

Spivak, Gayatri, Chakravorty (1990): The Postcolonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues, New York – London.

Williams, Raymond (1988): Keywords. A vocabulary of culture and society, HammersmithLondon.

Williams, Raymond (1959): Culture and Society, 1959.

Willis, Paul (1977): Spaß am Widerstand, Frankfurt.

Zilsel, Edgar (1990): Die Geniereligion: Ein kritischer Versuch über das moderne Persönlichkeitsideal, mit einer historischen Begründung, Frankfurt.