

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Solidarität

Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung

Lukas Eble

Repliken zum Themenbeitrag

Globale und unbedingte Solidarität

Loriana Metzger

Solidarität aus relations- theoretischer Sicht

Ortfried Schächter

Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen

Robert Pfützner

Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität

Peter Schlögl

Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theo- retischer Erkenntnisperspektive

Simone Müller

„Who cares“ – ,Nachwuchs‘fragen in den Erziehungswissenschaften

Weitere Statements

Verlorene Perspektiven

Daniela Holzer

Der universitäre „war for talents“: Möglichkeiten der Profilschärfung von Hochschulen und Universitäten. Was die „#ichbinHanna“-Debatte für die Hochschullandschaft bedeuten kann

Nicole Luthardt und Rita Nikolai

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Carolin Alexander (Hochschule Magdeburg-Stendal),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Stephanie Freide (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Maria Kondratjuk (Technische Universität Dresden),
Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),
Farina Wagner (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Simone Müller (Karl-Franzens-Universität Graz)
Stefan Rundel (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg;
Universität der Bundeswehr München)

Review

Alle Beiträge durchlaufen einen Open-Peer-Review-Prozess.
<http://zeitschrift-debatte.de/review/>

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online - 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende - 49,90 €, Online-Only-Abonnement - 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende - 49,90 €, Print-Abonnement - 56,90 €, Print-Abonnement Studierende - 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement - 79,00 €, Online-Only-Abonnement - 119,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online - 119,90 €, Einzelheft Print - 29,90 €, Einzelheft PDF - 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download - 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):
Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de • www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE22 vom 01.01.2022

Lektorat

Laura Seidel, Berlin

Design

Svenja Schall, Berlin, www.studio-sk.de

© 2022 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Hefthema:

Solidarität

107 Editorial

Redaktionskollektiv

Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung

Lukas Eble

112 Repliken zum Themenbeitrag

135 Globale und unbedingte Solidarität – eine Replik auf Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung“

Loriana Metzger

150 Solidarität aus relations-theoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble

Ortfried Schäffter

165 Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble

Robert Pfützner

179 Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität

Peter Schlögl

191 **Solidarische Wissenschaft?
Drei Konstellationen aus
kritisch-theoretischer
Erkenntnisperspektive**

Simone Müller

Weitere Statements

206

**„Who cares“ –
„Nachwuchs“-fragen in den
Erziehungswissenschaften**

**Der universitäre „war for
talents“: Möglichkeiten
der Profilschärfung von
Hochschulen und Universitäten.
Was die „#ichbinHanna“-
Debatte für die Hochschul-
landschaft bedeuten kann**

Nicole Luthardt und Rita Nikolai

Verlorene Perspektiven

218

Daniela Holzer

231

Hinweise zur Beteiligung

Editorial

Der Solidaritätsbegriff erfährt besonders in der politischen Öffentlichkeit der vergangenen zwei Jahre eine Konjunktur. Mit der Corona-Krise nahm der Begriff einen Appellcharakter an, der aktuell im Zuge des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine noch eindringlicher wird. Ging es zunächst vordergründig um freiwillige Hilfe und Unterstützungsleistungen im Alltag, bezieht sich der appellative Charakter auf die Notwendigkeit monetärer Einbußen jede*r/s Einzelnen. So klingt der Hinweis des deutschen Bundesministers für Wirtschaft und Klimaschutz Robert Habeck beinahe bedrohlich, wenn er in einem Interview konstatiert, dass wir von der aktuell zunehmenden Solidarität in Deutschland im nächsten halben Jahr oder Jahr „noch ein ganz schönes Stückchen brauchen“ (Pletter & Lau 2022, 10:12 Min.).

In jedem Fall gilt es, etwas zu erbringen, zu zeigen oder abzugeben – mitunter gar nicht wenig. Plötzlich stellt sich dem*der adressierten Einzelbürger*in die Frage, wie weit die eigene Solidarität gehen kann. Solidarisches Verhalten geht mittlerweile über einen Einkauf für die Nachbar*innen, das Spenden von Kleidern und Möbelstücken hinaus und betrifft oder gefährdet nun den eigenen Wohlstand. Zumindest derjenigen, die einen solchen überhaupt auszuweisen haben. Was weiterhin in aktuellen Debatten und Adressierungen sichtbar wird, ist eine Form der Ansprache der Öffentlichkeit, die individual-

politischen Intentionen zum Zwecke eines (höheren) Gemeinwohls folgt. Es ist die Rede von einem Deutschland, einem Europa, häufig auch einer Gemeinschaft, in der es gilt, nach häufig implizit bleibenden Normen vorzugehen oder diesen unter dem Deckmantel demokratischer Werte sowie in eigener Verantwortung zu folgen. Partizipative Ermutigungen im Sinne eines demokratischen Gemeinwesens drohen individualpolitischen und exkludierenden Vereinnahmungen zu weichen. Höchste Zeit also für eine kategoriale Auseinandersetzung mit Solidarität und Solidarisierungsprozessen – und zwar gerade innerhalb der Erwachsenenbildung.

Je nach Kontext erscheint der Begriff der Solidarität vielseitig und erhält unterschiedliche Nuancierungen und Bedeutungen. Begriffsgeschichtlich lässt er sich juristisch einordnen, kommt in theologischen Begründungszusammenhängen zum Einsatz, avanciert zum politischen Schlagwort der französischen Revolution aber auch der deutschen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung und wird in der Philosophie und den Einzelwissenschaften verhandelt (Wildt 2019). Dabei erhält er differente Signifizierungen: Solidarität wird zum Ausdruck kritischen Denkens, zur gegenhegemonialen Kraft und Antwort auf bestehende Machtverhältnisse, zum Ausdruck gleicher Interessen und der moralischen Verbundenheit und zum Inbegriff emanzipatorischer sozialer Bewegungen. Dabei ist der Solidaritätsbegriff

keinesfalls frei von hegemonialen und ideologischen Vereinnahmungen. Solidarität ist eine „umstrittene Kategorie“ (Schäfer 2013) – *Und das ist auch gut so!*

Für die Erwachsenenbildung ergibt sich die Möglichkeit, hegemoniale Schließungen zu thematisieren, den Solidaritätsbegriff innerhalb politischer Vereinnahmungen zu verhandeln, seinen Einsatz für bildungstheoretische Zusammenhänge zu entwerfen, sowie Solidarisierungsbemühungen und -prozesse zu Sichtbarkeit zu verhelfen und anzustoßen.

In dieser Ausgabe der *Debatte* wird der Einsatz von Solidarität in seinen unterschiedlichen Facetten für die Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft aufgegriffen. Den inhaltlichen Ausgangspunkt bildet der Themenbeitrag *Lukas Ebles* mit dem Titel *Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung*. Er diskutiert die gegenwärtige Verwendung des Begriffs Solidarität im Kontext von gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und plädiert für eine stärkere theoretische Auseinandersetzung, will Solidarität nicht unhinterfragte ‚Feiertagsparole‘ bleiben. Dazu wird zunächst nach den historischen Wurzeln gefragt. Unter Verweis auf das industriekapitalistische Produktions- und Gesellschaftssystem wird das Verhältnis von Bildung und Solidarität dargelegt und Solidarität wird als Modus sozialer Praxis beziehungstheoretisch, u. a. mit Bezug auf Bini Adamczak, entfaltet. Letztlich geht es um die Frage, so Eble, ob sich Solidarität als Maßstab und Zielsetzung für eine kritisch emanzipative (Erwachsenen-) Bildung eignet (Eble 2021, S. 114).

Loriana Metzger schließt in ihrer Replik *Globale und unbedingte Solidarität* an die kritische Begriffsarbeit Lukas Ebles an und stellt seinem Solidaritätsverständnis die Konzepte der unbedingten und der globalen Solidarität zur Seite. Sie formuliert ein ‚Begehren‘ nach einem Ort für solidarische Beziehungsweisen in der Erwachsenenbildung, ob in der Theoriebildung oder der Bildungspraxis, und damit gewissermaßen auch einen Auftrag an die Community der Erwachsenenbildungswissenschaftler*innen: den Versuch, Solidarität als Bildungsziel und Prinzip einer Erwachsenenbildung zu entwerfen und weiterzuverfolgen.

In seiner Replik *Solidarität aus relationstheoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble* zeichnet *Ortfried Schöffter* unter relationstheoretischen Vorzeichen („Relational Reframe“) nach, dass eine dualistische Fassung des Solidaritätsbegriffs zu kurz greift. Dabei zeigt er, dass eine triadische Relationierung, die es braucht, um das „Zwischen“ sichtbar zu machen, auch für den Begriff des „Widerständigen“ notwendig wäre. Schöffter betont die Bedeutung des Rejektionswerts nach Gotthard Günther für eine emergente Ordnungsbildung im Beziehungsraum.

Den Zusammenhang von Solidarität und Beziehung betrachtet *Robert Pfützner* ebenfalls in seiner Replik *Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen*, variiert jedoch Ebles Einsatz und argumentiert, dass Solidarität konstitutiv für Bildung sei. Diese Umkehrung entwirft er entlang von fünf Widersprüchen, die auf einer dialektischen Perspektivierung gründen und verstärkt einer solidarischen

Bildung zuarbeiten, die wiederum die Brücke zum Fokus auf Beziehungen herstellt.

Peter Schlögl widmet sich in seiner Replik *Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität* dem Vorhaben, Kontingenz und Historismus ernst zu nehmen und vor diesem Hintergrund eine Kritik des Solidaritätsbegriffs vorzunehmen. Dieser soll auf ein Allgemeines verzichten, das mit Rationalität oder anderen vermeintlich anthropologischen Konstanten begründet wird – letztere werden mithilfe des sprachphilosophischen Einsatzes Richard Rortys selbst als kontingent gefasst.

Ein Bindeglied zwischen dem letzten Heft der Debatte mit dem Thema „*Who Cares*“ – *Nachwuchsfragen in den Erziehungswissenschaften* und den Fragestellungen zum Begriff Solidarität bildet die Replik *Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive* von Simone Müller, die nach Voraussetzungen für solidarische Beziehungsweisen im wissenschaftlichen Feld, für das solidarische ‚Wir‘ in der Wissenschaft, fragt. Sie setzt mit der konstellativen Methode bzw. mit einem konstellativen Denken ein und entwickelt eine erkenntnistheoretische und wissenschaftspolitische Perspektive, die ein gemeinsames negatives Denken im Namen der Utopie als Chance für solidarische Beziehungsweisen in der (Erwachsenenbildungs-)Wissenschaft ausweist.

Neben Themenbeitrag und Repliken finden sich in dieser Ausgabe erneut Statements, die die Diskussion zur Frage *Who Cares* aufgreifen: Nicole Luthardt und Rita Nikolai schließen mit ihrem Statement *Der universi-*

täre „war for talents“: Möglichkeiten der Profilschärfung von Hochschulen und Universitäten. Was die „#ichbinHanna“-Debatte für die Hochschullandschaft bedeuten kann an die Forderung an, dass Fachgesellschaften sich stärker zu Lehr- und Forschungsbedingungen positionieren sollten. Die zentralen Aspekte des Positionspapiers der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) scheinen ihnen nicht hinreichend. Sie erarbeiten daher drei Thesen mit Blick auf die Erziehungswissenschaften und bieten für verschiedene Akteur*innen Einsatzpunkte an, unter denen Hochschulen und Universitäten weiterhin (oder wieder?) attraktive Arbeitgebende für wissenschaftliches Personal sein bzw. werden könnten.

Dem gegenübergestellt thematisiert Daniela Holzer in ihrem Statement *Verlorene Perspektiven* und richtet den Blick nicht nur auf die Strukturen in Deutschland, sondern auch auf jene in Österreich. Sie fragt nach der Sorgfaltspflicht von Arbeit- und Gesetzgeber*innen und formuliert den Auftrag, verloren gegangene Perspektiven zurückzugewinnen: „Für langfristige Perspektiven in der Wissenschaft! Für unbefristete Stellen! Für Grundlagenforschung und kritische Wissenschaft! Für Erkenntnisproduktion ohne (Selbst-) Ausbeutung und mit Menschenfreundlichkeit!“ (Holzer 2021, S. 228) Damit wird eine Diskussion eröffnet, der sich Lesende nur schwer entziehen können, und die dazu aufruft, Position(en) zu beziehen.

Wenn Sie eine Replik auf eines der Statements in dieser Ausgabe oder auf einen der Beiträge in dieser oder einer der letzten Ausgaben verfassen möchten, informieren Sie uns unter debate@budrich-journals.de. Alle

Einreichungen, Anfragen und Anregungen zur (aktuellen) Debatte senden Sie bitte per E-Mail an debatte@budrich-journals.de. Darüber hinaus erhalten Sie weitere Informationen unter www.zeitschrift-debatte.de. Ein Call for Papers für die kommende Ausgabe ist bereits erfolgt und ein zugehöriger Call for Replies wird noch veröffentlicht. Auf Seite 231 in dieser Ausgabe finden Sie dazu weitere Hinweise.

In eigener Sache:

Nachdem wir uns im Jahr 2020 von Hannah Rosenberg als Debatten-Mitglied verabschieden mussten, hat nach der letzten Ausgabe auch Christoph Damm unser Redaktionskollektiv verlassen – wir möchten beiden an dieser Stelle nochmals für ihre wertvolle Arbeit danken. Als neue Mitglieder dürfen wir seit der letzten Ausgabe Carolin Alexander und Stephanie Freide und seit dieser Ausgabe Stefan Rundel und Simone Müller im Redaktionskollektiv begrüßen.

Einiges hat sich seit der Gründung 2018 verändert, vieles ist geblieben. Das in der ersten Ausgabe formulierte Anliegen ist etwas, das die Zeitschrift von Beginn an trägt und die an ihrer inhaltlichen, formalen und gestalterischen Qualität Arbeitenden miteinander verbindet:

„Die Zeitschrift soll ein Forum der Sondierung und des Nachdenkens eröffnen, das Diskurse zusammenbringt und sie in einen Widerstreit differenter Perspektiven einmünden lässt“. „Unsere Aufgabe als Redaktionskollektiv sehen wir daher vor allem darin, eine Form des widerstreitenden Austausches zu unterstützen, Debatten aufzuspüren, sicht-

bar zu machen, ihnen ein Forum zu bieten, sie zu befragen und zu entfachen“ (Redaktionskollektiv 2018, S. 10-11).

Die Aufrechterhaltung dieses Anspruchs lebt vor allem von den Textbeiträgen unserer Autor*innen. Gleichzeitig wird sie redaktionell von der immerwährenden Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten für Korrektorat und Satz herausgefordert. Eine dauerhafte Lösung haben wir bisher noch nicht finden können. Daher haben wir die Frage nach Finanzierungsideen und -erfahrungen an unsere Autor*innen gerichtet, um auf Möglichkeiten aufmerksam zu werden, die bei unseren Recherchen bislang verborgen geblieben sind. Wir haben unterstützende Antworten, Anregungen und Angebote erhalten. Dafür möchten wir uns einerseits herzlich bedanken und andererseits den Prozess und die Schwierigkeit der beständigen Finanzierung nicht nur im Kreise unserer Autor*innen, sondern auch an dieser Stelle offenlegen. Wir sondieren aktuell Möglichkeiten, die sich durch den Austausch eröffnet haben bzw. eröffnet wurden, freuen uns aber auch weiterhin über Hinweise und Erfahrungen, die uns dem Ziel einer dauerhaften Finanzierung näherbringen – damit die Zeitschrift in ihrer gewohnten Gestaltung weiterbestehen kann.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns auf daran anknüpfende Debatten,

Ihr Redaktionskollektiv

Farina Wagner, Jana Trumann, Maria Stimm, Stefan Rundel, Simone Müller, Stephanie Freide, Malte Ebner von Eschenbach und Carolin Alexander

Literatur

- Eble, L. (2021). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 112–134.
- Holzer, D. (2021). Verlorene Perspektiven. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 218–230.
- Pletter, R & Lau, M. (2022, 4. Juli). Robert Habeck: „Solidarität werden wir in Deutschland noch brauchen“ [Podcast]. *Zeit Bühne*. Zeit Online. Verfügbar unter https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-07/robert-habeck-gas-energie-zeit-buehne-podcast?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [2.9.2022].
- Redaktionskollektiv (2018). Debatten entfachen – ein Forum für kritischen Austausch eröffnen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 5–14.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 536–550.
- Wildt, A. (2019). Solidarität. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 9: Se–Sp (Sonderausgabe)*. Basel: wbg academic, Sp. 1004–1015.

Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung

Lukas Eble

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt sich den in aktuellen gesellschaftlichen Debatten vielgenutzten Begriff der ‚Solidarität‘ vor und erörtert ihn historisch-systematisch vor dem Hintergrund herrschafts- und machtkritischer Bildungstheorie und -arbeit. Solidarität wird dabei als spezifische, widerständige Beziehungsweise gefasst und möchte sie so emanzipativen Diskussionen und Reflexionen zugänglich machen. Leitend ist dabei die Frage, inwiefern sich Solidarität als Maßstab und Zielsetzung für eine kritisch emanzipative (Erwachsenen-)Bildung eignet.

Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung

Lukas Eble

Solidarität – Bildungstheorie – Emanzipation – Beziehungsweise – Gegenbewegung

Vor etwa 20 Jahren formulierte Klaus-Peter Hufer – entgegen den Tendenzen im disziplinären Diskurs – die Hoffnung auf eine Wiederbelebung der „Zielidee Solidarität und Gerechtigkeit“ für die politische Erwachsenenbildung (Hufer 2003, S. 125). Mit dem Begriffspaar ‚Solidarität und Empathie‘ wollte er einen Impuls gegen die Ökonomisierung und Neoliberalisierung des sozialen Rechtsstaats sowie weiterer Lebensbereiche setzen (Hufer 2003, S. 126); zuvor hatte bereits Oskar Negt (2001a) eine neuerliche Diskussion angeregt. Beide knüpfen mit ihren Einsprüchen an Ende der 1960er Jahre einsetzende, emanzipatorische Diskussionsstränge der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an (Zeuner 2012; Bernhard 2012), in denen der Begriff der Solidarität zwar umfangreich genutzt wurde, insbesondere in seiner adjektivierten Form, eine grundlegende Verständigung über dessen Bedeutungsgehalt aber eher die Ausnahme blieb (Pfützner 2017, S. 36–37). Gesellschaftspolitisch betrachtet, fällt die in Hufers Aussage implizierte Forderung in einen Zeitraum, in dem sich der sog. Neoliberalismus als ‚alternativlose‘ Ideologie in vollem Umfang in allen Lebens- und Bildungsbereichen in Deutschland durchsetzt und die Debatten

um die damit kompatible bildungspolitische EU-Strategie des ‚Lifelong Learnings‘ Fahrt aufnehmen, die im Rahmen der Lissabon-Strategie zur Sicherung und Steigerung europäischer Wettbewerbsfähigkeit ausformuliert wird (Borg & Mayo 2004; Pongratz 2010, S. 153–166; Klingovsky 2013).

Der Impuls, so meine Interpretation an dieser Stelle, die Bedeutung von Diskursen zur Zielsetzung von Erwachsenenbildung unter dem Referenzpunkt Solidarität zu stärken und Bildung als eine individuelle und kollektive „Gegenbewegung“ (Zeuner 2020, S. 07–3) in Position zu bringen, versandete; die von Hufer befürchteten Entwicklungen entfalteten sich hingegen in den darauffolgenden Jahren stetig und schwächten die „solidarische[n] Bindekräfte“ nachhaltig, nicht zuletzt aufgrund von verschärften existenziellen Exklusionsängsten (Negt 2001a, S. 1, S. 7). In Bezug auf den Bereich der (Erwachsenen-)Bildung ist – neben der Orientierung an ‚employability‘ – bspw. an eingeführte Projektlogiken, inkl. entsicherter Arbeitsverhältnisse, Verringerung der strukturellen Grundsicherung, Managerialisierungen der Weiterbildungsorganisationen und eine damit verbundene, abstrakte Qualitätssicherung, eine affirmative Kompetenzorientierung, protegiert durch die Europäische Union (EU) und die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), zu erinnern; auf der theoriesystematischen Ebene werden die eingreifenden, kritischen Subjekte durch die Idee ‚gemachter‘ Subjekte ersetzt oder sie verschwinden sogleich.

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist Solidarität nach wie vor ein Schlagwort, das sowohl als Zielstellung wie auch als propagiertes

praktisches Prinzip gilt (Kehrbaum 2021, insb. S. 42–66; Allespach 2012, S. 6, S. 20). Aber auch in diesem Fall stellt sich die Frage, ob es sich dabei nicht um eine ‚Identitäts- und/oder Feiertagsparole‘ handelt, deren Ausdeutung an der Oberfläche verharrt und letztlich die gesellschaftlichen Grundstrukturen außer Acht lässt; zumal sich auch die gewerkschaftliche Arbeit unter dem Regime des Neoliberalismus und gemäß der eigenen widersprüchlichen Konstitutionslogik von Kapital und Arbeit organisiert: „Sie [die Arbeiter*innen; L.E.] organisieren sich wegen und gegen die Verwertungslogik, aber zunächst sind sie in diese Logik verwickelt“ (Bürgin 2021, S. 3; Hervorhebungen im Original). Praktisch werdende, solidarische Kritik, als Erfüllung der eigenen Ziele, wäre somit gleichbedeutend mit ihrer eigenen Abschaffung.

Vor diesem Hintergrund ist es meines Erachtens sinnvoll, den impulsgebenden Faden hinsichtlich eines „Lernziel[s] Solidarität“ (Richter 1999) aufzunehmen, den Begriff der Solidarität zu erörtern und nach seinem Potenzial als kritischem Maßstab und Zielsetzung für Erwachsenenbildung zu fragen, m. a. W.: Welchen Aufschluss geben Reflexionen zu Solidarität in Bezug auf die politische Dimension der Erwachsenenbildung? Nur die ‚Anstrengung des Begriffs‘ kann auch erwachsenenbildnerischem Handeln eine emanzipative Orientierung geben und einen Ausgang aus der ‚Mühsal‘ unverstandener, naturwüchsig erscheinender Kräfteverhältnisse weisen (Heydorn 2004/III, S. 8). Ohne

eine solche Theoriearbeit droht jeglicher Widerstand den bestehenden gesellschaftlichen Kräften hilflos gegenüberzustehen: „In der Theorie erhält Bewusstsein, was bisher unerkannt und daher blind in der Welt waltete“ (Feltes 2021, S. 39).

1. Solidarität – ‚Wer wäre nicht dafür‘?

In derzeitigen öffentlichen Diskussionen (Corona-Pandemie), aber auch generell in Krisen- und Umbruchzeiten, ist Solidarität in aller Munde: So können zahlreiche Publikationen in den letzten Jahren vermerkt werden, aber auch politische Diskussionen um und Appelle an Solidarität in der Bevölkerung als ‚Gebot der Stunde‘ sind zu vernehmen, die nachdrücklich auf deren Notwendigkeit als soziale Ressource hinweisen. Auch der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) machte sie 2021 zur ‚Feiertagsparole‘ des 1. Mai („Solidarität ist Zukunft“), allerdings ohne auf die konstitutive Bedeutung von Solidarität für die eigene Organisationsgeschichte hinzuweisen, nämlich als das den Zusammenschluss der lohnabhängig Beschäftigten leitende Prinzip, um der ‚Gewalt des Eigentums‘ entgegenzutreten und somit ‚praktische Kritik‘ am Herrschaftsverhältnis von Kapital und Arbeit zu üben (Neumann 1978[1935], S. 150–152).¹

Dabei soll gleich zu Beginn angemerkt werden, dass Solidarität oder die Forderung

¹ Beim Herrschaftsverhältnis von Kapital und Arbeit handelt es sich primär um ein soziales Verhältnis, in dem die ökonomischen Fragen von Produktion und Reproduktion gesellschaftlichen Lebens zentral verhandelt werden, sich aber nicht darauf reduzieren lässt. Ellen M. Wood (2010) weist in ihrer instruktiven Studie „Demokratie vs. Kapitalismus“ nachdrücklich darauf hin.

nach selbiger, nach einem solidarischen Miteinander keineswegs unproblematisch sein muss, gar in Gewalt nach innen und außen umschlagen kann. Gerade essentialistisch gedachte, ‚Naturwüchsigkeit‘ beanspruchende Gemeinschaften, deren soziale Bindekräfte bei Durkheim als „mechanische Solidarität“ (Durkheim 2019[1893], S. 181–182)² gefasst werden, verstellen den Raum für Individualität, wirken nach innen repressiv und lassen sich durch schroffe Abgrenzung gegenüber oder gar Bekämpfung des Anderen/Fremden kennzeichnen. Solidarität kann leicht – bleibt sie gesellschaftskritisch unterbelichtet – zu einer „exklusive[n] Ressource“ werden, als Solidarität „unter Seinesgleichen“ (bspw. Nation, Volks- und sog. Wertegemeinschaften, Stammebelegschaft eines Betriebes etc.) (Dörre 2018, S. 58). Der Soziologe Richard Sennett lehnt den Begriff der Solidarität ganz ab, da er diesem per se eine Unterwerfungslogik unterstellt: „Schon der Wunsch nach Solidarität lädt dazu ein, die Menschen zu beherrschen und von oben zu manipulieren“ (Sennett 2019, S. 273).

Entgegen einer instrumentellen, affirmativen oder eben ‚exklusiven‘ Verwendungsweise, wie sie in Zeiten der Corona-Pandemie vielfach zu beobachten ist, und entgegen dem von Sennett vorgebrachten Verständ-

nis, bringen emanzipative soziale Bewegungen – also grundsätzlich und potenziell auch Gewerkschaften – Solidarität als gegenhegemoniale Antwort in Bezug auf wahrgenommene, strukturelle Problemlagen in Stellung. In diesem Sinne üben sie Solidarität untereinander bzw. mit Betroffenen angesichts kritikwürdiger gesellschaftlicher Verhältnisse (z.B. für bessere Lohn- und Arbeitsbedingungen, bezahlbaren Wohnraum, das gute Leben, Genderrechte, gegen Klimawandel, Rassismus und Autoritarismus etc.) und kämpfen gegen ökonomische, politische und soziale ‚Grenzziehungen‘.³

So intuitiv verständlich die Verwendung von Solidarität in verschiedenen Kontexten erscheint – vermutlich hat jede*r eine eigene Vorstellung von ihr und dies beschränkt sich auch nicht auf den deutschen Sprachraum, denn in zahlreichen (außer-)europäischen Sprachen hat der Begriff ebenfalls Eingang in den Alltag gefunden –, lässt sich dennoch festhalten, dass Solidarität, auch im wissenschaftlichen Kontext, meist im Modus des Ungefähren verbleibt. Kurt Bayertz stellt daher einen „ungeklärte[n] theoretische[n] Status“ fest, der schnell zur Worthülse verkommt und der möglicherweise gerade deshalb eine gewisse Attraktivität und Anerkennung aufweist (Bayertz 2019, S. 9; auch Zoll 2000,

2 Emile Durkheim diskutiert in seiner soziologischen Studie „Über die soziale Arbeitsteilung“ (2019[1893]) erstmalig systematisch den Begriff der Solidarität und unterscheidet zwischen mechanischer, ‚naturwüchsiger‘ und organischer Solidarität. Letztere gewinnt „fortschreitendes Übergewicht“ (Durkheim 2019[1893]) im Zuge der vollen Herausbildung moderner Gesellschaften. Die Studie wird hier nicht verhandelt, weil in ihr Solidarität im heutigen Sinne von sozialer Integration bestimmt wird (Scherr 2019, S. 11).

3 Carina Book, Nikolai Huke, Sebastian Klauke und Olaf Tietje machen darauf aufmerksam, dass „alltägliche Grenzziehungen [...] einen elementaren Grundbestandteil der gesellschaftlichen Gegenwartsordnung aus[machen]. Imperiale Lebensweisen, exklusive Solidaritäten, Externalisierungsstrategien sowie ihre (alltäglichen) Rechtfertigungspraktiken erweisen sich als zentrale Problemfelder für die Frage emanzipatorischer Politik“ (Book et al. 2019, S. 9).

S. 11). Solidarität gehört folglich zu denjenigen Begriffen, die Eindeutigkeit suggerieren, solange sie nicht befragt werden. Die Melange aus Containerwort und emotionaler Botschaft macht sie zu einer „sozialen Wohlfühlkategorie“ – denn: „wer wäre nicht dafür?“⁴ (Lessenich 2019, S. 96) – und einer geeigneten, identitätspolitischen Zauberformel; als solche macht sie auch vor Gewerkschaften nicht halt. Die „dunkle Seite des Mondes“ (Heydorn 2004/II, S. 47), die bewusste Affirmation des Bestehenden – trotz eines ggf. intendierten kritischen Impulses – fällt dadurch leicht aus dem Sichtfeld.

2. Solidarität als Antwort und praktische Kritik auf eskamotierte Ideale

Die historischen Wurzeln des Gedankens der Solidarität lassen sich im Römischen Recht (lat. *obligatio in solidum*) aufspüren; eben dort findet sich ein Verständnis, das eine

(meist familiäre) Haftungs- und Schuldgemeinschaft markiert (Bayertz 2019, S. 11): Eine*r für alle, alle für eine*n. Noch Mitte des 18. Jahrhunderts wird Solidarität in der *Encyclopédie*, dem Zentralwerk der französischen Aufklärung, als juristischer „Terminus technicus“ angeführt (Zoll 2000, S. 17–18).⁵ Erst im Nachgang der Französischen Revolution 1789 und der damit verbundenen Sprengung der *gesellschaftsstrukturellen* Fesseln des Feudalismus unter dem der Aufklärung erwachsenden Dreiklang ‚liberté, égalité, fraternité‘ transformiert sich Solidarität umfang- und folgenreich von einer rechtlichen zu einer politischen Kategorie⁶ und ist somit einer der jüngsten Begriffe „moralischen und politischen Denkens“ (Bayertz 2019, S. 11). Brüderlichkeit, die „arme Verwandte“ (Zoll 2000, S. 39) in der Losung ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘, ist jene politische Kategorie, die der Solidarität vorausgeht und gleichzeitig durch diese als bürgerlich-ideologisches und nur in Ansätzen verwirklichtes Versprechen kritisiert wird. Daher ist die

⁴ Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier verlieh im März 2021 einen Orden „Gelebte Solidarität“ an Menschen, „die wirklich Großes geleistet haben“ (Steinmeier 2021). Auch Olaf Scholz, Parteikollege und ebenso wie Steinmeier einer der Architekten der Agenda 2010, sieht in seiner Rede auf dem Kongress der Steuerberater einen engen Zusammenhang von „Leistungsfähigkeit und Solidarität“ (Scholz 2020) – ohnehin ein beliebter neoliberaler Konnex – als Bedingung des Bestehens ‚Deutschlands‘ auf dem Weltmarkt. Selbst der neoliberal-totalitäre Thinktank Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) legt Wert auf Solidarität: Auf dessen Ökonomieblog schreibt der Autor Gerd Maas, Solidarität bedeute „Vertrauen auf reziproken Altruismus“ und sei eine „Bürgerpflicht“ (Maas 2021). Diese habe sich in der Wirtschaftsordnung Deutschlands, der sog. ‚Sozialen Marktwirtschaft‘, rechtlich institutionalisiert und daher sei die „Solidargemeinschaft als Schicksalsgemeinschaft“ [sic] zu verstehen (Maas 2021).

⁵ Die nachfolgenden Ausführungen kreisen um Solidarität als politisch-emanzipatorische Kategorie und gegenhegemoniale Praxis. Die Bedeutungsgehalte und Verwendung von Solidarität im französischen Solidarismus und in der mit ihm verbundenen katholischen Soziallehre werden an dieser Stelle nicht diskutiert, ebenso werden Überlegungen aus den republikanisch-moralischen, gesellschaftskontraktualistischen Verständigungen nicht erörtert. Zu den verschiedenen Entwicklungslinien siehe Zoll 2000.

⁶ Eine verbale Nutzung in nicht juristischem Sinne ist aber schon in Redebeiträgen der französischen Nationalversammlung nachzuweisen (Zoll 2000, S. 20).

Annahme einer Identität von Brüderlichkeit und Solidarität zurückzuweisen und nur ideengeschichtlich in einer Linie zu sehen (Zoll 2000, S. 34; Wildt 2019, S. 203).⁷

Zu diesem Schluss kommt auch Theodor W. Adorno, der in Bezug auf Solidarität die „*Katze aus dem Sack*“ (Adorno 2003a[1951], S. 56; Hervorhebungen im Original) lässt:

„Sie [die Solidarität; L. E.] wollte einmal die Rede von der Brüderlichkeit verwirklichen, sie aus der Allgemeinheit herausnehmen, in der sie eine Ideologie war, und dem Partikularen, der Partei vorbehalten, die in der antagonistischen Welt die Allgemeinheit einzig vertreten sollte. Solidarisch waren Gruppen von Menschen, die gemeinsam ihr Leben einsetzten, und denen das eigene, im Angesicht der greifbaren Möglichkeit, nicht das wichtigste war, so daß sie, ohne die abstrakte Besessenheit von der Idee, aber auch ohne individuelle Hoffnung, doch bereit waren, füreinander sich aufzuopfern. Solches Aufgeben der Selbsterhaltung hatte zur Voraussetzung Erkenntnis und Freiheit des Entschlusses: fehlen diese, so stellt das blinde Partikularinteresse wieder sich her“ (Adorno 2003a[1951], S. 56–57).

Solidarität bezeichnet folglich die Antwort auf die Eskamotierung der Brüderlichkeit, mit der notwendiger Weise auch die Beschneidung von Freiheit und Gleichheit einhergeht, sowie deren Beschränkung auf die Bourgeoisie. Brüderlichkeit als gesellschaftlicher Wert wird dispensiert,

an dessen Stelle tritt in der Folge „Eigentum und Bentham“ (Marx 1962, S. 189), wie Karl Marx in seiner Kritik der politischen Ökonomie polemisch und dennoch treffend bemerkt. Mit diesem Begriffspaar wird auf die Regulation sozialer Verhältnisse unter kapitalistischen Bedingungen verwiesen, die ihr Primat in der Verfolgung des „Eigennutzes“, „Sondervorteils“ und „Privatinteresse[s]“ (Marx 1962, S. 190) haben und wodurch sich auf mystische Art und Weise (vgl. das metaphysische Konzept der „unsichtbaren Hand“ bei Adam Smith) das gesellschaftliche „Gesamtinteresse“ (Marx 1962, S. 190) harmonisieren lassen soll. Eine politische Praxis der Brüderlichkeit war der neuen Herrschaft ein Dorn im Auge. Daher verwundert es auch nicht, dass sie bereits 1791 „alle Arbeiterkoalitionen“ unter Strafanordnung verboten, denn diese seien „ein ‚Attentat auf die Freiheit und die Erklärung der Menschenrechte‘“ (Marx 1962, S. 769–770). Wer diese Menschen im Wort Menschenrechte sind, dürfte recht leicht zu dechiffrieren sein. Damit schränkte die neue Herrschaft eben jenes Assoziationsrecht und jene Praxis ein, die einen wesentlichen Beitrag zur Brechung des feudalen Regimes beigetragen hatten. Bei Bini Adamczak findet sich ein prägnanter Verweis auf den nicht zu trennenden Zusammenhang der Begriffe ‚Freiheit, Gleichheit, Solidarität‘, die nur in Konstellation miteinander und in Beziehung aufeinander als kritische Prinzipien anerkannt werden können und andernfalls in Totalität umschlagen:

⁷ Eine schlichte Gleichsetzung von Brüderlichkeit (auch in der genderrevidierten Variante der Geschwisterlichkeit) und Solidarität nivelliert und verdeckt Sozialgeschichte. Neben einer festzustellenden männlich-patriarchalen Dimension im Begriff der Brüderlichkeit wirkt darüber hinaus auch die religiöse, jüdisch-christliche Tradition weiter.

„Führt Freiheit ohne Gleichheit zur Ausbeutung und Unterdrückung, so führt Freiheit ohne Solidarität zur Individualisierung. Führt Gleichheit ohne Freiheit zu Zwangskollektivierung bzw. Homogenisierung, so führt Gleichheit ohne Solidarität zu Bindungslosigkeit bzw. Autoritarismus. Das gleiche lässt sich antizipativ auch für Konstellationen sagen, in denen Solidarität bestimmend ist: Solidarität ohne Gleichheit führt in den Paternalismus, Solidarität ohne Freiheit in Loyalität und repressive Vergemeinschaftung“ (Adamczak 2017, S. 284).

Die materielle Grundlage für das Wirkmächtigwerden von Solidarität liegt in der Herausbildung des industriekapitalistischen Produktions- und Gesellschaftssystems, das sich zeitversetzt und über mehrere Jahrzehnte in Europa hinweg durchsetzt. „[A]ls eine Bindekraft eigener und neuer Art“ (Hondrich & Koch-Arzberger 1992, S. 7) stellt Solidarität „eine Antwort auf die neuen Probleme der industriellen Gesellschaft“ dar (Hondrich & Koch-Arzberger 1992, S. 7; siehe auch Durkheim 2019[1893], S. 83–91). Mit der Industrialisierung setzt sich ein gesellschaftliches Produktionsmodell mit dem Prinzip der Arbeitsteilung, also einer neuen Form der sozialen Inbeziehungsetzung, und auf Grundlage von Lohnabhängigkeit (Entstehung der Ware Arbeitskraft) durch, das zwar eine hochgra-

dig gesteigerte ökonomische Produktivität aufweist, gleichzeitig jedoch zu einer neuen Qualität der Entfremdung führt und die Arbeiter*in zum „Anhängsel der Maschine“ (Marx 1962, S. 674) degradiert (Marx 1968, S. 510–522; siehe dazu auch Eble 2018). Zugrunde liegt der kapitalistischen Produktionsweise, die Freiheit der Arbeiter*in „in dem Doppelsinn“ (Marx 1962, S. 183), dass er*sie einerseits frei über ihre*seine Arbeitskraft verfügen kann⁸ – er*sie also qua Bürgerrecht nicht Leibeigene*r, Sklav/e*in etc. ist – und damit einen Arbeitsvertrag unter formalrechtlich Gleichgestellten mit Kapitalist*innen schließen kann; andererseits ist er*sie jedoch auch frei von Produktionsmitteln (andere Arbeiter*innen, Arbeitsmittel, eigenes Land etc.), wodurch der Verkauf der Arbeitskraft einzige Reproduktionsmöglichkeit für sich und die Familie ist (Marx 1962, S. 183, S. 742). Eben dies sind die politisch-ökonomischen Bedingungen, in denen auch der moderne Bildungsgedanke seine materielle Grundlage erhält, sich aus ihrer Partikularität löst und universell wird: Arbeitskraft braucht von nun an und zunehmend reflexive Bildung, also das bewusste Nachdenken und Verhalten des*r Träger/s*in der Ware Arbeitskraft zu seiner*ihrer Bildung, um die eigene Reproduktion sicherzustellen. Diese besondere Ware ist jedoch nichts Naturwüchsiges, sie bedarf der Bildung – insbesondere in der

⁸Je nach rechtlicher Lage ist diese Freiheit patriarchal und ‚genderexklusiv‘, das meint, dass diese Seite der ‚Freiheit‘ sich in der Regel nur auf Männer bezog und bezieht. Einerseits galten Frauen bekanntermaßen teilweise als nicht vertragsfähig, andererseits hatten und haben sie fast ausschließlich die unentgeltliche, jedoch gesellschaftskonstitutive Carearbeit zwecks eigener Reproduktion und der der zukünftigen Arbeitskräfte zu leisten, die in den Marx’schen Überlegungen im Lohn des ‚Hauptverdieners‘ als mit abgegolten angesehen wird. Problematisch ist daran, dass das Geschlechterverhältnis als ein spezifisches Herrschaftsverhältnis in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft leicht aus dem Blick gerät. Die gendersensible Schreibweise wird benutzt, da sich an diesem Modell im Kern bis heute nichts geändert hat.

heutigen funktional ausdifferenzierten, hoch technologisierten Gesellschaft. Der umfangreiche Um- und Ausbau des Bildungssektors unter dem Label des ‚Lebenslangen Lernens‘ ist hierfür ein doppelter Beleg. Denn einerseits kommt darin der ökonomische Anpassungsimperativ zum Tragen; andererseits entsteht durch das Bewusstsein der Fungibilität der eigenen Arbeitskraft unter den realwirtschaftlichen Entwicklungen ein Persönlichkeitsdispositiv, das eine Nachfrage nach marktkonformen Weiterbildungen erzeugt (Eble 2018, S. 90).

Ein erstes Zwischenrésumé, das für die weiteren Ausführungen wichtig sein wird, zeigt an, dass Solidarität und moderne Bildung sich ideen- und sozialgeschichtlich unter den gleichen materiellen Bedingungen konstituieren, Bildung jedoch historisch vorangeht und konstitutive Bedingung für Solidarität ist.

Eindrucksvoll stellt Friedrich Engels den einsetzenden Prozess der Solidarisierung der Arbeiter*innen als Antwort auf die unter diesen Bedingungen vorherrschenden, elenden Lebens- und Arbeitsbedingungen in seiner Studie „Zur Lage der arbeitenden Klasse in England“ (Engels 1962[1845]) dar, verweist darin u.a. auch auf die auf „eigene Faust“ gegründeten „Schulen und Lesezimmer“ (Engels 1962[1845], S. 453–454), m.a.W.: die Entwicklung eigener Bildungsstrukturen – bis heute Kennzeichen gewerkschaftlicher Arbeit, wenngleich hier ein sukzessiver Abbau (u.a. eigener Bildungshäuser/-zentren) in den zurückliegenden Jahrzehnten zu verzeichnen ist. In dieser Zeit wird Solidarität angesichts der Lebensverhältnisse und nachdrücklich rückgebunden an die Entstehung der Arbeiter*innenbewegung zu einem so-

zialen ‚Kampfbegriff‘, der die bestehenden Herrschaftsinteressen infrage stellt (Zoll 2000, S. 54–77), und zu einem ihrer „Handlungsimperative“ (Negt 2001b, S. 567). Die Bezeichnung Kampfbegriff ist allerdings nur treffend, wenn damit alle gegenhegemonialen Praktiken aufgerufen werden: neben einem konfrontativen politischen „Gruppenbewusstsein“ meint dies zugleich auch die Antizipation „eine[r] entsprechende[n] Form von sozialer Beziehung für alle“ (Wildt 2019, S. 207). Die Arbeiter*innen beginnen ihre volle Mündigkeit reell und nicht nur ideell einzufordern (Zoll 2000, S. 54) – ihr mächtigstes Mittel und Ausdruck von Solidarität ist die gemeinsame, koordinierte Arbeitsniederlegung (Streik) (Fetscher 1999, S. 82), womit der Kapitalverwertungs- und -zirkulationsprozess eingeschränkt wird oder gar zum Erliegen kommt (auf Dauer bedeutet es aber auch, dass die eigene Reproduktion durch Lohnzahlungsausfall in Gefahr gerät). Solidarität bezeichnet von nun an kollektive Prozesse und Praktiken der Selbstermächtigung von zur Partikularität verdonnerten, sich ohnmächtig fühlenden „bedrängten Kreatur[en]“ (Marx 1981, S. 378) und strukturelle Gegenmacht zum „stummen Zwang der [...] Verhältnisse“ (Marx 1962, S. 765).

Zwar hatten sich die ideelle Gleichheit und formelle Freiheit des bürgerlichen Individuums tendenziell realisiert, jedoch führte genau diese Konstellation zu einer neuen Qualität der Entfremdung und dem Aufkommen der ‚Sozialen Frage‘. Der Sozialpsychologe Peter Brückner, der Brüderlichkeit und Solidarität in eins setzt, stellt folglich fest: „Brüderlichkeit konnte, anders als ‚the right of Liberty‘, anders als Gleichheit nicht zur

bequem zugänglichen Handelsware werden, lag auch nicht im Interesse der Warenproduktion und fror ein“ (Brückner 1973, S. 92). Er schlussfolgert, dass mit der in der Brüderlichkeit angelegten „Lust“ (Brückner 1973, S. 54) an und in Beziehungen (eine politisch relevante Dimension, die der bürgerlichen Denkform ohnehin bis heute suspekt scheint) – Adamczak nutzt für diesen Sachverhalt den Begriff des „Begehren[s]“ (Adamczak 2017, S. 285) – „die Idee der französischen Revolution denunziert [wurde]“ (Brückner 1973, S. 54). Die Sozialrevolten in den Jahren 1967 und 1968 erkannten genau diese Problemstellung, in letzter Konsequenz (auch angesichts der Zeit des Faschismus und Autoritarismus) legten sie ihren Schwerpunkt aber auf die Freiheit, worin das der Solidarität innewohnende Moment des Begehrens eher Mittel als Zweck war (Adamczak 2017, S. 227).

Das Maximum des Denkbaren in Bezug auf Solidarität scheint bis heute ein „neues bonum commune“ (Brückner 1973, S. 69) zu sein, ein kultureller und sozialer Interessensausgleich zwecks ‚Gemeinwohlorientierung‘⁹: „Freiheit, Gleichheit, Sicherheit“ (Brückner 1973, S. 69) – in diesem Gedankenraum verharrte auch die zuvor erwähnte DGB-Parole ‚Solidarität ist Zukunft‘ am 1. Mai 2021. Leicht ersichtlich ist, dass sich hierin kein Platz für den bestehenden Klassenwiderspruch von Kapital und Arbeit findet. Folglich wird eben dieser in Form gesellschaftlicher Sozialpartnerschaft als Konfliktlöseinstanz kulturalisiert. Diese total integrierte Welt kennt kaum einen Ausweg:

„Von Brüderlichkeit, von Solidarität ist zwar selbst im Zustand supponierter Klassenlosigkeit nicht eben allzuviel spürbar“ (Brückner 1973, S. 69), allerdings wäre nur sie dazu in der Lage, „dem Menschengeschlecht das Glück zu gewährleisten“ (Madame Roland, zitiert nach Landauer 1961, S. 241).

Zusammenfassend: Idee und Praxis der Solidarität ist eng an die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform gekoppelt. Es handelt sich bei ihr um eine von den bestehenden Verhältnissen und den gesellschaftlichen Organisations- und Beziehungsformen aufgenötigte, jedoch freiwillig zu vollziehende, bewusste soziale Sich-Inbeziehungsetzung angesichts der „Atomisierung des Individuums“ (Heydorn 2004/III, S. 294), die auf die Auflösung und Verschiebung repressiver Grenzziehungen zielt. Folglich handelt es sich um einen spezifisch zu qualifizierenden Modus sozialer Praxis, der nachfolgend „beziehungstheoretisch“ (Pfützner 2020, S. 11) gefasst und reflektiert werden soll.

3. Solidarität als Beziehungsgeschehen, praktische Kritik und Zielsetzung

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich destillieren, dass es sich bei Solidarität um „ein Beziehungsgeschehen“ (Adamczak 2017, S. 257) handelt, „eine bestimmte Weise, sich auf andere zu beziehen, aufeinander Bezug zu nehmen“ (Lessenich 2019, S. 99). Sie weist eine

⁹ Der Begriff des Gemeinwohls im Singular kann sich dem Ideologieverdacht nicht entziehen: Vom wem und wie wird dieses bestimmt? Und um welchen Preis?

bestimmte, eigene Qualität der sozialen Inbeziehungsetzung auf und kennzeichnet sich durch das „Zusammenwirken aufgrund *gleich empfundener* Interessen- oder Ziellage[n]“ (Hondrich & Koch-Arberger 1992, S. 13; Hervorhebungen im Original). Allerdings ist die hier aufgerufene Gleichheit einerseits Ausdruck eines Prozesses und Modus der Überbrückung subkutan liegender, auch tiefgreifender Differenzen zwischen den Individuen in anderen Lebensbereichen; andererseits ist eben diese Gleichheit Ausdruck einer utopischen Vorwegnahme eines erwünschten, gerechteren Zustands, der gesellschaftlich-historisch gewordene Differenzen performativ infrage stellt. Solidarität ist demzufolge auch als wechselseitige „*Verbundenheit trotz Differenzen*, trotz Ungleichheiten (und setzt insofern soziale Differenzierung voraus) [...], aber auch *wegen* Differenz, nämlich wegen *ungleicher Beeinträchtigung* der als gleich empfundenen Interessen“ zu qualifizieren (Hondrich & Koch-Arberger 1992, S. 13; Hervorhebungen im Original.; Lessenich 2019, S. 100). Mit Rückgriff auf Marx' Erkenntnis, dass „[d]ie Gesellschaft [...] nicht aus Individuen [besteht], sondern [...] die Summe der Beziehungen aus[drückt], worin diese Individuen zueinander stehen“ (Marx 1983, S. 189), lässt sich Solidarität als Praxis der Kritik und Ziel der bestehenden Beziehungsweisen verstehen. Ein gesellschaftskritisch aufgeklärtes Verständnis von Solidarität weist eine verkürzte Auffassung selbiger „als Hilfe, als Mitmenschlichkeit, als Parteinahme für die Mühseligen und Beladenen“ (Lessenich 2019, S. 98) oder

als eine aktivierbare Ressource in Zeiten gesellschaftlicher Krisenbewältigung zur „Wiederherstellung“ und „Zementierung“ (Lessenich 2019, S. 97–98) eines Status quo ante als dem Gegenstand unangemessen zurück (Lessenich 2019, S. 97–98). Auch der Ansatz Solidarität als einen anthropologisch angelegten und nur freizulegenden „Solidartrieb“ (Lessenich 2019, S. 98) zu verstehen, läuft gleichermaßen fehl, wie die historisch-materielle Skizzierung des Begriffs aufzeigen konnte. Daher ist „echte Solidarität“, in ihren Forderungen und ihrer potenziellen Wirkmächtigkeit, „auch alles andere als harmlos“ (Lessenich 2019, S. 98), denn: Kritisch-emanzipative Solidarität stellt die gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsfrage.

Die dominante neoliberale, antigesellschaftliche Doktrin¹⁰ zielt auch auf diese Gegenmachtressource, insofern „[a]lle sozialen Verhältnisse – auch diejenigen, die wie häusliche Reproduktion bisher nicht kommerziell konzipiert wurden – [...] nach dem Vorbild des Marktes konstruiert werden sollen“ (Adamczak 2017, S. 279–280). Das ist das weitreichendste Ergebnis dieser totalitären Ideologie: die Auflösung und ‚Distanzvergrößerung‘ von Beziehungsverhältnissen und -geflechten, oder m. a. W.: die Verschärfung kapitalistischer Entfremdungsverhältnisse, zugunsten einer „Freiheit des Einzelnen als ‚freiwilligen Konformismus‘“ (Hayek 1960, S. 78–79, zitiert nach Stapelfeldt 2014, S. 595). Waren im vorangehenden Liberalismus verschiedene Beziehungsweisen (Liebes-, Geschäfts-, Familien-, Freundschaftsbeziehungen etc.) streng voneinander getrennt, werden

¹⁰ „There is no such thing [as society; L.E.]! There are individual men and women and there are families and no government can do anything except through people and people look to themselves first.“ (Thatcher 1987).

diese Grenzen nun aufgelöst (was zuvor geradezu der Anspruch emanzipativer Bewegungen war) und *kommodifiziert*:

„Durch den Zerrspiegel des Neoliberalismus gesehen, verstärkt 1968 so eine moderne Bewegung, die von der Großfamilie über die Kleinfamilie zum Singlehaushalt führt. Die Befreiung aus der verwalteten Welt des Fordismus geht mit Fragmentierung einher. Das gilt auch für die Sphären der Arbeit und Kultur. An die Stelle großer autoritärer Fabriken mit gleichen Arbeitsverhältnissen – Grundlage großer Streiks und Rätebewegung – treten Auslagerung, Flexibilisierung, Heimarbeit; an die Stelle einer hierarchischen bürgerlichen Kultur treten vielzählige Subkulturen und Nischenmärkte, die ungezählte Distinktionen erlauben“ (Adamczak 2017, S. 277).

Solidarität wird nicht selten, wie oben bereits erwähnt, als ein Mittel zum Zweck verstanden, zur Realisierung von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit in verschiedenen gesellschaftlichen und globalen Feldern. Damit wird sie jedoch in ihrem Potenzial beschnitten. Denn bei genauer Erforschung und Erörterung der gegenhegemonialen Kämpfe zur Verschiebung von herrschaftlich-repressiven Grenzziehungen fällt leicht aus dem Blick, dass Solidarisierungspraktiken bereits eine

eigenständige Qualität aufweisen, bereits Zweck sind. Damit fallen der immer wieder zu aktualisierende Prozess der Solidarisierung und Solidarität selbst in eins – als ein bewusster und fragiler Beziehungsmodus: „Solidarität ist hier weder eine theoretische Forderung noch eine bloße Funktion des Kampfes, sondern dasjenige, *um dessentwillen Revolutionen gemacht werden*“ (Adamczak 2017, S. 259; Hervorhebungen im Original).

In Analogie zu Andreas Arndts Ausführungen zum Begriff der Freiheit, lässt sich auch für Solidarität festhalten, dass es sich bei dem Sachverhalt – theoretisch wie auch in der Realität – um ein „flüchtiges Phänomen“ (Arndt 2019, S. 7) handelt: Während die erhoffte Freiheit rasch in Abhängigkeit umschlagen kann, so kann Solidarität in irrationalen, jegliche Individualität unterdrückenden Gehorsam transformiert werden (Arndt 2019, S. 7–8).¹¹ Schnell droht *Konformität* mit Solidarität in eins gesetzt oder verwechselt zu werden (Brückner 1973, S. 79). Gerade unter neoliberalen Gesellschafts- und Arbeitsverhältnissen – zu denken ist an Managementmodelle wie das des ‚agilen Arbeitens‘¹² – tritt der „Unterschied von Ausbeutern und Ausgebeuteten [...] nicht so in Erscheinung, daß er den Ausgebeuteten Solidarität als ihre ultima ratio vor Augen stellte: Konformität ist ihnen rationaler“ (Adorno 2003b, S. 377). Auf die

¹¹ Horst E. Richter weist auf eine kategoriale Verwechslung hin: zu Solidarität wird aufgerufen, die jedoch als Gehorsam zu dechiffrieren ist: „Sie [hierarchisch übergeordnete Akteure, z. B. Funktionäre; L. E.] sind es, die Solidarität verlangen, aber praktisch Gehorsam meinen“ (Richter 1999, S. 61).

¹² Agiles Arbeiten ist das in ein Managementmodell gegossene „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007) und zielt auf Wettbewerbsfähigkeit und -vorteile durch die maximale Anpassungsfähigkeit und Flexibilität der Arbeitskräfte sowie der Organisation an volatile Marktbedingungen und -veränderungen. Das Bestehen im globalen Konkurrenzkampf sowie Profitgenerierung ist dabei maßgeblich an die bestmögliche Ausbeutung der Subjektivität der Arbeitskraft, im ‚agilen‘ Jargon: des ‚Mindsets‘ geknüpft. Die Ideologeme der Freiwilligkeit, Selbststeuerung und der Prozessverantwortung sind hierbei zentral.

Verwechslung von Solidarität und Konformismus weist auch Adamczak hin, denn Solidarität sei nichts, was „von oben verordnet wird, nichts, was von weisen Lehrerinnen an-erzogen wird, sondern zunächst eine spontane Bewegung, die sich gleichzeitig horizontal und von unten ausbreitet“ (Adamczak 2017, S. 258). Damit rückt zwingend die Wahrnehmung gemeinsamer *Praxen* als Merkmal von Solidarität in den Blickpunkt, um alltagsrelevant zu sein: „Solidarität als systemisch antagonistisches Verhältnis kann somit nicht als eine Konstante des Alltagsbewusstseins angesehen (und von Aktivist*innen gleichsam abgerufen) werden, sondern unterliegt der Praxisrelevanz. Solidarität entsteht aus realen *Gegensatzerfahrungen*. Solidarität als Gegenmachtressource ist ein *Praxisfeld*“ (Detje & Sauer 2021, S. 12).

Lessenich kennzeichnet sie ebenfalls als bestimmte Form sozialer Praxis:

„Solidarität ist *kooperativ*, insofern die Idee wechselseitiger Verbundenheit nicht als stellvertretendes Eintreten für die Belange anderer ausbuchstabiert wird, sondern als gemeinsames Eintreten für beiderseitig geteilte Belange, auch über ansonsten bestehende Differenzen hinweg. Solidarität ist *performativ*, indem nicht die Vorstellung einer vorgängigen solidarischen Handlung bedient wird, der bei Bedarf nur noch individuell Ausdruck zu geben wäre, sondern vielmehr klargestellt wird, dass das Bewusstsein wechselseitiger Verbundenheit nur im Akt des gemeinsamen Eintretens für geteilte Belange wächst – die sich als tatsächlich geteilte wiederum erst über den ‚Umweg‘ dieses gemeinsamen Handelns erweisen. Und Solidarität ist *transforma-*

tiv, insofern als Ziel der im gemeinsamen Handeln sich ausbildenden wechselseitigen Verbundenheit nicht etwa die Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung einer gegebenen Sozialstruktur der Lebenschancen ausgegeben wird. Ziel solidarischer Praxis ist demgegenüber die grundlegende, radikale Veränderung des gesellschaftlichen Systems ungleicher Möglichkeiten der Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen“ (Lessenich 2019, S. 99; Hervorhebungen im Original).

Demzufolge ist Solidarität eine Praxis der Entgrenzung durch die Überbrückung von Differenzen (Milieus, Herkunft, Gender etc.), die teilweise auch erst in der Praxis selbst sicht- und erfahrbar werden; m.a.W.: Eine solidarische Praxis verschiebt Grenzziehungen oder hebt diese gar auf; gleichzeitig ist für sie eine Praxis der Begrenzung kennzeichnend, eben an jenen Stellen, die andernfalls eine Beschädigung nach sich ziehen würden (bspw. Naturzerstörung, Ungleichwertigkeitsideologien etc.) (Lessenich 2019, S. 101). Insbesondere im globalen Maßstab und mit Blick auf ökologische Fragen gewinnt diese solidarische Begrenzung Vorrang: „Eine entscheidende Frage solidarischer Praktiken wird daher lauten, ob wir dazu bereit und in der Lage sind, unserer eigenen Berechtigung Grenzen zu setzen, die Angemessenheit unserer Privilegierung in Zweifel zu ziehen“ (Lessenich 2019, S. 106). Der Vorteil eines Verständnisses von Solidarität als Praxis und Beziehungsweise ist, dass die bestehende von Herrschaft und irrationalen Grenzziehungen verfasste Gesellschaft nicht einer transformierten, befreiten und humaneren Version abstrakt gegenübergestellt wird,

sondern die Arbeit an und das Knüpfen von emanzipativen Beziehungsweisen bereits im Hier und Jetzt beginnt und die Utopie einer von irrational-menschlicher Herrschaft befreiten Gesellschaft – eine Art „Reich der Freiheit“ (Marx 1964, S. 828) – als „Ensemble solidarischer Beziehungsweisen“ (Adamczak 2017, S. 266) interpretiert werden kann. Im Anschluss an Adamczak lässt sich damit die konkrete, gewordene Gegenwart mit einer potenziellen Zukunft dialektisch vermitteln, lassen sich Transformationsprozesse als demokratisch zu gestaltende, offene und radikal diesseitige verstehen.

Mit der Verschiebung der Deutung von Solidarität auf die Ausgestaltung von Beziehungen liegt auch ihr Ziel innerhalb der menschlichen Beziehungen: „ein Denken des Dazwischen, der Verbindung“ (Adamczak 2017, S. 233). Adamczak greift hier eine Einsicht von Marx und Engels aus der Deutschen Ideologie auf: „Daß der wirkliche geistige Reichtum des Individuums ganz von dem Reichtum seiner wirklichen Beziehungen abhängt, ist nach dem Obigen klar. [...] Es zeigt sich hier, daß die Individuen allerdings einander machen, physisch und geistig, aber nicht sich machen, weder im Unsinn des heiligen Bruno [Bauer; L. E.], noch im Sinne des ‚Einzigen‘, des ‚gemachten‘ Mannes“ (Marx & Engels 1978, S. 37). Es stellt sich dann nicht die Frage, wie das einzelne, bürgerlich ‚fetischisierte‘ Individuum unter den überwältigenden, ohnmächtig machenden Gesellschaftsverhältnissen agieren, seine Heldengeschichte entwickeln kann – das moderne Martyrium liegt immer noch in unserer Vorstellungswelt von Widerstand –, um die Verhältnisse zu verändern, sondern wie Beziehungsweisen verstanden

und gestaltet werden können, in denen Inter-subjektivität „von Beginn an sozial ist, insofern ihr [die Praxis; L. E.] zentraler Begriff jener der Beziehung selbst ist“ (Adamczak 2017, S. 238). Die Überwindung des Gefühls der individuellen Ohnmacht („Was kann ich als einzelne Person schon tun?“) wird in eine Praxis kollektiv-geteilter Verantwortung überführt („Wie können emanzipative Beziehungskonstellationen als Ausgangspunkt für Weltgestaltung und -veränderung verstanden werden?“) (Lessenich 2019, S. 107).

4. Beziehungsweisen in der Arbeitswelt: Kooperation, Kollegialität, Solidarität

Eine aufschlussreiche Explikation von Solidarität – im Sinne einer Qualifizierung von sozialen Beziehungen als solidarische – im arbeitsweltlichen Kontext nehmen die Soziologen Dieter Sauer und Richard Detje vor. Sie unterscheiden im Kontext des betrieblichen Alltags die aufeinander aufsetzenden Formen Kooperation, Kollegialität und Solidarität. Die Grundlage liegt hier zunächst in der „kooperativen Struktur des Arbeitsprozesses“ (Detje & Sauer 2021, S. 9). Die qua Arbeitsvertrag in Kooperation gebrachten lohnabhängig Beschäftigten, die zunächst objektiv-funktionaler Teil des Kapitalverwertungsprozesses sind (so werden sie bspw. auch buchhalterisch erfasst), durchziehen und amalgamieren in der Regel diese Kooperationen qua ihrer eigentümlichen Subjektivität und bilden über die Kooperationsnotwendigkeit hinausgehende soziale Beziehungen aus, was Detje und Sauer als Kollegialität

markieren und womit Kooperation eine gesteigerte Form der Produktivkraft wird (Marx 1962, S. 343–355). Ohne die kollegiale Unterstützung, die Bereitschaft und Motivation zur Zusammenarbeit wären heutige Produktionsabläufe kaum i. S. der Profitorientierung produktiv; es handelt sich somit um eine „unsichtbare Ressource“ (Detje & Sauer 2021, S. 10). „Verantwortungsvolle Zusammenarbeit“ – was darunter zu verstehen ist, wird letztlich von Unternehmensseite bestimmt – und „Anerkennung des Mensch-Seins“ (Hürtgen 2013, S. 259) sind dabei zwei konstitutive Elemente von Kollegialität:

„Anerkennungstheoretisch formuliert geht es um die doppelte Anerkennung im Kolleg/innenkreis: als Leistungskraft und als Person. Arbeitsbegrifflich betrachtet insistieren die Gesprächspartner/innen damit auf den Zusammenhang zwischen dem subjektiv-menschlichen Charakter der Arbeit und ihrer sozial-konkreten Form als Erfüllung von Norm und Leistung. Kollegialität bedeutet, diesen Zusammenhang gut auszubalancieren und zu gestalten“ (Hürtgen 2013, S. 259).

Bei Kollegialität handelt es sich um einen „Zwischenschritt“ zu einer möglichen solidarischen Beziehungsweise, und nicht nur um „die subjektive Übersetzung von Kooperation“ (Detje & Sauer 2021, S. 10). Diese verbleibt jedoch weitestgehend im Bannkreis der Kapitalverwertung, als Bestandteil „einer Arbeitswelt, die als ein leistungsorientiertes, meritokratisches System verstanden wird“ (Detje & Sauer 2021, S. 10–11) und gleichzeitig von Widersprüchlichkeit durchzogen ist, da die in Bildungs- und Sozialisationsprozessen erworbene Subjektivität Werte und

Normen (Fairness, Gerechtigkeit, Würde etc.), wenn auch in ideologisch verstümmelter Form, beinhaltet, die mit dem Diktat des Verwertungsprozesses (Objektivierung der Arbeitskraft) im Widerspruch steht (bspw. im Falle von Kündigungen, Benachteiligungen, Repressionen aller Art etc.).

Eine ideologische Verkehrung und Inbetriebnahme von Kollegialität findet sich bspw. im Prinzip des ‚teamworks‘, welches darüber hinaus mit einer Variante von Solidarität verwechselt wird:

„Das teamwork scheint eine dem individualistischen Zustand gegenüber höhere Form der Solidarität von Erkennenden und schließlich auch von praktisch Tätigen. In Wahrheit aber ist es nur eine höhere Form der Verdinglichung, der Herabsetzung eines jeden Individuums zu dem, worin es den anderen gleicht, und damit meist des gesellschaftlich gestempelten Vorurteils. Geistige Gemeinschaft zwischen Menschen bildet sich dort, wo sie im Namen eines Dritten, einer objektiv sie bewegenden Sache sich miteinander verbinden; im teamwork aber sind sie grundsätzlich nichts als unvollkommenere Teilfunktionen eines Mechanismus, dessen Wozu in ihre Arbeit selbst gar nicht eingeht und darum sie auch gar nicht zu wahrhafter Solidarität bringt“ (Adorno 2003b, S. 497–498).

Solidarität unterscheidet sich nun von Kollegialität darin, dass sie in der Lohnabhängigkeit einen gemeinsamen Interessenbezug aufweist, der über den unmittelbaren Arbeitsbezug hinausgeht und sich anhand eines zentralen gesellschaftlichen Organisationsprinzips konstituiert: „Solidarität bedeutet

die Identifizierung gemeinsamer Interessen und ist zugleich Solidarität gegen zuwiderlaufende Interessen. Insofern steckt in Solidarität ein Inklusions- und Exklusionsverständnis“ (Detje & Sauer 2021, S. 12). Damit wird der für Solidarität konstitutive ‚Gegner*innenbezug‘ herausgestellt, wobei diese Konstellation primär keine moralische, sondern eine politisch-analytische ist. Die solidarische Assoziation stellt ihre Kompliz*innenschaft bei der Reproduktion eines repressiven Strukturprinzips infrage, kündigt diese in den bestehenden Formen auf, welche herrschaftliche Grenzziehungen in ihrer interessengeleiteten Alltagspraxis immer wieder hervorbringen. Die Exklusivität der Lohnabhängigensolidarität beruht, und das unterscheidet sie von repressiven Formen exklusiver Solidarität, jedoch nicht auf einem volitionalen Kulturalismus o. ä., sondern stellt eine Antwort auf materiell-repressive Strukturen dar, die in der „Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft“ (Marx 1961, S. 8) angelegt sind und auf den Interessengegensätzen von Kapital und Arbeit in der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur aufruhen. Solidarität ist ein Moment, in dem ‚ich‘ und ‚wir‘ hervortreten und ‚wir‘ ‚uns‘ als Menschen in unseren Mitstreiter*innen wiedererkennen, für einen Moment eine Idee der Aufhebung der Entfremdung zum Vorschein kommt und damit zu einem gesellschaftlichen Begehren werden kann: „Im Befreiungsprozeß selbst muß menschliches Glück, wie auch immer abgerungen, bereits erfahrbar sein, Aufhebung von Fremdbestimmung“ (Heydorn 2004/IV, S. 149). In dieser Konstellation deutet sich schon an, dass Solidarität und Befreiung mit kollektiven Bewusstseinsbildungsprozessen – bei Freire die

„conscientização“ (Freire 1973, S. 25, S. 53, S. 91) – in eins fallen. Die sich Solidarisierenden setzen sich als Subjekte, welche Weltgestaltung einfordern.

Ergänzend sei angemerkt, dass eine zunehmende Auflösung gemeinsamer Raum- und Zeitstrukturen sowie der gemeinsamen Arbeitsprozesse durch die Digitalisierung auch die Frage der Erfahrbarkeit der Kooperation aufwirft und damit die Frage, ob Kooperation als „materiell-soziale Basis“ nicht zunehmend abhanden kommen könnte, wenigstens nachhaltig beschädigt wird, und damit auch die Grundlage von Solidarität in der Arbeitswelt auf den Prüfstand gestellt werden muss (Detje & Sauer 2021, S. 12).

5. In Konstellationen gebracht: Solidarität und (Erwachsenen-) Bildung

Solidarität, wie ich den Begriff zuvor analysiert und argumentiert habe, ist eine Beziehungsweise mit gegenhegemonialem Charakter, die sowohl als Praxis wie auch als Zielsetzung zu verstehen ist. In ihr kommt eine gesellschaftstransformierende Perspektive zum Ausdruck, weil sie die alltäglichen macht- und herrschaftsdurchtränkten Grenzziehungen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft der Kritik unterzieht. Es stellt sich nun die Frage, welche Wirkungen und Verschiebungen in den den Gegenstand umstellenden und umkreisenden „Konstellationen“ (Holzer 2017, S. 121) sich für die Erwachsenenbildung aus den vorausgegangen Überlegungen zu Solidarität ergeben? Anders formuliert: Da Erwachsenenbildung,

auch ihre Wissenschaft, bekanntermaßen in die bestehenden Verhältnisse verstrickt ist, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich für die „[p]olitische[n] Explikation[-en] der Pädagogik“ (Bierbaum & Herrmann 2018, S. 14) und Erwachsenenbildung in Bildungstheorie und -praxis ergeben. Angezeigt ist die benannte Verstrickung in dem dem historisch-gewordenen Bildungsbegriff innewohnenden „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 2004/III), wobei es sich dabei nicht um eine Gegenüberstellung von guter, antipodischer Bildung und eben Herrschaft handelt, sondern vielmehr die Verwicklung von Bildung in die Produktion und Aufrechterhaltung von Herrschaft zum Thema wird: „Im historischen Herrschaftsverhältnis wird Bildung nunmehr zum am weitesten entwickelten Instrument, dem Menschen die Erkenntnis seiner Möglichkeiten zu verschließen“ (Heydorn 2004/IV, S. 263). Jedoch wirken ihre gesellschaftshistorischen Konstitutionsbedingungen, als der gesamten Menschheit Solidarität und kollektive Mündigkeit verkündende, kollektive Befreiungspraxis vom Feudalismus bis heute fort (Koneffke 1994). Und noch viel mehr: Reflexionsfähigkeit und Kritik bleiben auch weiterhin wesentliche Elemente der Subjekt-konstitution, sie sind zur Aufrechterhaltung der bestehenden Gesellschaft unabdingbar. Wie anhand des Beispiels des teamworks gezeigt wurde, aber auch in zahlreichen Studien zur Subjektivitätsproduktion im Neoliberalismus (u. a. Voß & Pongratz 1998; Bröckling 2007), wird das widerständige Potenzial in der Subjektivität des Menschen unter neoliberalen Gesellschaftsverhältnissen allerdings zunehmend in Betrieb genommen, da von

der Abschöpfung dieser zusätzlichen Produktivkraft der wirtschaftliche Erfolg in der heutigen kapitalistischen Gesellschaft abhängig ist. Eine herrschafts- und machtkritische Bildungstheorie weiß um eben diesen „Doppelcharakter von Bildung“: „Einerseits ist Bildung Vorbereitung auf das berufliche Leben in [...] Konkurrenzzwängen, andererseits wird sie zur Voraussetzung, sich eben zu diesem Inklusionszwang bewusst ins Verhältnis zu setzen“ (Bernhard 2018, S. 135).

Als Aufgabe stellt sich Bildungstheorie und -praxis, die um ihre Verquickung in die bestehenden Verhältnisse weiß und diese reflektiert, Luft in den ‚Muff‘ der Bildung zu bringen und damit die Idee der Bildung zu entmystifizieren (Sesink 2018, S. 285), in dem sie ihre, oben dargestellten, gesellschaftshistorischen Universalisierungsbedingungen im Blick behält, und der Hoffnung auf einen Ausgang nachzuspüren, ohne in Schwärmerei zu verfallen. Diese Arbeit ist primär nicht einer Lust an Kritik geschuldet, sondern trägt der Einsicht Rechnung, dass dies eine Grundbedingung darstellt, um solidarischem Denken und Handeln einen Weg zu eröffnen.

Erwachsenenbildung, die Produkt gesellschaftlicher Praxis und zugleich in ihrer Praxis Produzentin von Gesellschaft ist, wird in dieser Lesart zu einem Ort der Bewusstseinsbildung, an dem gesellschaftliche Grenzziehungen (Flucht und Migration, Rassismus, Sexismus, Kapitalismus etc.) reflektiert werden und zu einem potenziellen Ort praktischer Kritik von repressiven, exkludierenden Grenzziehungen, insofern es gelingt Menschen zusammenzuführen, die andernfalls nicht zusammenkommen würden.

Einen weiteren Einsatzpunkt liefert Christine Zeuner, indem sie die Wiedergewinnung eines Verständnisses von „Bildung als Gegenbewegung“ (Zeuner 2020) in Erinnerung ruft. Sie erläutert sowohl anhand der Arbeiter*innenbewegung und der aus ihr entstandenen „Akademie der Arbeit“ in Frankfurt am Main als auch der kanadischen „Antigonish-Bewegung“ den spezifischen Charakter einer Bildung, die auf „langfristiges Denken und Handeln zielt“ (Zeuner 2020, S. 07–8), um ihre historische Genese weiß und in einer kollektiven menschlichen Praxis ihren Bezugspunkt hat. Nur in diesem Horizont gewinnen kategorial von Bildung zu unterscheidende Lernprozesse, die kurzfristig „instrumentell oder funktional auf die Lösung bestimmter Problemlagen“ (Zeuner 2020, S. 07–8) angelegt sind, einen Bildungscharakter, werden zur „Selbsthilfe“ (Heydorn 2004/IV, S. 143):

„Der Prozeß, den die Bildung entbindet, begreift sich als Prozeß an der gesellschaftlichen Basis. Alle Bildung ist auf den Menschen als Gegenüber gerichtet; er ist ihr wirklicher Gegenstand, als lebender, erfahrbarer Mensch. Sie ist Weg von unten. In der Weise, mit der sie bewußtes Leben zur Darstellung bringt, wird der Erzieher selbst erzogen. Mit ihrem Ausgang ist Bildung Selbsthilfe, der Mensch soll sich am Menschen gewinnen. Sie ist Geburtsbett unbestimmter Möglichkeiten, Gedächtnis des Menschen an sich selber. Sie ist Selbsttun als gegenseitige Hilfe, damit ständige Initiierung von Befreiung. Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. Mit ihr ergreift der

Mensch von sich Besitz. Sie beginnt jetzt“ (Heydorn 2004/IV, S. 143).

Mit ihrem Verweis auf die beiden sozialen Bewegungen macht Zeuner also auf einen entscheidenden Punkt aufmerksam, der auch in Heydorns vorangegangenem Zitat zum Ausdruck kommt: „Bildung als Praxis der Freiheit“ (Freire 1973) hat eine kollektive Dimension, die allerdings dialektisch an die individuelle gekoppelt bleiben muss (Bernhard 2018, S. 144). Hans-Jochen Krahl, zentraler Theoretiker der 1968er-Bewegung, stellt eben diesen Zusammenhang heraus:

„Wir machen solange individuelle und vereinzelte Bildungsprozesse mit allen Entstellungen und Narben durch, solange wir entweder Mitglieder der herrschenden Klasse oder der unorganisierten, in sich zerrissenen Arbeiterklasse sind, in der jeder einzelne gezwungen ist, seine Haut zum Markte zu tragen; wir machen solange entstellte und verzerrte Bildungsprozesse durch, solange wir vereinzelt sind und nicht organisiert, solange wir uns den Ideologien der herrschenden Klasse und des kapitalistischen Maschinenparks unterwerfen müssen. In dem Augenblick aber wird unser Bildungsprozess ein kollektiver, nicht im Sinne der Vernichtung von Individualität, sondern überhaupt erst in der Herstellung von Individualität, so wie er metaphysisch in Hegels ‚Phänomenologie des Geistes‘, materialistisch in Marxens ‚Kapital‘ und psychoanalytisch in den Theorien Freuds formuliert ist, indem wir diese Gesellschaft als ein totales Ausbeutungssystem durchschauen, in dem die produktive Lebenstätigkeit der Menschennatur verkümmert. Wir machen Bil-

dungsprozesse durch, die überhaupt erst Individualität wieder herstellen und das, was Individualität ist, in einem emanzipativen Sinne rekonstruieren, indem wir uns im praktischen Kampf gegen dieses System zusammenschließen“ (Krahl 1971, S. 28–29).

Kollektive Bildung fällt mit solidarischer Bildung in eins, insofern sie in der Lage ist, eine „geistige Abspaltung von vorherrschenden Ideen und Leitbildern zu ermöglichen, die für Zugewinne an Autonomie und Selbstbestimmung unabdingbar“ ist (Bernhard 2018, S. 144).

Das derzeit hegemoniale Verständnis von Bildung, sowohl gesamtgesellschaftlich wie auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, unterstellt Bildung hingegen ein ideologisch überhöhtes, fetischisiertes Individuum (Eble 2018, S. 83), das gleichzeitig als konformistisches gedacht wird: „Das heimliche Ideal, das durch alle Modularisierungs-, Qualitäts- und Kompetenztheoreme hindurchscheint, ist der sich selbst organisierende hochflexible Robinson, der gelernt hat, auf dem stürmischen Ozean der Weltmärkte seinen eigenen Untergang zu überstehen“ (Pongratz 2013, S. 107).

Eine über den Begriff der Solidarität reflektierte Fassung von Bildung betrachtet die Beziehungen zwischen den Individuen hingegen als konstitutiven Bestandteil des individuellen und kollektiven Bildungsprozesses. Damit ist Solidarität, das sollte aus den vorangegangenen Explikationen ohnehin deutlich geworden sein, nicht als ‚irgendeine‘ weitere, zu erwerbende Kompetenz zu verstehen, die den „Katalogen der Sozialkompetenzen einen neuen Aspekt“ (Pfützner 2020, S. 11)

hinzufügt, sondern steht dem hegemonialen, kulturinvasiven Kompetenzverständnis der OECD entschieden entgegen.

Eine von Solidarität aus konzipierte Bildungsperspektive, in der Bildung zur ‚Erkenntnissituation‘ wird, bedarf einer subjektorientierten Konzeption, wie sie Paulo Freire schon nachdrücklich formulierte: „Wenn Bildung als eine eminent erkenntnistheoretische und folglich dialogische Situation gesehen wird, in der Lehrende-Lernende und Lernende-Lehrende solidarisch in die gleiche Problematik einbezogen sind, dann wird deutlich, daß der Ausgangspunkt für den Dialog in der Suche nach dem programmatischen Inhalt liegt“ (Freire 2007[1970], S. 81). Diese Suchbewegung nach „generativen Themen“ (Freire 1973, S. 84–90), die nur „innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfaßbar“ (Freire 1973, S. 88) sind, und das gemeinsame, dialogische und entschlüsselnde Forschen bedürfen der Beziehungsweise Solidarität in actu. Eine „aufsuchende Bildungsarbeit“ (Bremer & Kleemann-Göhring 2011, S. 53), die sich umfassend mit den konkreten Milieu-, Infra-, Orts- und Organisationsstrukturen auseinandersetzt sowie sich der eigenen Positionierung im gesellschaftlichen Raum bewusst ist, könnte einen aussichtsreichen Weg weisen, sofern sie nicht als „kulturelle Invasion“ (Freire 1973, S. 129) oder sozialtechnologische Intervention zwecks ‚Befriedung der Hütten‘ gedacht wird, sondern sich als Impulsgeberin von Beziehungsgeschehen versteht, die die Aktualisierung von alten und das Knüpfen von neuen Beziehungen mitgestaltet: „Solidarisierung [entsteht] nicht aus dem Nichts, sondern hat selbst

Beziehungen zur Bedingung, an die sie anknüpfen, auf deren Kommunikationswege sie sich ausbreiten kann“ (Adamczak 2017, S. 258–259). Eine emanzipative Entwicklung hin zu Beziehungsweisen der Solidarität liegt zwar außerhalb des Verfügungsbereiches von Bildungsarbeit; die Absage an Herstellbarkeitsvorstellungen, die Themen- und Frage- und Problemstellungen, die in den Beziehungsgeflechten entwickelt werden, sowie die Art und Weise ihrer Bearbeitung wirken jedoch durchaus auf die Entwicklung der Solidarisierungsfähigkeit ein. Erwachsenenbildung arbeitet folglich dann an der Solidarisierungsfähigkeit mit, wenn sie am „thematische[n] Universum“ (Freire 1973, S. 84) einer Epoche ansetzt und „Zusammenhänge stiftet“ (Negt 2010, S. 207), auf die sich in zukünftigen Problematisierungs- und Erschließungsprozessen bezogen werden kann. Denn: Ohne Erkennen von Welt, der eigenen gesellschaftlichen Lage und ihrer Gewordenheit verbleibt Bildung im Kosmos blinder bürgerlicher Partikularität.

6. Ein beschließender Gedanke

Der Politikwissenschaftler, Gewerkschaftsforscher und Erwachsenenbildner Bodo Zeuner verstarb am 30. November 2021. In seiner Abschiedsvorlesung 2009 hat er eine zukunftsweisende Provokation, auch an die Erwachsenenbildung(swissenschaft) formuliert: „Es gibt keine Unmöglichkeit, sondern nur eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass Wissenschaftler sich solidarisch verhalten. Diese Wahrscheinlichkeit wird größer, wenn Solidarität als soziale Norm auch in anderen

Gesellschaftsbereichen wieder an Geltung gewinnt. Und wenn Wissenschaftler, die wissen, dass keine Gesellschaft ohne Solidarität überleben kann, diese Erkenntnis auch auf sich selber beziehen“ (Zeuner 2007, o. S.).

7. Literatur

- Adamczak, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003a[1951]). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003b). *Gesammelte Schriften 8: Soziologische Schriften I*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Allespach, M. (2012). Gewerkschaften als Träger von Bildungsarbeit. In C. Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erwachsenenbildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Arndt, A. (2019). *Freiheit*. Köln: PapyRossa.
- Bayertz, K. (2019). Begriff und Problem der Solidarität. In K. Bayertz (Hrsg.), *Solidarität. Begriff und Problem* (S. 11–53). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2012). Kritische Pädagogik – Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuakzentuierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells. In R. Anhorn, F. Bettinger, C. Horlacher & K. Rathgeb (Hrsg.), *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit* (S. 399–416). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, A. (2018). Bildung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Ein-*

- führung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 132–148). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bierbaum, H. & Herrmann, K. (2018). Zu Gernot Koneffkes politischer Explikation der Mündigkeit. In G. Koneffke (Hrsg.), *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik*, Bd. 1 (S. 5–19). Baltmannsweiler: Schneider.
- Book, C., Huke, N., Klauke, S. & Tietje, O. (2019). Einleitung: Alltägliche Grenzziehungen. In C. Book, N. Huke, S. Klauke, & O. Tietje (Hrsg.), *Alltägliche Grenzziehungen: Das Konzept der „imperialen Lebensweise“, Externalisierung und exklusive Solidarität und seinen Implikationen* (S. 8–12). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Borg, C. & Mayo, P. (2004). Diluted wine in new bottles: the key messages of the EU memorandum (on lifelong learning). *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, 9 (1), 19–25.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *forum erwachsenenbildung*, (3), 53–56.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brückner, P. (1973). *Freiheit, Gleichheit, Sicherheit. Von den Widersprüchen des Wohlstands*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Bürgin, J. (2021). *Bildung und Eigensinn. Festrede 50 Jahre IG Metall Bildungszentrum Sprockhövel am 3. September 2021*. Verfügbar unter <https://igmetall-sprockhoevel.de/wp-content/uploads/2021/09/Buergin-Festrede-50-Jahre-IGM-Bildungszentrum-Sprockhoevel.pdf> [30.11.2021].
- Detje, R. & Sauer, D. (2021). *Solidarität in der Transformation Fortschrittspotenziale in Zeiten der Krise*. Verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/7-21_Onl-Publ_Solidaritaet.pdf [30.11.2021].
- Dörre, K. (2018). In der Warteschlange. Rassismus, völkischer Populismus und die Arbeiterfrage. In K. Becker, K. Dörre & P. Reif-Spirek (Hrsg.), *Arbeiterbewegung von rechts? Ungleichheit – Verteilungskämpfe – populistische Revolte* (S. 49–80). Frankfurt/Main/New York: Campus.
- Durkheim, E. (2019[1893]). *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Eble, L. (2018). Die Wiederzueignung des Marxschen Entfremdungsbegriffs für die Erziehungs- und Bildungstheorie. In A. Bernhard, L. Eble & S. Kunert (Hrsg.), *Unser Marx. Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik* (S. 78–96). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Engels, F. (1962 [1845]). *Die Lage der arbeitenden Klasse in England* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 2, S. 225–506). Berlin: Dietz.
- Feltes, T. (2021). „Theorie ist Revolte“: Eine notwendige Erinnerung. Im Andenken an den Philosophen und Soziologen Helmut Reinicke (1941-2018). In L. Eble, S. Kunert & M. Rühle (Hrsg.), *Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven. Gegenimpulse* (Heft 8, S. 35–53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Fetscher, I. (1999). Historische und aktuelle Tendenzen der Solidarität. In G. Iben, P. Kemper & M. Maschke (Hrsg.), *Ende der Solidarität? Gemeinsinn und Zivilgesellschaft* (S. 80–98). Münster: LIT.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Freire, P. (2007[1970]). Bildung als Erkenntnissituation. In P. Freire, *Unterdrückung und Befreiung* (S. 67–88), hrsg. von P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann & D. Kinkelbur. Münster: Waxmann.
- Heydorn, H.-J. (2004/I-IV). *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften (Band 1-4). Studienausgabe*, hrsg. von H. Kappner, G. Koneffke & E. Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Hondrich, K.O. & Koch-Arzberger, C. (1992). *Solidarität in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hufer, K.-P. (2003). Politische Erwachsenenbildung: Situation und Debatten. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26 (1), 120–128.
- Hürtgen, S. (2013). Mensch sein auf der Arbeit? Kollegialität als Balance von allgemein-menschlichen und leistungsbezogenen Aspekten von Arbeit. In L. Billmann & J. Held, (Hrsg.), *Solidarität in der Krise. Gesellschaftliche, soziale und individuelle Voraussetzungen solidarischer Praxis* (S. 237–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Kehrbaum, T. (2021). *Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit. Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Klingovsky, U. (2013). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (18), 06-1–10.
- Koneffke, G. (1994). *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Krahl, H.-J. (1971). *Konstitution und Klassenkampf. Zur historischen Dialektik von bürgerlicher Emanzipation und proletarischer Revolution*. Frankfurt/Main: Neue Kritik.
- Landauer, G. (1961). *Die Französische Revolution in Briefen*. Hamburg: Rütten & Loening.
- Lessenich, S. (2019). *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem*. Stuttgart: Reclam.
- Maas, G. (2021): *Was meint Solidarität, SPD?* Beitrag vom 17.3.2021. Verfügbar unter <https://www.insm-oekonomenblog.de/28255-was-heisst-solidaritaet-erweitern/> [30.11.2021].
- Marx, K. (1961). *Zur Kritik der politischen Ökonomie* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 13, S. 3–160). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1962). *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 23). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1964). *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 25). Berlin: Dietz.

- Marx, K. (1968). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 40, S. 465–588). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1981). *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 1, S. 378–391). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1983). *Ökonomische Manuskripte [Grundrisse]* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 42). Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1978). *Die deutsche Ideologie* (Werkausgabe K. Marx & F. Engels, MEW Bd. 3). Berlin: Dietz.
- Negt, O. (2001a). Solidarität und das Problem eines beschädigten Gemeinwesens. *Gewerkschaftliche Monatshefte*, (1), 1–7.
- Negt, O. (2001b). *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Neumann, F.L. (1978[1935]). Die Gewerkschaften in der Demokratie und in der Diktatur. In F.L. Neumann, *Wirtschaft, Staat, Demokratie. Aufsätze 1930-1954* (S. 145–222), hrsg. von A. Söllner. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pfützner, R. (2017). *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript.
- Pfützner, R. (2020). Neoliberalisierte Lebenswelten und kritisch-solidarische Berufsbildungstheorie. Eine Skizze. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (38), 1–18.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pongratz, L.A. (2013). *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Richter, H.-E. (1999). Lernziel Solidarität. In G. Iben, P. Kemper & M. Maschke (Hrsg.), *Ende der Solidarität? Gemeinsinn und Zivilgesellschaft* (S. 57–66). Münster: LIT.
- Scherr, A. (2019). Solidarität. Eine veraltete Formel oder ein immer noch aktuelles Grundprinzip emanzipatorischer Praxis? *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 39 (151), 9–17.
- Scholz, O. (2020). *Leistungsfähigkeit und Solidarität sind wichtig*. Verfügbar unter <https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Reden/2020/2020-05-11-Rede-Steuerberaterkongress.html> [30.11.2021].
- Sennett, R. (2019). *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser.
- Sesink, W. (2018). Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 272–287). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Stapelfeldt, G. (2014). *Aufstieg und Fall des Individuums. Kritik der bürgerlichen Anthropologie*. Freiburg: ça ira.
- Steinmeier, F.-W. (2021). *Rede zur Ordensverleihung „Gelebte Solidarität – Engagiert in der Corona-Pandemie“* am 26.3.2021. Verfügbar unter <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2021/03/210326-OV-Corona-Engagierte.html> [30.11.2021].
- Thatcher, M. (1987). No such thing as society. Interview for *Woman's Own*

- 23.07.1987. Verfügbar unter <https://www.margarethatcher.org/document/106689> [06.04.2022]
- Voß, G. & Pongratz, H. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 131–158.
- Wildt, A. (2019). Solidarität – Begriffsgeschichte und Definition heute. In K. Bayertz (Hrsg.), *Solidarität. Begriff und Problem* (S. 202–209). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wood, E. M. (2010). *Demokratie vs. Kapitalismus. Beiträge zur Erneuerung des historischen Materialismus*. Köln/Karlsruhe: Neuer ISP Verlag.
- Zeuner, B. (2007). *Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft*. Verfügbar unter <https://www.linksnet.de/artikel/20839> [30.11.2021].
- Zeuner, C. (2012). Kritische Erwachsenenbildung: Grundlagen und Perspektiven. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber & E. Ribolits (Hrsg.), *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Schulheft 148* (S. 56–68). Wien: StudienVerlag.
- Zeuner, C. (2020). Krisen? Nachdenken über Bildung als Gegenbewegung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (39), 07–13.
- Zoll, R. (2000). *Was ist Solidarität heute?* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lukas Eble**, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Erwachsenenbildung des Instituts für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Kritische Bildungstheorie, Solidarität und (Erwachsenen-)Bildung.
-
- ✉ Lukas.eble@uni-due.de
-

Globale und unbedingte Solidarität - eine Replik auf Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung“

Loriana Metzger

Zusammenfassung

In der folgenden Replik beziehe ich mich vor allem auf Lukas Ebles Bestimmung von Solidarität als „Beziehungsgeschehen“ und versuche diese mit dem Begriff der globalen und unbedingten Solidarität zu vertiefen und zu erweitern, wobei u. a. phänomenologische Theoriebezüge herangezogen werden. Ebles Beitrag sehe ich als einen gelungenen Versuch an, Solidarität als Bildungsziel und Prinzip der Erwachsenenbildung zu entwerfen, den ich u. a. um die Diskussion von Differenz und Gleichheit und die Aspekte der Gewaltlosigkeit und des Politischen versuche auszuweiten. Den Studierenden, die das Seminar „Wozu bildet Solidarität?“ besucht haben, das an der Bergischen Universität Wuppertal im Sommersemester 2022 stattgefunden hat, möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich für die Diskussionen im Seminar danken, die für die Verfassung dieser Replik sehr bereichernd und hilfreich waren.

Globale Solidarität · unbedingte Solidarität · Erfahrung · Gewaltlosigkeit · Trauer

Globale und unbedingte Solidarität – eine Replik auf Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung“

Loriana Metzger

Engagierte Wissenschaft

Ich sehe in Lukas Ebles Aufsatz eine substantielle Antwort auf die Forderung, Solidarität als ein zentrales Bildungsziel des 21. Jahrhunderts zu verstehen, wie es beispielsweise der Aufruf „Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft“ aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit Ende 2015 einforderte (Mecheril, Melter, Messerschmidt & Velho 2015). Ein Aufruf, der auf die damalige Krise der europäischen Flüchtlingspolitik reagierte und der noch heute oder vielleicht gerade heute in Anbetracht von Flucht, Krieg und Pandemie seine Dringlichkeit keineswegs verloren hat.

Die Autor*innen des Aufrufs gehen davon aus, dass die von ihnen angesprochenen Krisen gesellschaftlicher und politischer Natur sind und Bildung entsprechend als Bewusstseinsbildung zu verstehen ist, bei der es darum geht, „dazu anzuregen, dass die Individuen und sozialen Gruppen sich im Sinne eines Bildungsprozesses mit ihrer spezifisch mehr oder weniger privilegierten Stellung in der Welt auseinander setzen und sich ihrer Involviertheit in Strukturen globaler Ungleichheit und Gewalt sowie ihrer spezifischen Handlungsmöglichkeiten bewusst werden“ (Mecheril et al. 2015, S. 2). Solidari-

tät verstehen sie daher nicht als eine Kompetenz unter vielen, die sich ‚agil‘ in Curricula, Modulhandbücher oder bildungspolitische Programmatiken einreihen lassen soll. Vielmehr wird mit der Orientierung an Solidarität die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber sich selbst sowie gesellschaftlichen Verhältnissen bezeichnet und zwar mittels der konkreten Auseinandersetzung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, in die man involviert ist. Und diese Auseinandersetzung ist in ihrem tatsächlichen Vollzug und ihren Konsequenzen durch keine Kompetenz ersetzbar oder vorab kalkulierbar. Hierin übereinstimmend, konzipiert auch Eble Bildung als Bewusstseinsbildung und versucht Solidarität als Bildungsziel abseits von lernorientierten Selbstoptimierungsideologien zu beschreiben. Solidarität optimiert nicht, sie stellt vielmehr eine „praktische Kritik“ (Eble 2021, S. 114) dar, die sich vor allem als radikale Gesellschaftskritik versteht: „Kritisch-emanzipative Solidarität stellt die gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsfrage“ (Eble 2021, S. 121), wie Eble klar auf den Punkt bringt.

In diesem kritisch-emanzipativen Solidaritätsentwurf bildet die stete Selbstkritik ein wesentliches Moment ab, sodass es sich aus diesem Entwurf heraus kategorisch verbietet, in Solidarität einen durchweg positiv konnotierten Wert zu sehen. Wie Eble zeigt, ist es eine wichtige Aufgabe von Bildungstheorie und -praxis, kritisch sowohl mit diesem so schillernden Begriff als auch grundsätzlich mit Bildungsidealen und -konzepten umzugehen. Denn eine Erkenntnis aus Ebles kritischen Analysen ist, dass beide, der „Doppelcharakter von Bildung“ (Eble 2021, S. 127)

und die Entstehung eines Verständnisses von Solidarität als „spezifisch zu qualifizierende[r] Modus sozialer Praxis“ (Eble 2021, S. 120), im Zusammenhang zu sehen sind mit der Entstehung bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften. Eble zeigt für mich nachvollziehbar, dass erst eine historische Befassung mit dem Solidaritätsbegriff, angeleitet durch herrschafts- und machtkritische Perspektiven, die wesentlichen Zusammenhänge zwischen Bildung und Solidarität aufzeigen kann, die Eble freilich in seinem Beitrag zunächst nur grob beschreiben kann – eine ausführliche historisch-systematische Rekonstruktion dieses Zusammenhangs steht also noch aus. Wichtig festzustellen scheint mir aber, dass es vielen Bildungsentwürfen mit Bezug auf Solidarität gerade an dieser historischen Verortung fehlt und sie es daher nicht wie Eble vermögen, einerseits differenziert Problemfelder des Solidaritätsbegriffs sichtbar zu machen und andererseits einen bildungsrelevanten Solidaritätsbegriff zu entwerfen, in dem kritische und emanzipative Momente zum Tragen kommen.

In dieser Zielrichtung sehe ich Ebles Beitrag als gelungen an: Er schafft eine Rahmung, die es erlaubt, weiter vertieft und ausgefüllt zu werden. Meine Replik verstehe ich daher als einen Versuch, seinen Entwurf einer *Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung* weiterzudenken. Als einen wichtigen Ausgangspunkt sehe ich dabei an, dass Eble nicht, wie etwa Georg Kohler, einen „sparsamen Umgang mit einem (zu) häufig verwendeten Begriff“ (Kohler 2020) fordert – ein Plädoyer, das das Problem mit der Solidarität auf die Ebene präziser Definitionspraktiken verlagert und Begründung

mit Rechtfertigung verwechselt. Ich möchte stattdessen behaupten, dass es nicht primär logische Widersprüche oder das Unbehagen an der Offenheit eines Begriffs sind, sondern vielmehr die *gelebten und erfahrenen Ambiguitäten*, die Ebles „Anstrengung des Begriffs“ (Eble 2021, S. 114) vorantreiben. Es ist also nicht der richtige oder eindeutige Begriff von Solidarität, den Eble verhandelt, wie man zu Anfang seiner Ausführungen vermuten könnte, sondern die Frage nach *tatsächlich gelebter und lebbarer Solidarität*, die er in seiner Begriffsarbeit erörtert. Dies ist ein wesentlicher Unterschied in der Herangehensweise begrifflicher Reflexionen. Es ist meines Erachtens daher konsequent, wenn Eble sich auf Autor*innen wie Bini Adamczak bezieht, die einerseits in ihrem Denken solche Erfahrungen ernst nehmen und die ich andererseits als Vertreter*innen einer ‚engagierten Wissenschaft‘ verstehe – engagiert im Sinne eines ‚epistemischen Engagements‘, wie es etwa Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde (2016) für die Migrationsforschung veranschlagen. Vielleicht ist es gerade der Solidaritätsbegriff, der besonders eindringlich verdeutlichen kann, dass der eigene Standpunkt in Wissenschaft und Forschung bedeutsam ist und „nicht schlicht mittels der Untersuchung empirischer Realität gefunden werden kann, sondern als normativ reflektierter, kritischer Standpunkt der Analyse vorausgeht und zugleich nachfolgt“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2016, S. 501).

Globale Solidarität

Doch dieser Bezug alleine, das Bekenntnis zu einer „herrschaftskritischen Analyse“

(Mecheril & Thomas-Olalde 2016, S. 501) macht den Solidaritätsbegriff nicht schon ‚kritisch‘ und ‚emanzipativ‘, dies weiß auch Eble. Gerade weil Solidarität „im Modus des Selbstverständlichen und Appellhaften“ (Metzger 2022, S. 220) auftritt, ist es umso wichtiger, sich mit den Schatten zu beschäftigen, die der Begriff auswirft. In einem Gespräch, das Jens Kastner und Lea Susemichel mit Vertreter*innen der Zeitschriften Frauen*solidarität, der Informationsstelle Lateinamerika (ila), des Informationszentrums Dritte Welt (iz3W) und der Lateinamerika Nachrichten über die Geschichte der Solidaritätsbewegungen geführt haben, äußert Christian Stock des iz3W: „Der Zwillingsbruder der Solidarität ist der Paternalismus und beide haben sie noch eine Schwester in Gestalt der Personalisierung. Darüber sollte man sich immer im Klaren sein [...] Der politische Kampf gilt daher vor allem jenen deutlichen Zuständen, die Herrschaft und Gewalt implizieren. Die überzeugendste Form der Solidarität ist die umfassende Kritik an unterdrückenden Zuständen“ (Susemichel & Kastner 2021b, S. 282).

Die von Stock aufgeworfenen Bilder von Verwandtschaftsbeziehungen finden sich auch in Ebles Ausführungen: In der Nachzeichnung der Entwicklung des Solidaritätsbegriffs von einer rechtlichen zu einer politischen Kategorie nimmt die durchaus als ambivalent zu verstehende „Eskamotierung der Brüderlichkeit“ (Eble 2021, S. 117) in seiner Argumentation eine wesentliche Rolle ein. In der weiteren Verfolgung dieser Entwicklung stellt Eble ein Verständnis von Solidarität heraus, das als Gegenbegriff zu Solidarität gefasst werden kann, die sich als *geschwisterlich*

oder *familiär* versteht. Damit vertritt Eble ein ähnliches Solidaritätsverständnis, wie die Autor*innen des Aufrufs „Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft“: „Zeitgemäße Solidarität ist nicht im Modell einer Solidarität unter einander Vertrauten zu konzipieren, sondern hat sich zu bewähren in von Pluralität und Differenz geprägten Bedingungen“ (Mecheril et al. 2015, S. 2). Die Autor*innen sprechen hierbei von einer *globalen Solidarität*. Als eine solche könnte auch Ebles Entwurf von Solidarität bezeichnet werden, eine Solidarität, die er als eine „Praxis der Entgrenzung durch die Überbrückung von Differenzen (Milieus, Herkunft, Gender etc.), die teilweise auch erst in der Praxis selbst sicht- und erfahrbar werden“ (Eble 2021, S. 123), herausstellt.

Man könnte meinen, dass Eble einer Bestimmung von Solidarität folgt, die gerade in linken Szenen en vogue ist. Dass er sich also auf einen auf Differenz fokussierten Solidaritätsbegriff einlässt, an dem vor allem kritisiert wird, dass er seiner Verwurzelung in der Geschichte der Arbeiter*innenbewegung, die gerade auf „Kohäsion und auf geteilten Erfahrungen“ (Bewernitz 2021b, S. 220) beruht, verlustig geworden ist. Ich behaupte, dass gerade das Gegenteil der Fall ist. Globale Solidarität distanziert sich von einem Solidaritätsverständnis, das Gemeinschaft zur Bedingung macht und diese paternalistisch überhöht – eine Form eng umgrenzter und idealistisch überhöhter Solidarität, die man selbstverständlich auch in der Arbeiter*innenbewegung findet. Doch globale Solidarität – so meine These – stellt eine differenzierte und weiterentwickelte Form einer Kampfsolidarität dar, wie sie bereits auch

in der Arbeiter*innenbewegung in Form einer internationalen Solidarität angelegt war (Bude 2019, S. 57–76). In globaler Solidarität sehe ich daher einen zarten moralischen Fortschritt, ein Fortschritt, der darin besteht, Grenzen nicht zur Bedingung, sondern zum Streitpunkt solidarischer Praktiken zu machen. Ich beziehe mich hierbei auf einen Fortschrittsbegriff, wie ihn Brunkhorst entwirft: kontingenzbewusst, brüchig und dialektisch – auf diese drei Charakteristika stützend, spreche ich von einem ‚zarten‘ moralischen Fortschritt –, doch optimistisch im Glauben an eine demokratische Solidarität, den er u. a. mit der ‚antiteleologischen Pointe‘ stützt: „Es gibt kein zwingendes Argument, das eine künftige moralische Besserung der Menschen und der rechtlich-politischen Verfassung, in der sie leben, ausschließt“ (Brunkhorst 1997, S. 14–15). Diesen im Begriff globaler Solidarität angezeigten zarten moralischen Fortschritt kann man meiner Ansicht nach in Ebles Ausführungen zur Gleichheit nachvollziehen:

In seinen historischen Rekonstruktionen stößt Eble auf einen Solidaritätsbegriff, der in der „Herausbildung des industriekapitalistischen Produktions- und Gesellschafts-systems“ (Eble 2021, S. 118) für eine soziale Praxis steht, die einerseits Konformität an dieses kapitalistische System ermöglicht und andererseits als eine *spezifische* soziale Praxis „kollektive Prozesse und Praktiken der Selbstermächtigung“ (Eble 2021, S. 119) evoziert, die Widerstand gegen den Konformitätsdruck möglich machen. Diese widerständige Praxis versteht Eble mit Adamczak als „Beziehungsgeschehen“ (Adamczak 2017, S. 257, zitiert nach Eble 2021, S. 120), das sich auf

zweifache Weise am Wert der Gleichheit orientiert: Gleichheit stellt nicht ausschließlich die Voraussetzung von Beziehungen dar, sondern ist *erstens* als „Ausdruck eines Prozesses und Modus der Überbrückung subkutan liegender, auch tiefgreifender Differenzen zwischen den Individuen in anderen Lebensbereichen“ (Eble 2021, S. 121) zu verstehen und *zweitens* als „Ausdruck einer utopischen Vorwegnahme eines erwünschten, gerechteren Zustands, der gesellschaftlich-historisch gewordene Differenzen performativ infrage stellt“ (Eble 2021, S. 121). Gleichheit meint damit nicht zuerst die Übereinstimmung in der Annahme etwa anthropologischer Gemeinsamkeiten. Das Gemeinsame wird nicht gedacht, es wird zuerst und zunächst *gemacht*, um es pointiert auf den Punkt zu bringen. So jedenfalls interpretiere ich Ebles Ausführungen zum Gleichheitsbegriff.

Ähnlich argumentieren auch Sussemichel und Kastner: Solidarität beziehe sich insofern auf Gleichheit, als dass „sie diese als moralischen Maßstab einklagt, nicht aber als Ausgangspunkt für ihr Entstehen voraussetzt“ (Sussemichel & Kastner 2021a, S. 34). Gleichheit ist also nicht als Gegenbegriff zu dem der Differenz zu denken. Der zarte moralische Fortschritt besteht eher darin, zu entdecken, dass sich Differenz und Gleichheit aufeinander beziehen. Inhaltlich kann die Aufgabe von Solidarität dann so bestimmt werden, gesellschaftliche Exklusionspraktiken, die auf einer vermeintlich gleichen Identität beruhen, zu analysieren und kritisch in Frage zu stellen. Und zwar nicht, wie ich stark machen möchte, um der Differenz willen, sondern *um die und der bzw. den konkret Anderen willen*, die unter solchen gesellschaftlichen Exklusions-

praktiken zu leiden haben, ob sozial, psychisch oder körperlich. Gleichheit steht hier für die Sichtbarwerdung des Gegenübers, des und der Anderen, die in ihrer Tatsächlichkeit auf gleiche Weise existieren wie ich. *Sie sind mir nicht gleich (Differenz), aber gleich sind wir im Existieren (Gleichheit)*. Diese Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz, die mir die Andere, bzw. den Anderen sowohl vertraut als auch fremd macht, lässt sich als Existenzweise verstehen, die ich mir nicht nur selbst zuspreche, sondern die ich erst durch die Anwesenheit der Anderen an den Anderen mit erfahre. Ich spreche hier daher von einer *existenziellen Erfahrungserkenntnis* (Metzger 2022, S. 221). Das Erkennen und Anerkennen der Anderen beruht also primär auf Erfahrung, nicht auf logischen Schlüssen. Erst die Erfahrung, so meine These, lässt die Bedeutsamkeit der Anderen erkennen. Ich muss also den Anderen in keiner Weise gleichen, sie können für mich ein ewiges Rätsel bleiben, aber ich kann ihre Bedeutsamkeit unabhängig meiner eigenen Absichten und Intentionen erfahren. Und diese Erfahrung kann mich veranlassen, Gleichheit als einen Maßstab einzufordern, wie es Susemichel und Kastner veranschlagen. Die Entdeckung des und der Anderen geht also einher mit der Bedeutsamkeit ihres *Konkret-Seins*. Solidarität verstehe ich daher insofern als *global* und nicht primär universal, als dass sich globale Solidarität auf die *konkreten bestehenden gesellschaftlichen Weltverhältnisse*, unter denen ‚wir‘ leben, bezieht und diese unter dem Maßstab eines „erwünschten, gerechteren Zustands“ (Eble 2021, S. 121) kritisiert; ein Wunsch nach einem gerechten Zustand, der durch das In-Beziehung-Treten zu den Anderen und

die konkrete Erfahrung der Bedeutsamkeit dieser Beziehung sowie des und der Anderen entsteht. So ist zwar Solidarität auf eine bessere Zukunft gerichtet, doch im Vordergrund steht die Gegenwart, die es gilt, umzugestalten. Solidarität verblasst, wenn sie im allgemeinen Ruf nach Gerechtigkeit und Gleichheit verharrt. Solidarität zu fordern, beinhaltet, sich damit zu beschäftigen, wie bestehende gegenwärtige Missstände konkret verändert werden könnten.

Doch Solidarität kann sich auch im Aktivismus verausgaben, wenn die Orientierung an einer solidarischeren Gesellschaft aus dem Blickfeld gerät. Die Verabschiedung vom Universalen beinhaltet zwar die Einsicht, dass „die ewige Frage, ob der Mensch nun ‚im Grunde gut‘ ist oder nicht, gar nicht beantwortet werden [muss]. Es braucht keine Anthropologisierung bzw. Ontologisierung des Konzepts von Solidarität, um von der Notwendigkeit überzeugt zu sein, dass diese Narrationen nötig sind“ (Susemichel & Kastner 2021a, S. 48). Doch es braucht eben ‚diese Narrationen‘, mit denen Susemichel und Kastner Gegenerzählungen meinen zu „den gegenwärtigen globalen Entsolidarisierungsprozessen und dem sozialdarwinistisch interpretierten neoliberalen Menschenbild des survival of the fittest, das derzeit überall zu Solidaritätsverlust und Wettbewerbslogik führt“ (Susemichel & Kastner 2021a, S. 48). Susemichel und Kastner führen als Beispiel für eine solche Gegenerzählung das Buch „Im Grunde gut“ des Historikers Rutger Bregman an, der, anders als es der Roman „Herr der Fliegen“ veranschaulicht, recherchiert hat, dass 1965 eine Gruppe von sechs schiffbrüchigen männlichen Jugendlichen,

die über ein Jahr auf einer Insel zusammengelebt hat, keinesfalls in einen Hobbes'schen Naturzustand zurückfiel: „Sie legten einen Gemeinschaftsgarten an, entwickelten ein System zur Wassergewinnung, bauten sich einen Sportplatz und überlegten sich Deeskalationsstrategien, um mit schwierigen Situationen fertigzuwerden: Es gab also Kooperation und Konfliktlösung statt Kampf und Krieg“ (Sussemichel & Kastner 2021a, S. 48). Der zarte moralische Fortschritt ist nicht ausgemacht, nicht einfach vorfindbar, er ist stets bedroht, kann aber in solchen Generenzählungen sichtbar und verständlich gemacht werden.

Unbedingte Solidarität

Als ein solcher Ort der Sichtbarmachung könnte auch (Erwachsenen-)Bildung in Theorie und Praxis verstanden werden. Ebles Vorschlag, Bildung, ausgehend von Solidarität als Beziehungsgeschehen, als einen Ort von Such- und Gegenbewegungen zu verstehen, lässt sich meiner Ansicht nach gut damit verbinden. Gerade wenn Eble mit Bezug auf Paulo Freire die Suche nach „generativen Themen“ (Freire 1973, S. 84–90, zitiert nach Eble 2021, S. 129) für die Erwachsenenbildung hervorhebt, ist damit ein Verständnis von Bildung als Ort der Begegnung (Metzger 2022, S. 237) und des gemeinsamen Gesprächs (Horster 1989) kompatibel. Es ist mir wichtig wie Eble hier stark zu machen, dass Bildung in seiner „Doppelgesichtigkeit“ nicht nur Möglichkeiten schafft, sondern diese auch versperrt und verweigert (Alheit & Dausien 2010). In dieser kritischen Absicht möchte ich daher im Fol-

genden versuchen, den ‚harmonischen Anklang‘ solcher Bezeichnungen wie ‚gemeinsame Bildungsorte‘, ‚gemeinsames Gespräch‘ und ‚Begegnung‘ aufzubrechen, indem ich den Begriff der *unbedingten Solidarität* diskutiere, der meiner Ansicht nach Solidarität als Beziehungsgeschehen weiter vertiefen und damit anschlussfähiger machen kann für das Verständnis einer kritisch-emanzipativen Erwachsenenbildung.

Ausgehend vom Begriff der „groundless solidarity“, wie ihn Sussemichel und Kastner bei Diane Elam vorfinden (Sussemichel & Kastner 2021a, S. 14), formulieren sie ein Verständnis einer unbedingten Solidarität, die sie an drei Bedeutungshorizonten der *groundless solidarity* (bedingungslos, unbedingt, unbedingt notwendig) ausrichten. Diese drei Bedeutungshorizonte nutzen sie als Maßstab, um sich kritisch mit verschiedenen Konzepten von Solidarität auseinanderzusetzen und dabei sukzessive das Verständnis einer unbedingten Solidarität zu entfalten. Diese stellt sich dann als Kampfsolidarität heraus, die sich, in der Suspension des Gegensatzes von Vernunft und Gefühl, vornehmlich an den Werten der Gewaltlosigkeit und Konflikthaftigkeit orientiert. Solidarität lässt sich so als eine Haltung verstehen, Differenzen auszuhalten und auszutragen und als eine Bewegung, die die Menschen im Ganzen erfasst und verändert: „Unbedingte Solidarität lässt die Beteiligten nicht unberührt, sie verändert nicht nur ihre Beziehung, sondern auch die solidarischen Subjekte selbst“ (Sussemichel & Kastner 2021a, S. 45). So verändert gegenwärtig beispielsweise die Aufnahme von Geflüchteten aus der Ukraine in Privathaushalte nicht nur den Alltag der Gastfamilien und der Ge-

flüchteten, sondern ihre konkreten Beziehungen, aus denen vielleicht dauerhafte lebensprägende Freundschaften entstehen werden. Die große Bereitschaft der Bundesrepublik Deutschland Geflüchtete aus der Ukraine aufzunehmen, könnte aber auch dazu veranlassen, darüber nachzudenken, weshalb wir mit anderen Geflüchteten weniger ‚gastfreundlich‘ umgehen, wem wir ein Recht auf Existenz aktiv zusprechen und bei wem wir dieses Recht ‚übersehen‘ oder sogar als bedrohlich empfinden.¹

Der Aspekt der Veränderung, des Anders-Werdens, nimmt auch in Ebles Ausführungen Raum ein, wenn er mit Adamczak Solidarität als ein *Beziehungsgeschehen* beschreibt. Was ist ein Geschehen? Ein Geschehen lässt sich nicht einfach herstellen, es trägt immer etwas Ereignishaftes mit sich, das sich einer eindeutigen Identifizierung verweigert. Ähnliches meinen Sussemichel und Kastner, wenn sie von unbedingter Solidarität in der *ersten* Bedeutung von ‚bedingungslos‘ sprechen: Unbedingte Solidarität ist bedingungslos, weil sie nicht zwangsläufig auf gemeinsamen Erfahrungen, Situationen, Identitäten oder politischen Haltungen basieren muss: „Endlos und kontingent – das macht Solidarität zu einer ständig aufs Neue zu erkämpfende Beziehung zwischen Menschen, die vor allem praktisch zu verwirklichen ist und deren Institutionalisierungen immer neu zu verhandeln sind“ (Sussemichel & Kastner 2021a, S. 15). Gerade weil Solidarität bedingungslos ist, so möchte ich zugespitzt formulieren, ist sie erst möglich und daher nur mit Entschluss

und Wagnis zu verwirklichen, dies macht erst ihren emanzipativen und aufklärerischen Charakter aus. Hierin ähnelt unbedingte Solidarität Kants Begriff der Aufklärung. Denn Aufklärung, mit Kant verstanden als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1977[1784], S. 53), ist ohne Entschlusskraft und Mut nicht zu haben.

Eine *zweite* Bedeutung von *groundless solidarity* sehen Sussemichel und Kastner im ‚Unbedingten‘. Solidarität ist unbedingt, weil sie nicht zwangsläufig einen Tauschmechanismus bezeichnen muss, wie dies häufig soziologische Solidaritätstheorien nahelegen: „Solidarität sollte nicht auf der Bedingung einer zu erwartenden Gegenleistung beruhen, wenngleich sie reziprok zu denken und zu praktizieren ist“ (Sussemichel & Kastner 2021a, S. 15). Diese Bedeutung des „Unbedingten“ trifft meiner Ansicht nach den Kern Ebles Verständnis der Solidarität als *Beziehungsgeschehen*: Das „Sich-in-Beziehung-Setzen“ kennzeichnet sich zwar durch das „Zusammenwirken aufgrund *gleich empfundener* Interessen- und Ziellage[n]“ (Hondrich & Koch-Arzberger 1992, S. 13; Hervorhebungen im Original, zitiert nach Eble 2021, S. 121) aus, ist aber darüber hinaus als Beziehungsgeschehen immer auch Zweck in sich selbst (Eble 2021, S. 122). Eine solidarische Beziehung stellt etwas Begehrenswertes an sich dar, wie Eble mit Bezug auf Adamczak ausführt (Eble 2021, S. 120). Mit Solidarität lassen sich daher, so meine weitere Interpretation, radikal Fragen nach dem Sinn des Lebens als gemeinsames und gesellschaft-

¹ Zu den Ambivalenzen sowie philosophischen Implikationen der Gastfreundschaft siehe Jacques Derrida „Von der Gastfreundschaft“ (2001).

liches Leben stellen und zugleich neoliberale Weltbilder und Logiken als *pseudogesellschaftlich*, wie ich zugespitzt formulieren möchte, kritisieren. Eine solche Kritik könnte sich dann auf die Annahme stützen, dass ein Leben in solidarischer Gesellschaft einen Wert an sich darstellt und hinterfragen, inwiefern zum Beispiel Politiken, wie das häufig während der Covid-Pandemie geschieht, ein gesellschaftliches ‚Wir‘ nicht wegen des gesellschaftlichen ‚Wir‘ selbst ansprechen, sondern dieses ‚Wir‘ verzwecken, um bestimmte partikuläre Interessen durchzusetzen und zu wahren. Das ‚Wir‘ stellt dann keine Sinndimension dar, sondern wird Mittel zum Zweck. Eine solche Kritik müsste sich dann auch auf ein Verständnis von Freiheit stützen, welches Freiheit nicht mit Beliebigkeit und Vereinzelung verwechselt, sondern als *prekär* (Meyer-Drawe 1987, S. 21) zu fassende Erfahrungserkenntnis (Metzger 2022, S. 221) *von kollektiven Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten*. Politiken, die Gesellschaft hauptsächlich zweckgebunden verstehen und Freiheit nur negativ, als Verhinderung von Einschränkungen individueller Freiheitsrechte, denken können, sind daher als pseudogesellschaftlich zu bezeichnen.

Wie bereits in der Diskussion um den Wert der Gleichheit angeklungen, verabschiedet sich unbedingte Solidarität von universal verstandenen Werten. Susemichel und Kastner machen dies deutlich, indem sie darauf verweisen, dass die Orientierung an Gleichheit und Gerechtigkeit für den Solidaritätsbegriff nicht ausreichend ist. Sich auf die Care-Ethik und Care-Revolution stützend, argumentieren sie mit Bezug auf Carol Gilligan: „Während eine Ethik der Gerechtigkeit von der Prämisse der Gleichberechtigung

ausgeht, dass alle gleich behandelt werden sollen, basiert eine Ethik der Anteilnahme/Zuwendung/Fürsorge auf der Prämisse der Gewaltlosigkeit, dass niemand Schaden erleiden sollte“ (Gilligan 1984, S. 212, zitiert nach Susemichel & Kastner 2021a, S. 32). Gerade die Betrachtung der Solidarität als ein Beziehungsgeschehen legt es meiner Ansicht nach nahe, Solidarität als Wert nicht ausschließlich im Sinne einer Verfahrenslöge zu denken, wie dies eine „Ethik der Gerechtigkeit“ nahelegt, sondern im Sinne einer „Ethik der Anteilnahme/Zuwendung/Fürsorge“, in der die leibliche Begegnung mit den Anderen im Fokus steht. Es scheint mir, dass durch die Hinzufügung der Gewaltlosigkeit Ebles Konzeption einer Solidarität als Beziehungsgeschehen eine sinnvolle Erweiterung erhält, die den Wert der Gleichheit nicht suspendiert, jedoch um den der Gewaltlosigkeit, wie dies beispielhaft Judith Butler veranschlagt, erweitert: „die politische Verteidigung der Gewaltlosigkeit [habe] ohne eine Verpflichtung auf Gleichheit keinen Sinn“ (Butler 2020, S. 135, zitiert nach Susemichel & Kastner 2021a, S. 33). Eble macht mit Adamczak bereits darauf aufmerksam, dass Solidarität als ethischer Wert in Beziehung zu denken ist zu anderen Werten (Eble 2021, S. 118). Gerade die angezeigte *Gleich-Setzung* des Selbst mit dem, der und den Anderen (Ricoeur 2005) im Beziehungsbegriff, eine *Gleich-Setzung*, in der das Selbst sowie das und die Andere/n nicht austauschbar und durch einander ersetzbar werden, sondern gerade als *unersetzbar erscheinen*, verweist auf eine ethisch plurale Struktur der Solidarität: Solidarität sollte nie alleine, „sondern in ihrer Korrespondenz-

fähigkeit zu anderen Normen² betrachtet werden“ (Metzger 2022, S. 229).

Neben der Gewaltlosigkeit sowie der Betonung der Korrespondenz- oder auch Resonanzfähigkeit der Solidarität in ethischer Hinsicht, veranschlagen Susemichel und Kastner zudem, Solidarität auch als Gefühl ernst zu nehmen – ein Aspekt, der bei Eble eher beiläufig angesprochen wird. Die Autor*innen werten vor allem das Gefühl der Wut, vornehmlich mit Rückgriff auf Audre Lorde's Aufsatz „The Uses of Anger“, als „gerechte[n] Zorn“ (Susemichel & Kastner 2021a, S. 37) auf, der verändern will: „Der Ärger über Ungerechtigkeit ist ein unverabschiedbares Korrektiv [...] Wut zielt darauf ab, Beziehungen symmetrisch zu machen“ (Susemichel & Kastner 2021a, S. 37). Diese Wut, die Lorde beschreibt, richtet sich jedoch nicht nur auf diejenigen, gegen die man explizit kämpft – gegen das ungerechte Außen –, sondern vor allem nach innen, auf die sich Solidarisierenden selbst: „Es ist nicht in erster Linie ihr Ärger auf institutionalisierten Rassismus, auf rassistische Staats- und Polizeigewalt, von dem Lorde hier spricht. Viel mehr [...] adressiert sie insbesondere die feministische Bewegung bzw. die Ignoranz weißer Frauen gegenüber ihrem eigenen internalisierten Rassismus“ (Susemichel & Kastner 2021a, S. 36–37). Dass eine solche Wut, die nach innen gerichtet ist, produktiv sein kann und zwar sowohl für die aktive solidarische Gruppe selbst als auch für ihre Ziele, zeigt sich gegenwärtig auch an der Fridays for Future-Bewegung, die langsam immer mehr Klassen- und Migrationsfragen in ihre

inneren Strukturen sowie allgemeinen Ziele aufnimmt (Bewernitz 2021a). Wenn also Solidarität als Beziehungsgeschehen verstanden wird, dann muss klar sein, dass Solidarität kein harmonisches Miteinander meint, sondern konfliktreiche und anstrengende Auseinandersetzungen: „Konflikt und solidarische Kritik sind [...] unverabschiedbare Kräfte im Kampf für eine bessere Welt“ (Susemichel & Kastner 2021a, S. 39).

Die *dritte* Bedeutung von *groundless solidarity* fassen Susemichel und Kastner wie folgt zusammen: „Und schließlich sprechen wir in einem dritten, emphatischen Sinne von unbedingter Solidarität: Sie ist unbedingt notwendig, und dieser Dringlichkeit wollen wir mit diesem Buch Ausdruck verleihen“ (Susemichel & Kastner 2021a, S. 15). Ich möchte, stärker als die Autor*innen dies tun, hervorheben, dass dieser Dringlichkeitscharakter nur dann sinnvoll in das Konzept der unbedingten Solidarität aufgenommen werden kann, wenn der Begriff der *Erfahrung* näher beleuchtet wird.

Mit Bezug auf Richard Detje und Dieter Sauer hebt Eble hervor, dass Solidarität in der Arbeitswelt aus „realen Gegensatzerfahrungen“ (Detje & Sauer 2021, S. 12; Hervorhebungen im Original, zitiert nach Eble 2021, S. 123) entsteht. Detje und Sauer, denen es in dem vorliegenden Text vor allem um die Ergründung arbeitsgesellschaftlicher Grundlagen eines neuzeitlichen Solidaritätsverständnisses geht (Detje & Sauer 2021, S. 5), halten daran fest, dass Solidarität nicht nur Differenzen überschreitet, sondern zugleich auch exklusiv ist: „im arbeitsweltrechtlichen Kontext ist

2 Die Begriffe ‚Werte‘ und ‚Normen‘ werden an dieser Stelle synonym verwendet.

Lohnabhängigkeitssolidarität exklusiv gegenüber Kapital“ (Detje & Sauer 2021, S. 12). Exklusivität bezieht sich hier also nicht auf den Ausschluss bestimmter Gruppen, vielmehr geht es darum, auf solche Erfahrungen hinzuweisen, die in der konkreten Arbeitspraxis gemacht werden, in der der Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit real spürbar und damit auch deutbar wird. Über Detjes und Sauer's Ausführungen hinaus, scheint mir der Begriff der Gegensatzerfahrung nicht nur die intellektuelle Einsicht in die ‚Umkehrung‘ von Verteilungs- und Produktionsverhältnissen zu meinen (Detje & Sauer 2021, S. 12), sondern den Blick gerade auf solche Arbeitsverhältnisse zu richten, die besonders prekär sind und in denen Solidarität kaum stattfindet, in denen also der Gegensatz von Kapital und Arbeit eklatant waltet. Ich denke hier vor allem an die *körperlich bzw. leiblich verfasste Erfahrung* (Meyer-Drawe 1987) systematischer Ausbeutung und Ungleichheit, von Leid und Gewalt, wie sie beispielsweise von „modernen Wanderarbeiter*innen“ in Europa (Birner & Dietl 2021) erlebt wird. Genau hierin, in der Exklusivität dieser konkreten prekären Erfahrungen – denn wir machen diese Erfahrungen nicht alle gleichermaßen –, und dass diese kaum in der Öffentlichkeit thematisiert werden, liegt der Dringlichkeitscharakter von Solidarität und sein Bezug zur Erfahrung: „Während die im Frühjahr zum Infektionsschutz verhängten Maßnahmen in Parks und Straßen von der Polizei akribisch kontrolliert und umgesetzt wurden, interessierte sie sich für die Zustände in den Schlachtfabriken ebenso wenig wie der Zoll, das Gewerbeaufsichtsamt oder die Gesundheitsämter“ (Birner & Dietl 2021, S. 33).

Solche Missachtungen, wie sie Kathrin Birner und Stefan Dietl beschreiben, können dann auffallen, wenn die tatsächlich gemachten Erfahrungen in ihrer Exklusivität, in diesem Fall der Arbeiter*innen in den Schlachtfabriken, wahr- und ernstgenommen werden.

Zudem könnte mit dem Begriff der Erfahrung auf diese Weise auf die Vulnerabilität des Existierens verwiesen werden. Solidarität ließe sich dann als ein Aufschrei über erfahrene Verletzungen verstehen, die *unwiderruflich* sind und somit durch keine „Grenzverschiebungen“ oder „Entgrenzungen“ (Eble 2021, S. 123) einfach aufgehoben werden können. Butlers Überlegungen zur politischen Dimension der Trauer betreffen meiner Ansicht nach genau diesen Punkt (Butler 2005). In der Trauer kann nicht nur bewusst werden, dass etwas unwiderruflich und unersetzbar verloren gegangen ist, sondern, dass das, was wir betrauern, wesentlich mit mir, mit uns zu tun hat. Trauer könnte dann als ein Prozess verstanden werden, der nicht zur erneuten Gewalt führt, sondern als Versuch, „aus dem Kreislauf der Gewalt überhaupt heraus[zufinden]“ (Butler 2005, S. 60). Hierauf aufbauend ließe sich die Erkenntnis machen, dass die körperliche Verwundbarkeit etwas grundsätzlich Schützenswertes und daher etwas allgemein Menschliches anspricht, das sich als eine Grundlage für Gemeinschaft verstehen lassen könnte. Doch in ihren spekulativen Reflexionen geht es Butler weniger darum, einen ontologischen Grundsatz ausfindig zu machen. Einer solchen Suche eher skeptisch gegenüberstehend, geht es ihr vielmehr um die Auslotung der politischen Dimension einer so verstandenen Trauer. Welches und wessen Leben gilt eigentlich

als vertrauenswürdig und welches Leben nicht? Welches Leben verschwindet geradezu durch die Absprache ihrer Vertrauenswürdigkeit? Dass dies politische Fragen sind, macht Butler unter anderem am dem Beispiel der Leben der Queers deutlich, die am 11. September umkamen und die in der Öffentlichkeit kaum oder erst sehr verspätet betrauert wurden (Butler 2005, S. 52). Diesen ‚Derealisierungsprozess‘³ (Butler 2005, S. 55) und seine inhärente normative Dimension bewusst zu machen und kritisch zu hinterfragen, ist ein Anliegen, dass ich auch mit solidarischer Praxis verbinde. Es geht dann nicht nur darum, für gerechte Ziele zu kämpfen und zu streiten, Solidarität selbst als eine sinnvolle Lebensweise zu erfahren, sondern zunächst den Prozess des Trauerns als eine schmerzliche Erfahrung zuzulassen, die in sich jedoch die Möglichkeit birgt, kritisch nach der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit vertrauenswerten Leben und „nach den Voraussetzungen [zu] fragen, unter denen ein vertrauenswertes Leben etabliert und erhalten wird, mit welcher Logik des Ausschlusses, welchen Praktiken der Auslöschung und Denominalisierung dies geschieht“ (Butler 2005, S. 56). Wenn ich also hier den Begriff der Erfahrung stark-zumachen versuche, dann nicht im Sinne einer Gegenthese zur unbedingten Solidarität, sondern vielmehr als eine Vertiefung in ein solches Solidaritätsverständnis, in dem gerade die Kritik an den beschriebenen Derealisierungspraktiken insbesondere von Gewalterfahrungen im Mittelpunkt steht (Susemichel & Kastner 2021a, S. 32–35).

Wenn, wie ich behauptet habe, ein Fortschritt hin zu einer demokratischen Solidarität in der globalen Fassung von Solidarität zu sehen ist, dann muss uns zudem mit Bezug auf die Arbeitswelt nachdenklich stimmen, wenn Detje und Sauer festhalten: „Demokratiediskurse bewegen sich überwiegend in den institutionellen Grenzen des politischen Feldes und in der Zivilgesellschaft. Die Arbeitswelt hingegen scheint demokratischen Überlegungen weitgehend entrückt zu sein“ (Detje & Sauer 2021, S. 9). Gerade wenn Eble Erwachsenenbildung als einen „Ort der Bewusstseinsbildung, an dem gesellschaftliche Grenzziehungen (Flucht und Migration, Rassismus, Sexismus, Kapitalismus etc.) reflektiert werden“ (Eble 2021, S. 127), beschreibt, gehört doch die Kritik an den globalen gesellschaftlichen von Ungleichheit und Ausbeutung geprägten Arbeits- und Reproduktionsverhältnissen und -bedingungen zwingend zu diesem Reflexionsprozess dazu. Erwachsenenbildung müsste sich dann primär als *politisch* (Holzer 2019) verstehen und zwar auch und vor allem in Form beruflicher, betrieblicher und gewerkschaftlicher Bildungsarbeit.

Manifest werdende Solidarität?

„Der Vorteil eines Verständnisses von Solidarität als Praxis und Beziehungsweise ist, dass die bestehende von Herrschaft und irrationalen Grenzziehungen verfasste Ge-

³ „Die Derealisierung des ‚Anderen‘ bedeutet, dass er weder lebendig noch tot ist, sondern auf ewig gegenständig“ (Butler 2005, S. 51).

sellschaft nicht einer transformierten, befreiten und humaneren Version abstrakt gegenübergestellt wird, sondern die Arbeit an und das Knüpfen von emanzipativen Beziehungsweisen bereits im Hier und Jetzt beginnt“ (Eble 2021, S. 123–124).

An diesen Gedanken anschließend will ich zunächst in Frage stellen, ob in Ebles Beitrag die Herausarbeitung der Bedeutung der Solidarität insbesondere für die *Erwachsenenbildung* nicht zu kurz kommt. Ich glaube, dass neben einer Ausweitung des Solidaritätsbegriffs, die Frage, weshalb möglicherweise gerade für die *Erwachsenenbildung* Solidarität ein so bedeutsamer Wert sein könnte, ein wichtiger Schritt wäre hin zur „Arbeit an und [...] [dem] Knüpfen von emanzipativen Beziehungsweisen“ (Eble 2021, S. 124), auch in der Erwachsenenbildungswissenschafts-Community. Mit seinen Ausführungen erinnert Eble mich daran, dass der bildungstheoretische Raum in der Erwachsenenbildung, um es positiv auszudrücken, noch sehr offen und kaum begangen ist, auch wenn einige Spuren in der Geschichte der Erwachsenenbildung auszumachen sind (Röhrig 2018). Möglicherweise kann mit dem Begriff der Solidarität wieder produktiv an diese Spuren und „vagabundierenden“ Ideen (Dräger 1985, S. 31) angeschlossen und erinnert werden oder wie es Paul Röhrig ausgedrückt hat: „Vielleicht war die völlige Aufgabe des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung verhängnisvoll, und vielleicht ist es uns zur Aufgabe geworden, ihn wieder zu suchen und zu diskutieren“ (Röhrig 2018, S. 254).

Vor allem in Oskar Negts „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“

(Negt 2016[1968]) sowie Theodor Ballauffs Aufwertung des Sorgebegriffs für die Erwachsenenbildung (Ballauff 1981) sehe ich bildungstheoretische Ansätze, die Anschluss bieten an einen Erwachsenenbildungsbegriff, in dem sich Erwachsenenbildung selbst als eine „bildende Erfahrung“ (Thompson 2020, S. 129) abbilden lassen könnte und in dem z.B. phänomenologische und kritische Ansätze zur Korrespondenz kommen könnten.

Ich möchte zuletzt Ebles Beitrag als ein ‚Begehren‘ nach einem ‚Ort‘ lesen, in dem eine solche ‚Arbeit des Begriffs‘, gerichtet auf eine Erwachsenenbildung, die sich als politisch, kritisch und emanzipativ versteht, weiterverfolgt werden kann. Zum Ausdruck kommt ein solches Begehren z.B. auch im „Manifest für kritische Erwachsenenbildung“, das 2019 im Rahmen der 10. Veranstaltungsreihe „The dark side of adult education“ der Initiative Kritische Erwachsenenbildung in Österreich entstanden ist. Ein Manifest, das sich mit seinen Thesen an alle richtet, „die sich ‚nicht derart regieren lassen wollen‘ und den Auftrag und die Möglichkeit der Erwachsenenbildung ernst nehmen, zu einer Gesellschaft beizutragen, die ein gutes Leben für alle ermöglicht“ (Aktionsgruppe 2019). Ich schließe mich diesem ‚Begehren‘ an und frage mich, an welcher Stelle und wie wir als Erwachsenenbildungswissenschaftler*innen solche Orte und Initiativen weiterausbauen und institutionalisieren könnten. Denn: Solidarität „kann auch stetig sein, verstetigt, fest, verfestigt. Solidarität kann vielleicht, abhängig davon, was hier Institution hieße, auch institutionalisiert sein“ (Adamczak 2021, S. 83).

Literatur

- Adamczak, B. (2021). Vielsamkeit eines ausschweifenden Zusammenhangs. In L. Sussemichel & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 81–87). Münster: Unrast.
- Adamczak, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Aktionsgruppe ‚the dark side of adult education‘ (2019). *Manifest zur kritischen Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <http://kritische-eb.at/wordpress/manifest/> [13.7.22].
- Alheit, P. & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage) (S. 713–434). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ballauff, T. (1981). Erwachsenenbildung – Eine pädagogische Interpretation ihres Namens. In F. Pöggeler (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung* (S. 11–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bewernitz, T. (2021a). Klasse Klima – Anregungen zu zarten Pflänzchen der Klassenpolitik. *express. Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, (12), 9–14.
- Bewernitz, T. (2021b). Solidarität und Gewerkschaftlichkeit. In L. Sussemichel & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 219–235). Münster: Unrast.
- Birner, K. & Dietl, S. (2021). *Die modernen Wanderarbeiter*innen. Arbeitsmigrant*innen im Kampf um ihre Rechte*. Münster: Unrast.
- Brunkhorst, H. (1997). *Solidarität unter Fremden*. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Bude, H. (2019). *Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee*. München: Carl Hanser Verlag.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Detje, R. & Sauer, D. (2021). *Solidarität in der Transformation Fortschrittspotenziale in Zeiten der Krise*. Verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/7-21_Onl-Publ_Solidaritaet.pdf [17.7.2022].
- Derrida, J. (2001). *Von der Gastfreundschaft*. Wien: Passagen-Verlag.
- Dräger, H. (1985). Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 31–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eble, L. (2021). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 112–134.
- Holzer, D. (2019). Das Politische in der Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 17–26). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Horster, D. (1989). *Das Sokratische Gespräch in der Erwachsenenbildung*. Hannover: Universität Hannover.
- Kant, I. (1977[1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In I. Kant: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*, Werkausgabe XI (S. 53–61), herausgegeben von W. Weischedel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Kohler, G. (2020). Was heißt und wie begründet man Solidarität? Plädoyer für den sparsamen Umgang mit einem (zu) häufig verwendeten Begriff. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 1 (1), 4–10.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2016). Kritik. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 493–507). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P., Melter, C., Messerschmidt, A. & Velho, A. (2015). *Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft. Ein Aufruf aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit*. Verfügbar unter <https://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de/de/aufruf.html> [16.7.2022].
- Metzger, L. (2022). Auf den Spuren eines möglichen Wir. Anfragen an eine auf Solidarität ausgerichtete Erwachsenenbildung. In H. Bremer, R. Dobischat. & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 219–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, K. (1987). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Negt, O. (2016[1968]). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Göttingen: Steidl.
- Ricoeur, P. (2005). *Das Selbst als ein Anderer* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Röhrig, P. (2018). Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage) (S. 235–255). Wiesbaden: Springer VS.
- Susemichel, L. & Kastner, J. (2021a). Unbedingte Solidarität. In L. Susemichel & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 13–48). Münster: Unrast.
- Susemichel, L. & Kastner, J. (2021b). „Vielleicht war es früher einfacher, bedingungslos solidarisch zu sein.“. Schreiben über Solidarität: Jens Kastner und Lea Susemichel im Austausch mit den Zeitschriften *Frauen*solidarität*, *Informationsstelle Lateinamerika (ila)*, *Informationszentrum Dritte Welt (iz3W)* und *Lateinamerika Nachrichten* über die Geschichte der Solidaritätsbewegungen. In L. Susemichel & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 271–289). Münster: Unrast.
- Thompson, C. (2020). Erfahrung. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 121–131). Wiesbaden: Springer VS.

Loriana Metzger, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung(wissenschaft), Theorien der Arbeiter(innen)bildung, Erwachsenenbildung und Migration

✉ metzger@uni-wuppertal.de

Solidarität aus relations- theoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble

Ortfried Schöffter

Zusammenfassung

Ebles Begriffsanalyse wird in ihrem impliziten Argumentationsverlauf relationstheoretisch rekonstruiert. Hierbei wird erkennbar, dass er sich hin zur Dreiwertigkeit wandelt, das Konzept einer widerständigen ‚Beziehungsweise‘ jedoch keine entsprechende Transformation erfährt. Es deutet sich nun eine Sicht auf Widerständigkeit an, in der nicht allein Solidarität gegensteuernd wirksam ist. Die mehrwertige Funktion einer korrektiven Aussteuerung wird erst am Konstrukt eines ‚Rejektionswerts‘ ersichtlich.

Relationstheorie · Strukturhermeneutik · Mehrwertigkeit ·
Kontextierung · Rejektionswert

Solidarität aus relations- theoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble

Ortfried Schöffter

1. Teil I: Einführende Positionierung

1.1 Der strukturhermeneutische Zugang

Mit meiner Replik verbindet sich die Absicht, der überaus elaborierten ‚Arbeit am Begriff‘ (dazu Arndt 2001) in ihrem Argumentationsverlauf auf die Spur zu kommen, so wie er von Lukas Eble (2021) zur Solidarität vorgelegt wurde. Die Replik folgt dabei einem relationstheoretischen Erkenntnisinteresse. Zurückgegriffen wird dazu auf eine strukturhermeneutische Vorgehensweise. Das meint, dass es sich bei der nachfolgenden Spurensuche um ein Deutungsangebot aus einer dezidiert relationalen Lesart handelt. Bei ihr kann man nicht von vornherein sicher sein, ob sie sich auch in diesem Anwendungsversuch bewährt und zu neuen Einsichten hinsichtlich des Solidaritätsbegriffs führen kann. Insofern wird in diesem Essay weniger die begriffskritische Analyse von Lukas Eble einem Rütteltest ausgesetzt, sondern eher das vermutete Passungsverhältnis mit dem Versuch ihrer relationstheoretischen Ausdeutung evaluiert. Folglich wurde möglichst vermieden, Ebles Denkfiguren von Beginn an auf die sie herangetragene relationstheoretische Fragestellung hinzuzurichten. Vielmehr gilt es, in enger Bezugnahme auf den vorliegenden Text explorierend herauszufinden, wo durch

eine relationstheoretische Hermeneutik bislang latent gebliebene Argumentationsstränge Sichtbarkeit erlangen können, die ansonsten in der Weise nicht hinreichend erkennbar würden. Genau hierin besteht schließlich der Erkenntnisgewinn eines strukturhermeneutischen Vorgehens. Als ein weiterer Ertrag ließ sich bei ähnlichen Probebohrungen (Ebner von Eschenbach 2019) beobachten, dass mithilfe einer relationstheoretischen Heuristik wissenschaftlich analoge Diskurse in anderen disziplinären Forschungszusammenhängen wahrnehmbar wurden und dadurch nach genauerer Durchmusterung (*review*) in ihrer Produktivität für die eigene Forschung fruchtbar gemacht werden konnten. Andernfalls wären diese Diskurse trotz ihrer strukturellen Analogie unbeachtet geblieben.

Im methodologischen Rahmen eines *Relational Reframe* verläuft die relationslogische Transformation eines Forschungsgegenstands in drei Schritten (Schöffter 2019): Sie setzt ein mit der Einnahme einer Kontingenzzperspektive, geht über in die Rekonstruktion eines nun sichtbar werdenden Beziehungsgefüges, das dem Gegenstand strukturell zugrunde liegt. In ihrem Ergebnis erschließt sich damit die Produktivität eines ‚Zwischen‘, die in der besonderen Beziehungsqualität des so rekonstruierten Forschungsgegenstands phänomenologisch zur Sichtbarkeit verholfen werden kann. Vor dem Hintergrund der Historischen Epistemologie wird die These vertreten, dass sich relationales Denken prinzipiell von einer derartigen Schrittfolge leiten lässt, auch wenn dies nicht immer methodisch bewusst zu erfolgen braucht. Schauen wir also, inwieweit dies auch bei Lukas Eble zutreffen könnte und inwieweit eine relationslogische Lektüre

zum Verständnis seiner komplexen Argumentation beizutragen vermag.

1.2 Eine relationslogische Lektüre

Im Verlauf eines mehrfachen Durchmusterens der breit angelegten und differenziert durchgeführten Begriffsanalyse Ebles schälte sich unter Zuhilfenahme der Heuristik eine kognitive Landkarte heraus, die keinesfalls die Sicht des Autors auf einer inhaltlich-thematischen Ebene wiedergeben soll, jedoch seine Denkbewegung innerhalb einer von ihm beschriebenen komplexen Diskurslandschaft formallogisch nachzuzeichnen vermag. Epistemologisch gefasst, handelt es sich bei der hier zur Diskussion gestellten Rekonstruktion um eine strukturelle Analogie (Hofstadter & Sander 2014), wie sie beispielsweise die Differenz zwischen dem Diagramm eines Streckennetzes und der personenbezogenen Binnensicht eines diese Strecke befahrenden Lokführers darstellt.

Folgen wir nun in dem strukturhermeneutischen Zugang einer Rekonstruktion des Argumentationsverlaufs, bevor die drei Schritte des Relational Reframe im Teil II in einer ausführlichen Diskussion ausgewählter Denkfiguren systematisch kommentiert werden können:

1.2.1 Erster Schritt: Die Einnahme einer Kontingenzperspektive

Die Einnahme einer Kontingenzperspektive auf den Solidaritätsbegriff wird zum Ausgang und Abstoßpunkt zu einem relational gefassten Verständnis: Hier setzt Eble (2021, S. 114–116) bereits zu Beginn mit einer kritischen Darstellung konkurrierender und sich gegenseitig ausschließender Auffassungen

von Solidarität ein, die ihn begriffshistorisch zu einem zunehmend sinnentleerten Kampfbegriff einer „gegenhegemoniale[n] Antwort [...] auf [...] strukturelle Problemlagen“ (Eble 2021, S. 115) werden ließen. Aufgrund dieser deutlich nachgewiesenen Verflachung wird im Text in Bezugnahme auf einschlägige Diskurse veranschaulicht, dass ein trivialisierter Solidaritätsbegriff aufgrund seiner dichotomen Dualität in Gefahr gerät, auf ein totalitäres Freund-Feind-Schema abzugleiten. Allein dadurch hat er sich bereits begriffshistorisch kontingent gesetzt. Wie so oft in Erkenntnisprozessen eines Relational Reframe bietet begriffliche Inkonsistenz bereits hinreichend Irritationen, die als Mobilisierungsereignis den epistemischen Übergang zu einem logisch höherstufigen Denkstil freilegen und an dem die nachfolgenden Transformationen anschließen.

1.2.2 Zweiter Schritt: Die Beziehung

Begrifflich lässt sich Solidarität oder solidarisches Verhalten aus relationaler Sicht nicht als Eigenschaft zuschreiben, sondern ist nur praxeologisch als Beziehungsqualität fassbar. Diesen zweiten Schritt eines Relational Reframe vollzieht der Argumentationsweg von Eble (Eble 2021, ab S. 117) in Form einer Bezugnahme auf die ‚Beziehungsweise‘ von Revolution in ihrem wörtlichen Sinne einer dualen ‚Umwälzung‘, wie sich dies bei Bini Adamczak (2017) strukturtheoretisch problematisieren und in historisch-epistemologischer Bezugnahme auf die französische ‚Trikolore‘ relationstheoretisch auf Dreiwertigkeit umstellen lässt. Für Ebles Argumentationsstil ist auch an dieser Weichenstellung kennzeichnend, dass er andere

Autoren vertretungsweise für sich sprechen lässt. Dies erfolgt hier durch eine serielle Verknüpfung auf Seite 117 mit dem Beziehen von Adamczak. In der transformativen Bewegung des Solidaritätskonstrukts von der Dichotomie eines dualistisch gefassten Kampfbegriffs hinaus zu einem dreiwertigen Relationsgefüge vollzieht im Verlauf der Argumentation nun auch der Begriff der widerständigen Beziehungsweise implizit einen kategorial tiefgehenden Bedeutungswandel: Wie Adamczak (2017, S. 284) am Beispiel der Figur des Dritten: ‚Freiheit – Gleichheit – Solidarität‘ durchdekliniert, erhält Widerständigkeit innerhalb von mehrwertigen Relationsgefügen das höherstufige Moment eines Rejektionswerts, also einer korrekativen Gegensteuerung. Diese strukturell entscheidende Pointe nimmt Eble in seiner relationslogischen Konsequenz jedoch nicht explizit auf. Sie wird daher in der Diskussion in Teil II relationstheoretisch noch genauer zu klären sein.

Im Zusammenhang eines Relational Reframe von Solidarität ist in dem von Eble argumentativ erreichten Entwicklungsstand zunächst festzuhalten, dass mit seiner relationalen Konzeptualisierung das Erkenntnisniveau einer dreiwertigen Relationierung erreicht wurde, bei der Widerständigkeit eine neuartige Beziehungsqualität gewinnt, die weiterhin in Hinblick auf den Solidaritätsbegriff berücksichtigt werden sollte.

1.2.3 Dritter Schritt: Das Zwischen

Verfolgt man – wie hier beabsichtigt – den weiteren Argumentationsverlauf aus einer relationslogischen Deutungsperspektive, so setzt der Übergang von der Sicht auf Solidarität als

einem normativ gehaltvollen ‚Beziehungsgeschehen‘ hin zu ihrer Deutung als einer *Figur des Zwischen* auf Seite 123 mit Ebles Bezugnahme auf Stephan Lessenich ein, der nun ins Spiel gebracht wird. Argumentativ entscheidend für diesen abermaligen Blickwechsel ist, dass das Beziehungsgeschehen damit als eine soziale Praxis gefasst wird, wodurch seine besondere Qualität unter handlungstheoretischen Kriterien beobachtbar wird. Eble führt diese Einsicht aus den einschlägigen Diskursen zusammen: „Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich destillieren, dass es sich bei Solidarität um „ein Beziehungsgeschehen“ (Adamczak 2017, S. 257, zitiert nach Eble 2021, S. 120) handelt, „eine bestimmte Weise, sich auf andere zu beziehen, aufeinander Bezug zu nehmen“ (Lessenich 2019, S. 299, zitiert nach Eble 2021, S. 120). „Sie weist eine bestimmte eigene Qualität der sozialen Inbeziehungsetzung auf und kennzeichnet sich durch das“ (Eble 2022, S. 121) „Zusammenwirken aufgrund *gleich empfundener Interessen – oder Ziellage[n]*“ (Hondrich & Koch-Arberger 1992, S. 13, zitiert nach Eble 2021, S. 121; Hervorhebungen im Original). Eble schlägt – ohne dies genauer zu begründen, zur Bestimmung einer Beziehungsqualität – in Anschluss an Lessenich (Lessenich 2019, S. 99, zitiert nach Eble 2021, S. 123) – des Zwischen *kooperativ, performativ und transformativ* vor und bietet damit der Argumentation eine Sicht auf Solidarität, in der eine sozialstrukturelle Kontextierung des zuvor eher programmatisch benutzten Begriffs möglich wird. Vor allem aber führt der Wechsel auf das Zwischen als ein politisch verantwortliches Handeln von situativ positionierten Akteuren oder Akteursgruppen zu der Möglichkeit, von einer Außenperspektive zur Binnenperspektive

von immanent Handelnden überwechseln zu können. Folgenreich ist in diesem Zusammenhang vor allem der, in der Argumentation aufgenommene und später im bildungspolitischen Diskurs weitergeführte Schlüsselbegriff der ‚Konstellation‘. Er bietet die Möglichkeit, zwischen einer objektiv gegebenen Lagebeziehung im Sinne einer Subjekt*position* einerseits und einer politisch-ethischen Beziehungsweise im Sinne der Übernahme einer Subjekt*perspektive* andererseits zu unterscheiden. Immerhin macht es für das Verständnis von Solidarität strukturell einen gewaltigen Unterschied aus, ob ein Ertrinkender seinen Retter umklammernd mit in den Tod reißt oder ob objektive Umstände es dem Rettenden erlauben, einem Hilflosen beizustehen, ohne sich selbst einer existenziellen Gefahr auszusetzen. Wie derartige kontextbezogene Lagebeziehungen schließlich im Einzelnen wahrgenommen und beurteilt werden, ist an diesem Stand der Problemfassung entscheidend, dass mit dem Blick auf das Zwischen einer Relationierung von Solidarität und ihrer Einbettung in gesellschaftlich-historische Konstellationen ein Wechsel von der Außen- hin zu einer Binnenperspektive der von der Lebenslage existenziell betroffenen Akteure möglich wird. Je nach objektiv gegebener Lebenslage in unmittelbarer Verschränkung mit ihrer gesellschaftspolitischen Deutung wird damit Solidarität über einen dualistisch eingeführten Kampfbegriff hinausgeführt und damit zu dem, was sich als ein proaktiv verantwortliches Beziehungsgeschehen auf den Begriff bringen lässt. In Übereinstimmung mit der begriffskritischen Argumentation von Eble lässt sich daher auch aus einer relationstheoretischen Sicht heraus die nachfolgend dargestellte bildungswissen-

schaftliche Bedeutung des Solidaritätsbegriffs begründen. Allerdings wird auf der Grundlage einer relationstheoretischen Rekonstruktion eine Reihe von Abgrenzungen gegenüber einem dichotom verfassten Verständnis von Solidarität sowie eine Differenzierung des Widerstandscharakters von Solidarität erforderlich. Um dies über die bisherige thesenhafte Positionierung hinaus und in direkter Replik auf den vorliegenden Text argumentativ untersetzen zu können, werden in Teil II die drei Schritte eines Relational Reframe von Solidarität in Bezugnahme auf das vorgelegte Papier von Lukas Eble abermals durchlaufen. Nachdem nun der Deutungshorizont abgesteckt wurde, ist der Bogen geschlagen, in dem aus relationslogischer Sicht responsiv auf argumentativ wichtige Denkmuster pointiert eingegangen werden kann.

2. Teil II: Relationstheoretische Diskussion zentraler Argumentationsfiguren

2.1 Zur Dichotomie des Revolutionsbegriffs

Bertolt Brecht (1963) ist dafür bekannt, dass er komplexe Problemlagen anschaulich darzustellen vermag. Daher soll er hier zum Thema Revolution mit seinem „*Lied vom Ausweg*“ zu Wort kommen:

Wenn du keine Suppe hast
Wie willst du dich da wehren?
Da mußt du den ganzen Staat
Von unten nach oben umkehren
Bis du deine Suppe hast.
Dann bist du dein eigener Gast.

Wenn für dich keine Arbeit zu finden ist
Da mußt du dich doch wehren!
Da mußt du den ganzen Staat
Von unten nach oben umkehren
Bis du dein eigener Arbeitgeber bist.
Worauf für dich Arbeit vorhanden ist.

Wenn man über eure Schwäche lacht
Wie wollt ihr euch da wehren?
Da müßt ihr den ganzen Staat
Von unten nach oben umkehren
Dann seid ihr eine große Macht.
Worauf dann keiner mehr lacht.

Aus relationstheoretischer Sicht wird deutlich, wie Brecht den Begriff Revolution semantisch zutreffend in seinem engeren Wortsinn benutzt, nämlich als eine dualistische Umkehrung der bisherigen gesellschaftlichen Verhältnisse. Strukturell gesehen, hat sich aber damit gar nichts verändert und mit historischer Dialektik hat dies leider nur wenig gemein. Das vulgär politische Denken kommt zudem in der letzten Zeile zum Ausdruck. Offenbar wird in diesem Verständnis von politischer Bewegung keine strukturelle Transformation gesellschaftlicher „Herrschaft von Menschen über Menschen“ (sensu Marx & Engels) angestrebt, sondern eine Alleinherrschaft der bisher Unterdrückten über ihre ehemaligen Unterdrücker, denen nun in der Tat das Lachen vergeht. Manifest wird dabei ein dichotom dualistisches Verständnis von Revolution, aus dem ein entsprechend verkürzter Begriff von Solidarität im Sinne einer zur politischen Ideologie instrumentalisierten Parole nicht ganz zufällig folgt.

2.2 Die komplementäre Gegenabhängigkeit ‚widerständiger Beziehungsweisen‘

Die Paradoxie einer zutiefst widerständigen Beziehungsweise beruht – relationslogisch betrachtet – auf oft genug wechselseitiger – Abhängigkeit. Aufgrund der Gegenabhängigkeit einer Täter-Opfer-Beziehung benötigen sich beide Seiten in einer häufig pathogenen symbolischen Interaktion, in der ihre soziale Identität performativ zum Ausdruck gelangt. Von Hegel wurde dies in der Formation ‚Herr-Knecht-Verhältnis‘ sogar als eine strukturelle Variante performativer Anerkennung untersucht – eine Variante die in ihrem Passungsverhältnis beklemmend dem ökologischen Beuteschema von Raubtieren nahezu kommen scheint. Dieser Hinweis kann als Warnung verstanden werden, zu welchen Missverständnissen ein Verständnis von Solidarität führen könnte, dem ein dichotom gefasster Gegensatz in Form eines ‚Grundwiderspruchs‘ zugrunde gelegt wird, in dem sich eine Minderheit zum Opfer schematisiert.

2.3 Das Toxische eines dualistischen Freund-Feind-Schemas

Aus einer sozialtheoretisch reflektierten Deutungsperspektive kommt man nicht an der historischen Erfahrung vorbei, dass die Konstitution von Gruppen, die ihre Entstehungsdynamik und ihre sozialen Bindekräfte aus einer dichotomen Abgrenzung gegenüber einer als feindlich wahrgenommenen Umwelt beziehen, früher oder später in Gefahr geraten, diese abgrenzende Leitdifferenz schließlich auch auf die Eigenheitssphäre ihres Binnenraums zu übertragen, um sich vor einem ständig ausweitenden ‚Inneren Außen‘ abzuschützen. Im Artikel von Eble wird insbesondere im ersten

Teil auf derartige Gefahren der Ausgrenzung und des Konformitätsdrucks verwiesen (Eble 2021, S. 122); leider jedoch, ohne derartige politischen Fehlentwicklungen auf ein ungeklärtes Verständnis des Begriffs ‚widerständige Beziehungsweise‘ zurückzuführen (Ebner von Eschenbach & Schäffter 2016). Nachdenklich stimmen in dieser dualistischen Innen-Außen-Kontrastierung historische Berichte über die fehlende Solidarität selbst zwischen Wissenschaftlern, die im Rahmen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung zu gesellschaftspolitischer Solidarität gearbeitet hatten und hierbei Kollegen wie Walter Benjamin oder Ernst Bloch eine problematische Nähe zu ‚bürgerlichen‘ Soziologen wie Georg Simmel voller Misstrauen zur Last legten. Derartig unsolidarische Kontexte gebären dann sogar innerhalb des Wissenschaftssystems die Figur eines Großinquisitors, der z.B. durch Ablehnung Benjamins Habilitationsschrift dessen wissenschaftliche Berufseinmündung blockiert, während draußen bereits die faschistische SA zum Morden bereitsteht (Lütkehaus 2003; Meyer 2017, S. 295–308).

2.4 Zum Rejektionswert innerhalb des Relationsgefüges einer Figur des Dritten

Um die Grenzen einer derartig dualistisch zugerichteten und „disziplinär“ verengten Vernunft hin zu einer „transversalen Vernunft“ (Welsch 1996, S. 613 und 748) öffnend überschreiten zu können, unterscheidet Gotthard Günther zwischen einer zweiwertigen und einer mehrwertigen Beziehungsqualität. Eine zweiwertige, das heißt zumeist dualistisch gefasste Struktur schließt in ihrem Denken die Möglichkeit einer dritten Sichtweise prinzi-

piell aus (*tertium non datur*). Eine derartig in sich geschlossene Figuration bezeichnet Günther (1976, 1979) als ‚Kontextur‘. Veranschaulichen lässt sich dies an dem ‚kritischen Lebensereignis‘ der Geburt des ersten Kindes: Mit ihm wird eine zunächst symbiotisch geschlossene Paarbeziehung zu einer Triade. Das Hinzukommen der Erstgeborenen führt relationstheoretisch zu einem hoch dramatischen Strukturbruch, denn eine ‚Familie‘ beruht auf mindestens drei, wenn nicht sogar mehreren voneinander getrennten Zweierbeziehungen, bei der die jeweils dritte Position sich einer Dyade gegenübergestellt vorfindet. Mit ihrem Strukturwandel von einer Paarbeziehung zur Familie wird aus einer zunächst in sich geschlossenen Kontextur eine drei- oder mehrwertige ‚Polykontexturalität‘. Ihre besondere Beziehungsqualität besteht darin, dass sie sich eine Triade nicht aus mehreren Dualen (Vater-Mutter, Mutter-Kind, Vater-Kind) zusammensetzt, sondern dass sich die getrennten Kontexturen darüber hinaus existenziell zur höherstufigen synergetischen Dimension einer familialen Lebensgemeinschaft, in welcher historischen Spielart auch immer, herauszubilden vermag. Eine polykontexturell emergierende Ordnung wird theoretisch als ‚Sozialität‘ gefasst und gilt mit dem Eintritt in die Struktur einer Triade oder Trinität als konstitutiver Kern von Vergesellschaftung, Gemeinschaft oder spirituell konfessioneller Gemeinde.

2.5 Die Deutung triadischer Relation in Form einer polykontexturalen Verschränkung

In Anschluss an Gotthard Günther (1976, 1979) versteht man folglich unter Kontextur

einen zweiwertigen Strukturbereich, das heißt eine zweiwertige Logik (wahr/falsch oder ja/nein) (Sütterlin 2009, S. 61–62). Zwei Kontexturen stehen sich aufgrund ihrer jeweils immanenten Geschlossenheit als unvermittelbare Sinnzusammenhänge gegenüber. Dennoch ist es möglich, von einer Kontextur in eine andere überzuwechseln. Um diesen Strukturwechsel vollziehen zu können, führt Günther einen zusätzlichen Operator ein, die Transjunktion. Transkontexturalität bezeichnet dabei den Übergang oder Wechsel von einer Kontextur in eine andere. Damit sind die verschiedenen Kontexturen miteinander per ‚switching‘ vermittelbar und stehen damit nicht mehr isoliert nebeneinander. Dies meint, dass bereits durch den Wechsel, die andere Kontextur mit der früheren struktur analog ins Verhältnis gesetzt wird und damit als Bestandteil eines umfassenderen Zusammenhangs höherer Ordnung verstanden werden kann.

Überträgt man nun das formallogische Konzept der Polykontexturalität auf das triadische Relationsgefüge von Freiheit – Gleichheit – Solidarität, so lässt sich dieses in einem ersten Schritt zunächst als eine Verschränkung von drei voneinander unabhängigen und damit logisch voneinander getrennten Aussagebereichen verstehen. In Anschluss an Adamczak schälten sich bei Eble bereits die folgenden Kontexturen heraus, die jeweils in ihrer Spannung zueinander ins Verhältnis zu setzen sind:

- Freiheit versus Gleichheit
- Gleichheit versus Solidarität
- Solidarität versus Freiheit

Innerhalb jeder der einzelnen drei Kontexturen vermitteln sich beide Relata über ein reziprokes Austauschverhältnis (Stegbauer 2011).

In einem tätigkeitstheoretischen Verständnis handelt es sich folglich bei jeder Kontextur um die spannungsreiche Zone eines Übergangs. Die Vermittlungsprozesse erfolgen dabei auf der Grundlage einer gegenwärtigen Beziehung, der zufolge sich beide Seiten komplementär voraussetzen und im Rahmen ihrer Differenz gegenseitig bestimmen. Wenn sich in einem ersten analytischen Zugang ein triadisches Relationsgefüge zunächst in einer Figuration aus drei voneinander getrennten Kontexturen verstehen lässt, so bleibt hierbei der synergetische Zusammenhang der dual in sich geschlossenen Kontexturen in Form einer Figur des Dritten (Bedorf 2003; Bedorf, Fischer & Lindemann 2010) außer Betracht. Erst bei ihr wird eine logisch höherstufige Ebene emergenter Ordnungsbildung verfügbar, in der zum einen auch die zugrundeliegenden Relata und zum anderen die zwischen ihnen vermittelnden Übergänge eine Transformation erfahren und damit der funktionalen Logik der triadischen Ordnungsrelation unterworfen werden.

2.5.1 Die äußere Relationierung

Die triadische Verschränkung der drei Relata Freiheit – Gleichheit – Solidarität erfolgt letztlich dadurch, dass jedes der drei Relata selbst bereits als Eckpunkt von zwei unterschiedlichen Kontexturen positioniert ist und hierdurch zugleich zwei Bedeutungshorizonte zu relationieren hat (Abbildung 1). So gehört, um ein Beispiel zu wählen, das Relatum Freiheit zugleich der Kontextur Freiheit–Gleichheit als auch der Kontextur Freiheit–Solidarität an. Jedes Relatum setzt als integraler Bestandteil eines alle umfassenden poly-kontexturellen Relationsgefüges

schließlich beides in einer spezifischen Vermittlung in differenter Formen immer wieder überraschender Beziehungsweisen zueinander ins Verhältnis. Analog gilt dies für alle drei Relata, wobei bereits hier erkennbar wird, dass die Lösungsansätze gesellschaftlicher Sozialkontexte jeweils nur ausgewählte Kontexturen und diese auch nur partiell in den Blick nehmen können.

2.5.2 Die innere Relationierung

Die triadische Verschränkung der drei Kontexturen als vermittelnde Zonen des Übergangs hingegen wird dadurch strukturell ermöglicht, dass das in einer dyadischen Struktur jeweils ausgeschlossene Dritte für diese eine logisch übergeordnete Ordnungsrelation übernehmen und dazu aus dem Bedeutungshorizont seines jeweiligen Relatums heraus auf die ihm nun als Objekt verfügbare gesamte Kontextur als duales Bedeutungsgefüge reflektiert. Mit Negation der jeweils objekthaft gegenüberstehenden Kontextur ist daher gut hegelianisch ihr reflexives Kontingent-Setzen gemeint. Erst durch die externe Position eines „inneren Außen“, die Gotthard Günther als „Rejektionswert“ (Günther 1976, S. 232; 1979, S. 321–322) bezeichnet, wird eine stabile Ordnungsbildung im Beziehungsraum der gesamten Triade erzielt. Der damit erreichte Bedeutungshorizont bewegt sich nun nicht mehr auf der interaktiven Beziehungsebene zwischen drei äußerlich verkoppelten Relata. Vielmehr bewegt sich die Sozialität auf einer ihnen logisch übergeordneten Reflexionsstufe, die über die immanenten Rejektionswerte einer permanenten rekursiven Aussteuerung unterliegt. Der Rejektionswert

überschreitet in seiner reflexiven Negation, in der er die jeweils dyadische Kontextur kontingent setzt, die zweiseitige Austauschbeziehung zwischen beiden Relata in ihrer dualistischen Alternative und stellt hierdurch die von ihm thematisierte Kontextur in den übergreifenden Bedeutungshorizont eines sich hierbei erst in seiner gesamten Gestalt herausbildenden Relationsgefüges. Die Tatsache, dass der Rejektionswert für die von ihm negierte duale Austauschbeziehung die Position einer Ordnungsrelation übernimmt, führt im Ergebnis zu einem permanenten Prozess rekursiver Aussteuerung, durch den das Relationsgefüge in ihrer spezifischen triadischen Struktur zunehmende innere Konsistenz erlangt und damit im Rahmen einer emergenten Ordnungsbildung in ihrer Gesamtheit gewissermaßen ‚zu sich selbst findet‘.

Von Bedeutung ist hierbei, dass in einem triadischen Relationsgefüge jedes der drei Relata für eine der anderen Kontexturen ihren kritisch aussteuernden Rejektionswert bietet und somit aus seiner jeweiligen Perspektive eine der Zonen des Übergangs in seiner besonderen Wechselwirkungsstruktur zu thematisieren vermag. Zeichentheoretisch gefasst übernimmt der Rejektionswert in einem triadischen Beziehungsgefüge für die bedeutungsbildende Semiose die funktionale Position eines Interpretanten.

2.5.3 Sozialität – virtuelle Dimension eines triadischen Relationsgefüges

Die ehemalige Premierministerin Großbritanniens, Margaret Thatcher (1987), brachte einmal zum Ausdruck „*There is no such thing as society*“¹. Dies verweist darauf, dass in der an-

¹ Im Original sagte Thatcher „There is no such thing!“ (<https://www.margarethatcher.org/document/106689>).

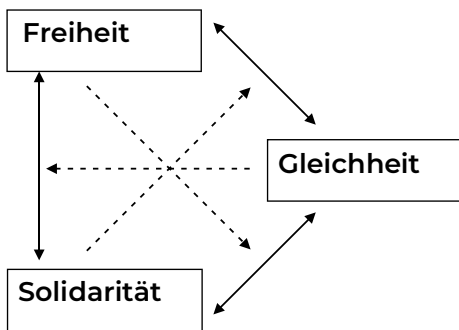


Abbildung 1 Sozialität – ein triadisches Relationsgefüge äußerer und innerer Beziehungsqualität

gelsächsischen philosophischen Tradition des Nominalismus die Auffassung vorherrscht, wonach logisch höherstufigen Phänomenen wie Sozialität keinerlei Realitätsgehalt zukäme. Sie seien „just words“, also wie Schall und Rauch. Mit dem Überwinden einer derart verdinglichten Sicht auf die Welt und das nicht zuletzt mithilfe relationslogischer Erkenntnispraxis neigt man mehr und mehr dazu, auch der Virtualität von Relationsgefügen aufgrund ihrer sozialen Wirkungsmacht Realitätsgehalt zuzusprechen (Kasproicz & Rieger 2020). Dies bestärkt uns zu folgendem Zwischenergebnis: Sozialität konstituiert sich somit als relationales Kräftefeld aus einer reflexionslogischen Struktur heraus, wie sie in Abbildung 1 dargestellt wird.

In dem oben skizzierten Relationsgefüge bekommt man es zunächst mit einer äußeren Anordnung von drei dual verfassten Kontexturen zu tun, also mit komplementären Gegensatzpaaren, die sich gegenwärtig zueinander ins Verhältnis setzen und sich hierbei als komplementäre Relata wechselseitig „an-

verwandeln“ (Ebner von Eschenbach 2021). Eble nimmt in seiner Untersuchung ausführlich auf ein solch konstitutives Spannungsverhältnis Bezug, das von ihm in folgendem Zitat aus Adamczak sauber durchdekliniert wird:

„Wenn Solidarität in beiden Revolutionswellen als affektive angerufen, aber nicht als programmatische formuliert wurde, dann eröffnet ihre Rekonzeptualisierung ein normatives Dreieck, das es erlaubt, faktische wie kontrafaktische Konstellationen nach ihren Beschränkungen zu kategorisieren: Führt *Freiheit ohne Gleichheit* zu Ausbeutung zu Unterdrückung, so führt *Freiheit ohne Solidarität* zu Individualisierung. Führt *Gleichheit ohne Freiheit* zu Zwangskollektivierung bzw. Homogenisierung so führt *Gleichheit ohne Solidarität* zu Bindungslosigkeit bzw. Autoritarismus. Das Gleiche lässt sich antizipativ auch für Konstellationen sagen, in denen die Solidarität bestimmend ist: *Solidarität ohne Gleichheit* führt in den Paternalismus *Solidarität ohne Freiheit* führt in [konformistische, O.S.] Loyalität und repressive Vergemeinschaftung“ (Adamczak 2017, S. 284, zitiert nach Eble 2021, S. 118; Hervorhebungen nicht im Original).²

Mit den von Adamczak charakterisierten Relationsqualitäten unterschiedlicher Beziehungsweisen ist die trianguläre Struktur einer äußeren Relationierung durch ihre sich komplementär austarierenden Relata rekonstruierbar.

² Das Zitat wurde zur besseren Zuordnung an die Relationen der Grafik in seinem Textdesign durch Sperrung aufgelöst.

Hinzukommt allerdings als entscheidende Pointe das von Günther eingeführte poly-kontexturale Konstrukt des Rejektionswerts. Er wird im Schaubild an gestrichelten Referenzen innerhalb der Triade als Vektor zur Darstellung gebracht, der jeweils von einem der drei Relata zu der gegenüberliegenden Beziehungsweise ausgerichtet ist und damit eine immanent korrektive Rückbindungswirkung auszulösen vermag. Mit der Einführung des Rejektionswerts wird ein immanentes Feedbacksystem in dem Relationsgefüge sichtbar gemacht. Mit ihm steigt es strukturell zu der logisch höherstufigen Emergenzebene auf. Hier lässt sich eine begrifflich entscheidende Differenz verorten, wie sie zwischen personaler Interaktionsbeziehung (*relationship*) einerseits und dem formalen Relationsgefüge einer emergenten Sozialstruktur andererseits besteht. Erst über die Rückkopplungen der drei Rejektionswerte transformieren sich die drei seriell aneinandergereihten dualen Kontexturen zur höherstufigen Synthese eines sozialen Relationsgefüges.

2.6 Solidarität als widerständige Beziehungsweise eines korrektiven Rejektionswerts

Mit dem Überschreiten von drei interaktiv getrennten Kontexturen gegenwärtiger Kategorien zu einem sich immanent responsiv abstimmenden Relationsgefüge erhält nun auch das Merkmal der widerständigen Beziehungsweise, wie sie Eble seiner Arbeit am Begriff ‚Solidarität‘ leitmotivisch voranstellt, eine grundlegend veränderte Bedeutung. Zum einen beschränkt sich Widerständigkeit nicht mehr allein auf Solidarität,

sondern kommt im triadischen Prozess des Werdens in unterschiedlicher Reihenfolge jedem der drei Relata zu. Zum anderen verliert der Begriff des ‚Widerständischen‘ seine dichotome Gegensätzlichkeit, wie in binären Denkfiguren aufgrund eines *tertium non datur* unüberwindbar vorgegeben ist. Folgt man Lukas Ebles Argumentationsverlauf in Richtung auf ein kritisches Handlungsprinzip emanzipativer Bildung weiter, so dürfte das hier sichtbar gewordene Verständnis von Widerständigkeit als ein regulatives Prinzip, das nicht allein Solidarität, sondern je nach Praxiskontext zugleich auch Freiheit und Gleichheit zukommt, kaum strittig sein. Dafür spricht auch, dass damit der Vortrieb der Entwicklungsdynamik eines zivilgesellschaftlichen Vorhabens sichergestellt ist, wie sie für alle mehrwertigen Relationsgefüge gelten.

2.7 Mögliche Ausfaltung eines dreiwertigen Gefüges zu einem mehrwertigen Relationengeflecht

Ausgang und Grundlage relationaler Denkfiguren beruhen nach Jakob Schaaf (1966) auf einer verbindenden Trennung und zugleich trennenden Verbindung sowie auf einer qualitativ verfassten Differenztheorie, in der eine widerständige Beziehungsweise produktiv wird. Aufgrund eines fruchtbaren Ins-Verhältnis-Setzens beruht ihre formale Erkenntnispraxis bereits auf einer normativ gehaltvollen Sozialtheorie. Über ihre Abkehr vom substanziellen ‚Klötzchen-Denken‘ hinaus bietet sie weitgehende Möglichkeiten zur Überschreitung dualer Denkfiguren hin zu dreiwertigen Relationsgefügen. Aus Sicht der Historischen Epistemologie kann dies als ein erster Schritt zu einer pluralen Mehrwer-

tigkeit eines komplexen Relationengeflechts verstanden werden. Um dies am Beispielfall der französischen Geschichte zu veranschaulichen: Mit der Überwindung dichotomer Dualität des feudalen Absolutismus im *Ancien Régime* durch die revolutionäre Dreiwertigkeit einer Trikolore besteht weiteren historischen Entwicklungsverlauf die Voraussetzung zu einer weiteren Differenzierung hin zu einer regenbogenfarbenen Fahne transversaler Beziehungsweisen und dies über nationale Eingrenzungen hinaus zu einem planetarischen Horizont. Dies jedoch bedarf zugleich einer sozialstrukturellen und zivilgesellschaftlichen Tiefenschicht, auf die hier aus Platzgründen nicht genauer eingegangen werden kann, im letzten Absatz jedoch in seinem Verweis auf alltagsgebundene Bildungsprozesse in den bildungswissenschaftlichen Blick gerückt werden soll.

3. Teil III: Die lebensweltliche Tiefenschicht

3.1 Erfahrung mit Solidarität im basalen Kontext eines Living Learning

In meiner Replik auf Lukas Ebles Arbeit am Begriff musste ich mich, schon um ihrer Komplexität gerecht zu werden, an einer mir vertrauten Textsorte orientieren. Hierzu habe ich mich gern auf eine Erkenntnisform eingelassen, wie sie letztlich im diskursiven Denkstil der *Debatte* vorgegeben ist (Redaktionskollektiv 2018). Nachdem nun die relationslogische Positionierung gegenüber Ebles widerständiger Beziehungsweise weitgehend anschlussfähig ausformuliert vorliegt, möchte ich zum Abschluss nun doch noch

deutlich machen, dass aus einem bildungswissenschaftlichen Einsatz heraus auch noch andere wissenschaftliche Erkenntnisformen gewagt werden könnten, um dem Phänomen Solidarität theoriegenerierend zur Sichtbarkeit verhelfen zu können. In Anschluss und konzeptueller Weiterführung von Gottfried Gabriel (2019) und dem von ihm ausgefächerten Spektrum logischer, rhetorischer, ästhetischer und literarischer Erkenntnisformen wird zum Abschluss der Impuls hin zu einer phänomenologischen Epistemologie gegeben. Auch auf der Erfahrungsebene alltagsgebundenen Lernens, das mit kritischen Lebensereignissen verschränkt ist, lässt sich die Konstitution von Sozialität in struktureller Kopplung mit Solidarität als einem handlungsleitenden Rejektionswert rekonstruieren. Um einen lebensweltbasierten Zugang zu einer bildungswissenschaftlichen Theoriegenerierung zu verdeutlichen, wähle ich zum Abschluss eine narrative Erkenntnisform und berichte mal ganz nebenbei, wie für mich Solidarität zu einer persönlich bedeutsamen Erfahrung von nachhaltiger Wirksamkeit werden konnte.

3.2 „Gib's weiter!“

Im Alter von zehn Jahren bekam ich 1953 zum Geburtstag mein erstes Fahrrad geschenkt. Zu damaliger Zeit war dies ein kostbares Gut, vor allem in einer sechsköpfigen Familie, wo man froh war, wenn das Geld für Miete und Essen reichte. Da Frühlingszeit war und wir auf dem Lande lebten, machte ich damals ausgedehnte Fahrrad-Ausflüge und erkundete die herrliche Umgebung unserer nordhessischen Landschaft. Unterwegs passierte mir die wohl unvermeidliche Reifenpanne: das Hinter-

rad hatte einen Platten. Man sagt dann wohl: „Wer sein Fahrrad liebt, der schiebt“. Und ich ganz allein auf weiter Flur! Zwar mit Flickzeug und Fahrradwerkzeug in der Satteltasche, aber blank jeder Erfahrung, wie man alleine auf dem Acker damit umgeht. Da schau her: Am Horizont entdeckte ich eine alte Wehrmachts-Baracke, die einer jungen Flüchtlingsfamilie mit Baby als ‚Notunterkunft‘ diente und die Alt-Eingesessene damals misstrauisch als ein ‚Asyl‘ fremd ‚zugelaufener Leut‘ zu bezeichnen pflegten. Die Bewohner waren gerade in ihrem Gemüsegarten beschäftigt, als ich mich ihnen, mein Rad schiebend und dabei schnauwend, näherte. Der junge Vater unterbrach lächelnd seine Gartenarbeit, ließ sich Flickzeug und Schraubenschlüssel zeigen, holte einen Eimer mit Wasser, um das Loch im Schlauch zu finden und, eh man sich’s versah, war der Schaden behoben und ich wieder fahrbereit. Von meinen Eltern ‚gutbürgerlich‘ erzogen, bedankte ich mich herzlich und hatte auch sprachlich brav die richtige Formel parat: ‚Wie kann ich Ihnen das wohl wieder gut machen?‘ Als Antwort kam von dem jungen ‚Asylanten aus der Notunterkunft‘ eine programmatisch handlungsleitende Figur, die mein Leben bis heute begleitet und letztlich zu einem regulativen Prinzip all meiner Bildungstätigkeit wurde. Ganz nebenbei meinte er lächelnd: „Ach Junge – Gib’s weiter“. Später habe ich mich oft gefragt, ob ihm wohl bewusst war, welche netzwerktheoretische Weisheit er da in aller fröhlichen Gelassenheit ausgesprochen hatte. Für ihn schien das eine pure Selbstverständlichkeit zu sein, die keiner weiteren Begründung bedarf. Dies aber ist wohl auch der springende Punkt: Nur aufgrund von Latenz, tief eingebettet in soziale Praxis, bewahrt soli-

darisches Handeln den oben aufgefundenen Rejektionswert einer widerständigen Beziehungsweise. Kampflieder entziehen ihr den unvermittelten Bezug zu einer kraftvoll aufsteigenden Tiefenstruktur von Sozialität. Niklas Luhmann fordert hier „Latenzschutz“ und Erich Kästner proklamiert aus praxeologischer Programmatik: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!“

Literatur

- Adamczak, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Berlin: Suhrkamp.
- Arndt, A. (2001). Begriff der Arbeit und Arbeit des Begriffs. In A. Arndt, K. Bal & H. Ottmann (Hrsg.), *Hegel-Jahrbuch 2001*. (S. 27-33) Berlin: Akademie-Verlag.
- Bedorf, T. (2003). *Dimensionen des Dritten. Sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischem*. München: Fink.
- Bedorf, T., Fischer, J. & Lindemann, G. (Hrsg.) (2010). *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie*. München: Fink.
- Brecht, B. (1963). *Brecht Stücke: Band V*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Eble, L. (2021). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 112–134
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021). Gegenwärtige Anverwandlung. Die Bedeutung

- der Relata im Horizont relationaler Theorieentwicklung. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 187–213). Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2016). Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz. In F. Reheis, S. Denzler, M. Görtler & J. Waas (Hrsg.), *Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe zur Politischen Bildung* (S. 112–121). Schwalbach: Wochenschau.
- Gabriel, G. (2019). *Präzision und Prägnanz. Logische, rhetorische, ästhetische und literarische Erkenntnisformen*. Leiden: mentis.
- Günther, G. (1976). *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Band I: Metakritik der Logik, transklassische Maschinentheorie*. Hamburg: Meiner.
- Günther, G. (1979). *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Band II: Zweiter Band: Wirklichkeit als Poly-Kontextualität – Reflexion – Logische Paradoxie – Mehrwertige Logik – Denken – Wollen – Proemielle Relation – Kenogrammatik – Dialektik der natürlichen Zahl – Dialektischer Materialismus*. Hamburg: Meiner.
- Hofstadter, D. & Sander, E. (2014). *Die Analogie. Das Herz des Denkens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kasprowicz, D. & Rieger, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Virtualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lütkehaus, L. (2003). Mangel an Güte, objektive Solidarität. *DIE ZEIT*, (16), 10.04.2003
- Meyer, I. (2017). *Georg Simmels Ästhetik. Autonomiepostulat und soziologische Referenz*. Weilerswist: Velbrück.
- Redaktionskollektiv (2018). Debatten entfachen – ein Forum für kritischen Austausch eröffnen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 5–14.
- Schaaf, J. J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Henrich & H. Wagner (Hrsg.), *Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer* (S. 277–289). Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Schäffter, O. (2019). Das Relational Reframe als transdisziplinäre Denkfigur. Eine rekurrente Nachlese. In M. Ebner von Eschenbach, *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung* (S. 320–354). Weilerswist: Velbrück.
- Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Sütterlin, P. (2009). *Dimensionen des Denkens. Dreiwertige Logik erklärt auf der Basis von Gotthard Günther*. Norderstedt: Books on Demand.
- Thatcher, M. (1987). Interview for “Woman’s Own” (“No Such Thing as Society”). In *Margaret Thatcher Foundation: Speeches, Interviews and Other Statements*. London. Verfügbar unter <https://www.margaretthatcher.org/document/106689> [16.8.2022].
- Welsch, W. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ortfried Schäßfter, Dr. phil. habil. Dipl. pol., emeritierter Professor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftliche Institutionalisierung von lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter, Erwachsenenbildung in pädagogischer Resonanz auf die strukturelle Transformation von Lebenslagen, Temporaltheorie von Prozessverläufen des Werdens. Entwicklung des Relational Reframing eines bildungswissenschaftlich gefassten Forschungsgegenstands.

✉ ortfried.schaeffter@googlemail.com

Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble

Robert Pfützner

Zusammenfassung

Die Replik greift Ebles Konzeption von Solidarität als widerständige Beziehungsweise auf und wendet sie auf pädagogische Beziehungen in Bildungsprozessen an. Dabei wird Ebles These vom Primat der Bildung gegenüber der Solidarität umgedreht und argumentiert, dass das Verhältnis zwischen beiden historisch und in sozialen wie politischen Prozessen eher umgekehrt ist. Systematisch wird, sobald Bildung und Solidarität in Erscheinung treten, für eine dialektische Fassung des Verhältnisses plädiert, die die Widersprüchlichkeit des Solidaritätsbegriffs in seiner Bedeutung für Beziehungen innerhalb von Bildungsprozessen verdeutlicht.

Pädagogische Beziehungen · Bildungsbiographie · Kommunikation · Emotionalität

Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble

Robert Pfützner

1. Einführung

Lukas Eble legt mit seinem Aufsatz ein umfassendes und facettenreiches Plädoyer für die Relevanz der Kategorie Solidarität in der emanzipativen Bildungsarbeit und -theorie vor und stimmt damit in eine aktuell viestimmig geführte Debatte zur Positionsbestimmung von Solidarität in den Sozialwissenschaften, der Erziehungswissenschaft und bildungspraktischen Kontexten ein (siehe zur Erwachsenenbildung aktuell auch Metzger 2022). Ob die aktuellen Diskussionen einen nachhaltigen Beitrag zur Stärkung solidarischer und emanzipativer Bewegungen in der Bildungstheorie und -praxis liefern oder wie vorhergehende Impulse „versande[n]“ (Eble 2021, S. 113), muss offenbleiben. Skepsis ist angesagt, Hoffnung auch.

In meiner Replik auf Ebles Artikel möchte ich, auch wenn sich in seinem Text zahlreiche produktive Anknüpfungspunkte und überzeugende Argumente finden, hauptsächlich an eine These anknüpfen, bei der sich bei mir Widerspruch regt. Es handelt sich um Ebles – durch meine Zitation etwas zugespitzte – Behauptung, eine „emanzipative Entwicklung hin zu Beziehungsweisen der Solidarität liegt [...] außerhalb des Verfügungsbereiches von Bildungsarbeit“ und Erwachsenenbildung könne lediglich durch

thematische Arbeit die Entwicklung möglicher zukünftiger Solidarisierungsfähigkeit unterstützen (Eble 2021, S. 130). Diese These widerspricht nicht nur Teilen seiner eigenen Argumentation, in der er Bildung ein Primat gegenüber Solidarität zuschreibt (Eble 2021, S. 119), sie stellt auch eine pädagogische und andragogische Selbstbeschränkung dar, die den Blick auf die Bedeutung von Beziehungen innerhalb kritischer Bildungspraxis verstellen kann.

Gegen Ebles These möchte ich die Behauptung plausibilisieren, dass die Entwicklung von Beziehungsweisen der Solidarität geradezu ein Kernbestandteil emanzipativer Bildungsarbeit ist. Den Hintergrund meiner Argumentation bildet eine, in der Auseinandersetzung mit der historischen sozialistischen Pädagogik gewonnene Konzeption von Solidarität, die für eine pädagogische Diskussion drei Facetten des Begriffs als relevant erachtet: eine pädagogische, eine protopädagogische und eine politische (Pfützner 2017). Ich werde im Rahmen dieses Aufsatzes auf die letzten beiden Elemente nur kursorisch eingehen und stattdessen die Frage pädagogischer Solidarität, anknüpfend an Überlegungen von bell hooks (1994, 2010), Frigga Haug (2020), Annedore Prengel (2019) sowie eigene Arbeiten (Pfützner 2019, 2020) als beziehungstheoretische Frage ausführlicher thematisieren und in diesem Zusammenhang fünf, das Verhältnis von Bildung und Solidarität prägende Widersprüche herausarbeiten. Zuvor aber gilt es, eine weitere, das Verhältnis von Bildung und Solidarität grundlegend betreffende These Ebles zu diskutieren, um der weiteren Argumentation eine Grundlage zu geben.

2. Bildung und Solidarität

Um zu diskutieren, welche Funktion Solidarität im pädagogischen Gefüge hat, ist die Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Solidarität grundlegend. Eble fasst dies wie folgt: „Das erste Zwischenrésumé, das für die weiteren Ausführungen wichtig sein wird, zeigt an, dass Solidarität und moderne Bildung sich ideen- und sozialgeschichtlich unter den gleichen materiellen Bedingungen konstituieren, Bildung jedoch historisch vorangeht und konstitutive Bedingung für Solidarität ist“ (Eble 2021, S. 119). Solidarität selbst bestimmt er unter Bezugnahme auf Karl Marx als spezifische soziale Praxis in einer kapitalistischen Gesellschaft, als „kollektive Prozesse und Praktiken der Selbstermächtigung von zur Partikularität verdonnerten, sich ohnmächtig fühlenden, bedrängten Kreatur[en]‘ [...] und strukturelle Gegenmacht zum ‚stummen Zwang der [...] Verhältnisse‘“ (Eble 2021, S. 119). Dieser grundlegenden Annäherung an den Solidaritätsbegriff stimme ich völlig zu. Was das von Eble postulierte Primat der Bildung vor der Solidarität angeht, hege ich jedoch Zweifel. Mögen der Bildungsbegriff und die korrespondierenden modernen pädagogischen Praktiken zur selben Zeit entstanden sein wie der Solidaritätsbegriff und die entsprechenden sozialen sowie politischen Praktiken und sich damit in gewissem Sinne auch unter denselben gesellschaftlichen Bedingungen kon-

stituiert haben (denen des Kapitalismus, Imperialismus und Kolonialismus), so tragen sie doch die Prägung der Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts an sich, in der Bildung nun eher mit dem um politische Macht ringenden Bürgertum und Solidarität eher mit der um kollektive Selbstermächtigung ringenden Arbeiter:innenklasse verknüpft ist. Daher würde ich Ebles Schlussfolgerung genau umdrehen: Solidarität ist historisch konstitutive Bedingung von Bildung, zuerst entsteht die ‚Arbeiterpartei‘ dann die ‚Arbeiterbildung‘, zuerst die Gewerkschaft, dann die gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

In internationaler Perspektive hat beispielsweise David Featherstone (2012) mit der Analyse historischer Auseinandersetzungen deutlich gemacht, wie diese Solidarisierungspraktiken funktionieren.¹ Aber auch Clara Zetkin formulierte im 19. Jahrhundert den Imperativ der sozialistischen Frauenbildung: Aktive Teilnahme am Klassenkampf! Lediglich durch Bildung oder „Hinter-dem-Ofenhocken“ (Zetkin 1889, S. 22) könne das Klassenbewusstsein nicht erworben werden. Dass als *Folge* von solidarischen Praktiken oft auch Bildungsarbeit entsteht, die dann die Funktion hat, Solidarität auszuweiten, zu Bewusstsein zu bringen und zu theoretisieren ist natürlich richtig. Dieser Prozess ist aber, wie nicht nur die Debatten in der sozialistisch-sozialdemokratischen Bildungsarbeit des 19. Jahrhunderts zeigten (Stichwort: kompensatorische vs. klassenkämpferische Bildung),

¹ Streng genommen impliziert jeder Solidarisierungsprozess immer auch einen gleichzeitigen Bildungsprozess. In diesem bildet oder erzieht die gemeinsame soziale Praxis und transformiert so die Perspektiven der beteiligten Personen (siehe auch Thompson 1968). Da es in diesem Aufsatz aber um pädagogische Beziehungen zwischen „Lehrnenden“ (Hirschfeld 2015, S. 132) und Teilnehmenden gehen soll, muss diese Facette des Verhältnisses von Solidarität und Bildung hier leider unbearbeitet bleiben.

konfliktreich. Damit ist der *erste Widerspruch* von Bildung und Solidarität benannt: Es braucht schon Solidarität, um überhaupt erst in Solidarität bildende Prozesse einsteigen zu können, Bildung ist also auf Solidarität angewiesen, ebenso wie Bildungsprozesse auf Solidarität zurückwirken (*können*), beide stehen mithin in einem dialektischen Verhältnis. Daraus folgt für eine kritische Bildungspraxis, dass sie die solidarischen Praktiken in Arbeits- und Lebenswelt thematisieren und ausarbeiten muss – Antonio Gramscis Konzept der kritischen Aufarbeitung des ‚Alltagsverständes‘ (Gramsci 1994, S. 1375, S. 1379) oder Frigga Haugs Konzept der ‚Erinnerungsarbeit‘ (Haug 2021) könnte für ein solches Projekt produktive Anknüpfungspunkte geben.

Dabei sind in diesem Prozess Erwachsenenbildner:innen „Lehnende“, wie es Uwe Hirschfeld (Hirschfeld 2015, S. 132) ausgedrückt hat, also im Lehren selbst Lernende. Diese Rolle impliziert, wenn es darum gehen soll, Solidarität als Grundform emanzipativer Praxis zu entwickeln, selbst die Etablierung einer solidarischen Beziehungsweise zwischen Lehnenden und Teilnehmenden sowie unter den Teilnehmenden zu ermöglichen, denn, wie auch Eble betont, ist für „[e]ine über den Begriff der Solidarität reflektierende Fassung von Bildung [...] die Beziehungen zwischen den Individuen [...] konstitutiver Bestandteil des individuellen und kollektiven Bildungsprozesses“ (Eble 2021, S. 129). Genau das ist der Dreh- und Angelpunkt, an dem die

andragogische, besser: gegenpädagogische² Arbeit anfangen muss, denn die pädagogische Zentralinstanz der bürgerlichen Gesellschaft, die Schule, arbeitet Solidarität grundlegend entgegen: Individualistische Lernhaltung, mangelnde Fähigkeit zum kooperativen und solidarischen Lernen, hierarchische Vorstellungen des Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnisses und dergleichen sind die Male, an denen zu arbeiten ist (Gruschka & Pollmanns 2018). Jürgen Prott zitiert eine wahrscheinlich verallgemeinerbare Aussage aus einem Interview zur Frage, wie und wo Solidarität gelernt werden kann, und ob die Schule einer dieser Orte sei: „Die Schule?“, erwiderte eine jüngere Vertrauensfrau, „da lernt man alles Mögliche, aber nicht Solidarität! Davon habe ich dort jedenfalls nichts mitgekriegt.“ Eine sprang ihr unterstützend zur Seite: „Höchstens, wenn man sich mal zusammengetan hat, um der Lehrerin eins auszuwischen.“ (Prott 2020, S. 281). Somit kommt es für kritische Praxis der Erwachsenenbildung darauf an, diese schulisch sozialisierten Solidaritätshindernisse und die, diese stabilisierenden und zum Teil unbewussten Gewohnheiten und (Ab)Neigungen aufzuarbeiten und zu überwinden. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung hingegen sollte den analysierenden Blick auch auf die biographische schulpädagogische Vergangenheit Erwachsener richten, um die hier entstanden und im Erwachsenenalter wirksamen Lernhindernisse zu erforschen. Gleichzeitig, und darin wird erneut die Dialektik bürgerlicher Bildung deutlich,

² ‚Gegenpädagogisch‘ meint hier, dass gegen die in der primären und sekundären Sozialisation der Kindheit und Jugend erworbenen Lern- und Denkmuster gearbeitet werden muss, diese mithin zum Teil ‚verlernt‘ werden müssen. Dass dieser Prozess selbst aber wiederum auf diese Lernmuster angewiesen ist, um überhaupt erst in Gang zu kommen, ist ein weiteres Indiz für die Dialektik pädagogischer Prozesse.

legt Schule gerade durch den Fokus auf individuelles Lernen und – wie auch immer zu bewertende – Allgemeinbildung eine Grundlage für solidarische Lernprozesse. Das ist der *zweite Widerspruch* des Verhältnisses von Solidarität und Bildung: Solidarität ist auf schulisch erworbene Lernmuster, Inhalte und Beziehungsformen angewiesen und muss diese gleichzeitig überwinden.³ Für diesen Prozess ist die Entwicklung neuer, solidarischer Formen pädagogischer Beziehungen im Erwachsenenalter⁴ zentral, denn „[d]ie Form ist nicht bloße Verpackung des Inhalts. Sie ist die Art, in der bearbeitet wird, selber“ (Haug 2020, S. 64).

3. Pädagogische Beziehungsform Solidarität

Zur Diskussion der Bedeutung von Solidarität als Form pädagogischer Beziehung kann an die von Eble zitierte Bestimmung von Stephan Lessenich angeknüpft werden. Nach Lessenich sei Solidarität *kooperativ*, *performativ* und *transformativ* (Lessenich 2019, zitiert nach Eble 2021, S. 123) – diese Qualifizierung kann auch auf Solidarität in pädagogischen Beziehungen angewandt werden, das heißt, Beziehungen in Bildungsprozessen müssen, um solidarisch zu sein,

so angelegt werden, dass sie *Kooperation ermöglichen*, es zu *gemeinsamen Handlungen* kommt (und nicht nur zu Deklarationen) und *Veränderungsprozesse angeregt, ermöglicht oder provoziert* werden. Diese Prozesse betreffen nun natürlich nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Lehrenden, wie bell hooks verdeutlicht: „To teach in varied communities not only our paradigms must shift but also the way we think, write, speak. The engaged voice must never be fixed and absolute but always changing, always evolving in dialogue with a world beyond itself“ (hooks 1994, S. 11). Meines Erachtens legt hooks damit keine postmodernistischen Duktus der Beliebigkeit nahe, sondern etwas, das man notwendige Kontextsensibilität nennen kann, also die ‚empfindsame‘ Wahrnehmung der Bedingungen, in denen die Lernprozesse situiert sind.⁵

In diesem Zusammenhang wird Ebles Konzeption von „Solidarität als gegenhegemoniale Antwort in Bezug auf wahrgenommene, strukturelle Problemlagen“ (Eble 2021, S. 115) problematisch. Mag die Qualifizierung des Solidaritätsbegriffs als „gegenhegemonial“ für politische Zusammenhänge (und somit die politische Ebene des Solidaritätsbegriffs) und die dort zu führenden ‚Kämpfe‘ legitim sein (kritisch dazu: Schall 2022, S. 29–52), so erscheint mir diese Facette für Solidarität in

³ Den analogen Zusammenhang hat Gernot Koneffke zum Verhältnis von Bildung und Mündigkeit herausgearbeitet (u. a. Koneffke 1986).

⁴ Dieser Artikel fokussiert auf die Erwachsenenbildung, gleichwohl wären schulpädagogische Konstellationen denkbar, die Solidarität nicht blockieren, sondern ermöglichen und somit eine ganz andere Grundlage für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter legen könnten.

⁵ Empfindsamkeit und Solidarität als genuin zusammengehörige Kategorien werden seit 2021 in einer Veranstaltungsreihe an der Universität Bielefeld diskutiert: Bleibt empfindsam. Solidarität in der Migrationsgesellschaft (<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/bleibtempfindsam/>).

Bildungszusammenhängen schwierig. Hegemonie – und sei es Gegenhegemonie – hat immer etwas Totalitäres, Absolutes, das sich mit einer auf Emanzipation zielenden Bildungsarbeit nicht gut verträgt, die der widersprüchlichen Pluralität menschlicher Lebensweisen und politischer Perspektiven gerecht werden sollte (dazu Boger 2019a, 2019b), gerade weil diese aus unterschiedlichen, widersprüchlichen Erfahrungen in einer durch Herrschaft und Unterdrückung geprägten Gesellschaft stammen: „Da Unterdrückung sich in widerstrebenden Vektoren entfaltet, ist auch das unterdrückte Begehren dissonant und widerstrebend. Da das unterdrückte Begehren dissonant ist, müssen es auch die Pädagogiken der Unterdrückten sein“ (Boger 2019c, S. 421). Wird diese Tatsache nicht reflektiert, lauert die reale Gefahr, die Eble völlig zu Recht am Beginn seines Artikels hervorhebt, „dass Solidarität oder die Forderung nach selbiger, nach einem solidarischen Miteinander keineswegs unproblematisch sein muss, gar in Gewalt nach innen und außen umschlagen kann“ (Eble 2021, S. 114–115). Sich dieser Gefahr bewusst zu sein, ist eine zentrale Aufgabe von Bildungsarbeiter:innen, die im Spannungsverhältnis steht zur Herausbildung einer solidarischen oder vielleicht ‚verallgemeinerter Handlungsfähigkeit‘ (Holzkamp 1990). Damit ist der *dritte Widerspruch* von Bildung und Solidarität benannt: Solidarische Bildung muss auf gemeinsame Handlungsfähigkeit abzielen und gleichzeitig die *pluralen* und *widersprüchlichen* Standpunkte und (und das scheint mir die größere Herausforderung) Zielvorstellungen der Teilnehmenden anerkennen bzw. mit diesen arbeiten.

Dabei gilt es, die für einen pädagogischen Solidaritätsbegriff konstitutive Spannung der „Dialektik von Befreiung und Bindung“ (Pfützner 2019, S. 205) zu reflektieren, der sowohl auf Ebene der Beziehung zwischen der Gruppe der Teilnehmenden und den Lernenden wie innerhalb der Lerngruppe Rechnung zu tragen ist und die das dialektische Verhältnis von Individualisierung und Vergemeinschaftung reflektiert. Solidarität in einem emanzipativen Sinne muss immer ein (selbst)bewusster Akt des Sich-in-Beziehung-Setzens sein. Dieser kann selbstverständlich auch ohne organisierte Bildungsprozesse geschehen; soll er aber *in diesen* stattfinden, gilt es, diesen Prozess mit seinen Hindernissen zu Bewusstsein zu bringen. Damit kommen wir zurück auf die schulisch erworbenen Ängste vor Bildungsprozessen (Bernshausen 2010, S. 55–56), die in weiteren Sozialisationsinstanzen erworbenen Ängste vor Emanzipation und Mündigkeit (Boger 2020), aber auch die (nicht nur kognitiven, sondern vielleicht *vor allem*) affektiven und emotionalen Barrieren und Hindernisse, die durch die Lernenden in kritischen Bildungsprozessen errichtet werden (Holzkamp 1991, zitiert nach Hirschfeld 2014). Vor diesem Hintergrund ist Frigga Haug zuzustimmen, wenn sie schreibt: „Eine Anstrengung [in der kritischen Lehre, R. P.] gilt der Befreiung der Gefühle. Solche Befreiung ist nicht Erziehung als Formung oder Zurechtstutzung der Gefühle selbst [...], sondern eine Art Umlenkung oder Verschiebung. Die Gefühle sitzen an der falschen Stelle und blockieren Erkenntnis. Sie haben sich mit unserem Gegner verbündet und beruhigen uns im schlechten Hier und Jetzt, dass es gut ist“ (Haug 2020, S. 103). Auf diese emotio-

nale Arbeit muss großer Wert gelegt werden, denn die „Verunsicherung, die jeder Lernprozess bedeutet, ruft Widerstand hervor“ (Haug 2020, S. 71). Gegen diesen selbstexkludierenden Widerstand sollten Lernende „Lernprozesse emotional absicher[n]“ (Haug 2020, S. 71). Ähnlich formuliert das bell hooks: „As teachers, we can create a climate for optimal learning if we understand the level of emotional awareness and emotional intelligence in the classroom“ (hooks 2010, S. 19). Sie zieht aus dreißig Jahren Lehrpraxis die praktische Schlussfolgerung: „I do not begin to teach in any setting without first laying the foundation for building community in the classroom. To do this it is essential that teacher and students take time to get to know one another“ (hooks 2010, S. 20). Hieraus resultiert der *vierte Widerspruch* im Verhältnis von Bildung und Solidarität: Solidarische Bildungsprozesse müssen die Gefühle und Bedürfnisse der Teilnehmenden anerkennen und gleichzeitig die Transformation des Gefühlshaushaltes katalysieren (und damit eben diese Gefühle zur Disposition stellen).

Annedore Prengel, die den Solidaritätsbegriff explizit auf pädagogische Beziehungen anwendet, schreibt Solidarität für gelingende pädagogische Beziehungen eine Schlüssel-funktion zu und nimmt dabei einen menschenrechtlich orientierten Standpunkt ein (Prengel 2019, S. 15–17), der sich ethisch auf die konkrete pädagogische Praxis ausrichtet: „Anerkennende pädagogische Beziehungen brauchen eine solidarische Motivation seitens der Lehrenden. Die Heranwachsenden brauchen auch außerhalb der Familie Erwachsene, die zu ihnen halten“ (Prengel 2019, S. 64). Dabei sei „Solidarität der Pä-

dagoginnen und Pädagogen [...] nicht mit verwöhnender, überbordender Anerkennung zu verwechseln, die auf verleugneter Verantwortung und Macht, unerfüllten Verschmelzungswünschen oder verdeckter Bequemlichkeit erwachsener Personen beruht. Gerade entwicklungsförderliche Abgrenzungen und Zumutungen [...] gehören zu solidarischer Anerkennung, weil sie das Kind in seinen Kompetenzen, Potentialen und in seiner zunehmenden Unabhängigkeit anerkennen“ (Prengel 2019, S. 65). Für *pädagogische* Zusammenhänge scheinen mir Prengels Überlegungen sehr nachvollziehbar, für die *Erwachsenenbildung* sind sie jedoch zu überarbeiten: Es braucht hier die ‚solidarische Motivation‘ sowohl auf Seiten der Lernenden wie der Teilnehmenden. Dabei bleibt der Anspruch, die eigene ‚Verantwortung und Macht‘ zu reflektieren und im wechselseitigen Lehr-Lern-Prozess nicht zu verleugnen, sondern abzubauen, auch für Erwachsenenbildner:innen bestehen. Aus einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive muss Prengels Prämisse, dass anerkennende pädagogische Beziehungen Solidarität benötigen und Pädagog:innen Haltungen und Fähigkeiten entwickeln müssen, die ambivalente und missachtende pädagogische Interaktionen reduzieren, beachtet, darüber hinaus aber auch die gesellschaftliche Funktion missachtendes pädagogisches Verhalten zur Aufrechterhaltung einer durchherrschten Gesellschaft thematisch gemacht werden (siehe dazu auch Haug 2020, S. 63). Diese Perspektiverweiterung ist für die Reflexion in der Vergangenheit erlebter pädagogischer Beziehungen zentral, um weder eigene Opferperspektiven zu perpetuieren, noch

einzelne Musterpädagog:innen zu heroisieren, sondern die Verhältnisse in den Blick zu nehmen, in denen und für die diese pädagogische Praxis stattfand. Hier ist dann wieder die thematische Bildungsarbeit bzw. Erinnerungsarbeit im Sinne Haugs am Zuge.

Dieser Schritt öffnet die Möglichkeit für solidarische Beziehungen, indem sie sowohl an die konkreten Personen und Beziehungen geknüpft, als auch im Rahmen umfassenderer Verhältnisse verortet werden. Zur Etablierung einer solchen Beziehung ist die Fähigkeit zur Kommunikation zentral: „Those of us who recognize the value of conversation as a key to knowledge acquisition also know that we are living in a culture in which many people lack the basic skills of communication because they spend most of their time being passive consumers of information“ (hooks 2010, S. 44).

Vor dem Hintergrund der oben entwickelten These, dass Bildung und Solidarität wechselseitig verbunden sind, Solidarität in der Lebens- und Arbeitswelt jedoch ein gewisses historisches Primat zukommt, wird deutlich, welche Bedeutung das Gespräch (das heißt Sprechen *und* Zuhören) über die eigenen Erfahrungen hat: „A powerful way we connect with a diverse world is by listening to the different stories we are told“ (hooks 2010, S. 53). „Hearing one another’s personal experience in the classroom promotes an atmosphere of cooperation and deep listening“ (hooks 2010, S. 58). Sprechen und Zuhören sind somit zwei Schlüsselfähigkeiten für die Herausbildung solidarischer Beziehungen, deren Ent-

wicklung in Bildungsveranstaltungen eine große Rolle spielen muss, um Kooperation, gemeinsames Handeln und schlussendlich eine Transformation sowohl der eigenen Perspektiven als auch der sozialen Verhältnisse zu ermöglichen. Solidarität im andragogischen Binnenverhältnis muss also plural und dialogisch sein, um einen gemeinsamen Prozess des Lernens und Verlernens (Castro Varela 2017 im Anschluss an Spivak 1996) zu ermöglichen. Für die praktische Bildungsarbeit scheint mir dabei „*pleasure in the classroom*“ (hooks 1994, S. 7) von großer Bedeutung, wenngleich eine theoretische Auseinandersetzung damit, immer noch, wie hooks vor fast 30 Jahren feststellte, ein Desiderat darstellt.⁶ Wie eingangs betont, kann ein solidaritätsorientiertes Beziehungsgefüge innerhalb von Bildungssettings allein nicht als emanzipativ gesetzt werden. Das widerständige Element, das Eble in seinem Aufsatz betont, muss ebenfalls zur Geltung kommen, wenn es gilt, an der im Prinzip an Eble orientierten Fassung des Solidaritätsbegriffs festzuhalten. Mithin transzendiert sich das Verhältnis von Bildung und Solidarität über sich hinaus, denn „[e]in Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen“ (Heydorn 1972, S. 31). Damit ist auf zwei weitere Elemente des Solidaritätsbegriffes verwiesen, die im Verhältnis von Bildung und Solidarität relevant sind: der protopädagogische und der politische Charakter der Solidarität.

⁶ Auch wenn es Anknüpfungspunkte gibt, wie etwa bei dem auch von Eble zitierten Heinz-Joachim Heydorn: „Im Befreiungsprozeß selbst muß menschliches Glück, wie auch immer abgerungen, bereits erfahrbar sein, Aufhebung von Fremdbestimmung“ (Heydorn 1972, S. 149).

4. Protopädagogische und politische Solidarität

Erwachsenenbildung müsste sich nicht mit Fragen von Bildung und Solidarität beschäftigen, wenn nicht sowohl Bildung wie Solidarität in unserer Gesellschaft fragliche und problematische Konzepte wären. Somit kann auch die Diskussion von Solidarität *in pädagogischen Verhältnissen* sich nicht auf diese beschränken. Denn diese Verhältnisse sind ihrerseits in gesellschaftliche Beziehungsgefüge eingelassen, die eine solidarische Bildungsarbeit unterstützen – oder ihr entgegenwirken. Als zweite Facette des Solidaritätsbegriffes, die für Bildungsarbeit relevant ist, kommt somit etwas ins Spiel, das ich an anderer Stelle als ‚protopädagogische Solidarität‘ bezeichnet habe. Damit ist eine „soziale oder politische Praxis [bezeichnet], die bestrebt ist, die gesellschaftlichen Bedingungen von Pädagogik überhaupt erst hervorzubringen und abzusichern und dies im Hinblick auf die ökonomischen, ökologischen, sozialen und persönlichen Grundlagen menschlichen Lebens und Lernens“ (Pfützner 2017, S. 295). Es handelt sich in gewisser Weise um eine pädagogische motivierte Gesellschaftskritik (mit der Kernfrage: Bei wem, wo, wie und warum behindern gesellschaftliche Strukturen Bildungsprozesse?) und eine daraus resultierende *bildungspolitische* Praxis, um die Bedingungen gelingender Bildungsarbeit zu schaffen oder zu sichern (Winkler 2006, S. 183–195).

Damit wird die implizite Politizität solidarischer Beziehungsweisen in der Erwachsenenbildung explizit, die mit Frigga Haugs (in der Auseinandersetzung mit Brechts

Flüchtlingsgesprächen gewonnener) Einsicht auf den Punkt gebracht werden kann, dass es, „[u]m eine einigermaßen vertretbare Pädagogik durchzusetzen, [...] eine andere Gesellschaft [braucht]“ (Haug 2020, S. 83). Diese dritte Facette eines pädagogisch relevanten Solidaritätsbegriffes geht dann über das pädagogische Binnenverhältnis und über die Bildungspolitik hinaus, sie betrifft das von Haug thematisierte grundlegend politische Verhältnis der Menschen zueinander. Wir sind in dem angekommen, was Eble zum Ende seines Aufsatzes mit Bezug auf Paulo Freire das ‚thematische Universum‘ einer Epoche nennt, und das in der Regel den Impuls und die Hauptmotivation der Teilnahme an Formaten spezifisch der politischen Bildung darstellt (Eble 2021, S. 130), aber selbstverständlich auch für nicht explizit als ‚politisch‘ gelabelte Bildungsprozesse und -veranstaltungen gilt. An dieser Stelle wird es mit der Solidarität wieder komplizierter, denn sie kann eben nicht nur inhaltlich thematisch werden. Vielmehr impliziert der Begriff der Solidarität als Form sozialer Beziehungen, dass Inhalte mit sozialer Praxis verknüpft werden, und das nicht nur im Kursraum, sondern darüber hinaus. Das heißt nicht zwangsläufig, dass nach der inhaltlichen Bearbeitung eines Themas, beispielsweise der globalen Erwärmung, die Gruppe geschlossen eine Sitzblockade machen muss – wobei das ein Resultat sein kann, *sofern* es die Handlungsperspektive der Gruppe ist. Da in der Regel mit einem heterogenen lebensweltlichen und politischen Hintergrund der Teilnehmenden zu rechnen ist, gilt es eher, Bildungsprozesse so zu strukturieren, dass

die Handlungsmöglichkeiten in der Praxis deutlich und neue Unterstützungsstrukturen bei der Praxisbewältigung ermöglicht werden.

Bini Adamczaks Auseinandersetzung mit den revolutionären Erfahrungen des 20. Jahrhunderts bringt sie zu einer, auch von Eble rezipierten, beziehungstheoretischen Revolutionskonzeption, die auf der Erkenntnis beruht, „dass Handlungsmacht nicht aus einzelnen Akteurinnen entsteht, sondern aus Verbindungen hervorgeht“ (Adamczak 2017, S. 255). Dabei denkt sie „die postrevolutionäre Gesellschaft als Ensemble solidarischer Beziehungsweisen [...] und die Revolution als das Knüpfen genau dieser Beziehungen“ (Adamczak 2017, S. 266), und gibt somit ein Modell sowohl für politisches Handeln wie für die Bildungsarbeit (Pfützner 2019, 2020), welches deutlich macht, dass das Knüpfen genau dieser Beziehungen – die dann eben über die konkreten Bildungssettings hinaus gehen – eine politische Handlung ist (wie das Nicht-Knüpfen dieser Beziehungen politisch ist). Daraus folgt der *fünfte Widerspruch* im Verhältnis von Bildung und Solidarität: Solidarische Bildungsprozesse müssen in gewisser Weise apolitisch sein, um das Knüpfen von Beziehungen in einer pluralen und widersprüchlichen Gruppe zu ermöglichen – und doch liegt gerade darin ihre politische Qualität.

5. Vorläufiges Fazit

Solidarität ist so widerständig, wie Eble (2021) behauptet, sie ist aber auch, so hoffe ich gezeigt zu haben, widersprüchlich. Sie ist praktizierter widersprüchlicher Widerstand

zu den herrschenden Verhältnissen. Sie ist aber auch widersprüchlicher Widerstand gegen eigene und anderer Lehr- und Lernerfahrungen. Wer Solidarität ein- oder *ausüben* will, kommt um diese Widersprüchlichkeit nicht herum. Eine Grundform emanzipativer pädagogischer und andragogischer Beziehungen ist Solidarität, weil ohne sie keine dauerhafte, geschweige denn sinnvolle Bildungspraxis umgesetzt werden kann. Dies gilt umso mehr für emanzipative Bildungsarbeit, die nicht individualistisch verkürzt sein kann, sondern die individuelle und die kollektive Ebene gemeinsam denken und umsetzen muss, wenn sie sich am Ideal einer „Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die freie Entwicklung aller ist“ (Marx & Engels 1977, S. 482), orientieren will.

Solidarität im pädagogischen Kontext ist widersprüchlich, denn es geht ihr darum, *gemeinsam zu lernen, gemeinsam zu lernen* auf einer Basis, die in der Regel noch nicht geschaffen ist – sie ist im Prozess selbst hervorzubringen. Sie muss in diesem Zusammenhang die Widersprüche zwischen alltäglichen und politischen Erfahrungen aushalten. Fünf dieser Widersprüche habe ich versucht in diesem Aufsatz zu skizzieren: Erstens braucht es schon Solidarität, um in Bildungsprozesse, die Solidarität zum Ziel haben, einsteigen zu können. Solidarität ist also nicht pädagogisch ‚machbar‘, aber, wenn sie da ist, ‚modellierbar‘. Vor dem Hintergrund der primären Lernerfahrungen in der Schule, die Solidarität eher entgegenstehen, besteht der zweite Widerspruch, dass eben trotz dieses Entgegenstehens, die schulischen Lernmuster nötig

sind, um sie zu überwinden.⁷ Der dritte Widerspruch ergibt sich aus der auf gemeinsames Handeln gerichteten Struktur der Solidarität bei gleichzeitig diversen biographischen und motivationalen Hintergründen der Teilnehmenden: Solidarische Bildungsprozesse müssen einen gewissen Grad an Homogenität unter den Teilnehmenden hervorbringen und dennoch Heterogenität, Pluralität und Widersprüchlichkeit zulassen. Dies hängt eng mit dem vierten Widerspruch zusammen, der die Gleichrangigkeit der Bedeutung von Anerkennung individueller Bedürfnisse und Gefühle und der Notwendigkeit ihrer Veränderung betont. Zuletzt ist das Verhältnis von Solidarität und Bildung davon geprägt, dass es politisch und apolitisch ist. Es ist politisch, weil es transformativ ist und auf gemeinsames (und damit politisches) Handeln abzielt, es ist apolitisch, weil politische Kategorien pausieren müssen, um die sozialen und emotionalen Aspekte solidarischer Bildungsprozesse angemessen zu Geltung bringen zu können. Solidarität richtet sich immer auf Handlungen im konkreten Lebensvollzug, eine theoretische Solidarität gibt es nicht. Aber um solidarische Praxis zu reflektieren, muss sie innehalten, denn theoretische Arbeit und Bildungsarbeit ist nötig, um solidarischen Praxen Kohärenz und strategische Perspektive zu verleihen, wie auch Eble (2021) in seinem Text mehrfach betont. In diesem Sinne aber entzieht sich das, was Solidarität genannt werden kann, eben

weil sie ein Beziehungsgeschehen ist, einer akademischen Festlegung; was und wie Solidarität sich ausprägt, kann nur *in* der sich transformierenden Praxis erlebt werden. Gleichzeitig kann die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit historischen und aktuellen Formen solidarischer Beziehungen sowie die Analyse und Debatte von aktuellen, Solidarität ermöglichenden und erschwerenden Bedingungen einen Beitrag zur *Ermöglichung* solidarischer Handlungsfähigkeit liefern.

Solidarische Bildung als Beziehungsgeschehen ist analog zu den von Leila Haghighat beschriebenen Herausforderungen postkolonialer Bildung ein „unaufhörlicher selbsterziehender Prozess der Selbstreflexion und -kritik, der auch die eigenen Verstrickungen, die Kompliz*innenschaft in die Verhältnisse in den Blick nimmt“ (Haghighat 2021, S. 61). Selbstverständlich entbindet die Reflexion der eigenen Beziehungsformen nicht von der Arbeit am Begriff und an Inhalten. Das heißt aber auch, dass nicht vorweg feststehen kann, was es in einem bestimmten Kontext bedeutet, solidarisch zu handeln. Sehr deutlich ist das wohl vielen westeuropäischen Linken geworden, als sie sich plötzlich mit der Frage nach Waffenlieferungen in die Ukraine konfrontiert sahen und diese Diskussionen – viel zu selten wahrscheinlich – mit geflüchteten Genoss:innen am Küchentisch oder sonst wo führen mussten, nicht akademisch, sondern politisch und persönlich (siehe dazu auch Arps, Bähr & Tügel 2022).

⁷ Dieser Zusammenhang konnte hier nur zu kurz angerissen werden, und mit ihm müsste sich im Kontext der Diskussionen um transformative Erwachsenenbildung (Mezirow 1997) intensiver auseinandergesetzt werden.

Für Bildungsprozesse kann also meines Erachtens Solidarität nicht nur als widerständige Beziehungsweise gefasst werden, sondern muss in ihrer Widersprüchlichkeit erfasst werden (und es wird sicher viel mehr davon geben, als in diesem Aufsatz anzusprechen Gelegenheit war), denn „[e]ine widerspruchsfreie Pädagogik ist entweder eine faschistische/ totalitäre Pädagogik oder eine, die nur für einen kleinen Kreis an Menschen Geltung beanspruchen darf“ (Boger 2019c, S. 350).

Literatur

- Adamczak, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Berlin: Suhrkamp.
- Arps, J. O., Bähr, S. & Tügel, N. (2022). In the Grinder of Geopolitics. Leftists in Ukraine long for international exchange – what else do they want? A visit to socialists, anarchists, trade unionists and feminists in Lviv. *analyse & kritik. Zeitung für linke Debatte & Praxis*, (682). Verfügbar unter <https://www.akweb.de/ausgaben/682/leftists-in-ukraine-in-the-grinder-of-geopolitics/> [29.6.2022].
- Bernshausen, J. (2019). Angst in der Schule als pädagogische Herausforderung. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungs-ort und „emotionaler Raum“*. *Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur*. (S. 53–60). Opladen, Farmington Hills, Mich.: Barbara Budrich.
- Boger, M.-A. (2019a). *Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren*. Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019b). *Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen*. Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019c). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2020). Warum haben Menschen Angst vor Emanzipation und Mündigkeit? – Zu den Grundängsten im platonisch-badiouischen Verfassungskreislauf. In C. Thompson, J. Zirfas, W. Meseth & T. Fuchs (Hrsg.), *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung*. (S. 82–100). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Castro Varela, M. (2017). (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. *Migrazine*, (1), Verfügbar unter <http://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess> [17.8.2022].
- Eble, L. (2021). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 112–134.
- Featherstone, D. (2012). *Solidarity. Hidden Histories and Geographies of Internationalism*. London: Zed Books.
- Gramsci, A. (1994). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 6*. Hrsg. von W. F. Haug. Hamburg: Argument.
- Gruschka, A. & Pollmanns, M. (2018). Schulpädagogik. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (Neuausgabe) (S. 431–451). Weinheim: Beltz/Juventa.

- Haghighat, L. (2021). Kompliziertes Lernen. In bildungsLab* (Hrsg.), *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* (S. 59–61). Münster: Unrast.
- Haug, F. (2020). *Die Unruhe des Lernens*. Hamburg: Argument.
- Haug, F. (2021). *Erinnerungsarbeit* (4. Auflage). Hamburg: Argument Verlag mit Ariadne.
- Heydorn, H.-J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hirschfeld, U. (2014). Über die Schwierigkeiten, Kritik zu lehren und zu lernen. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 34 (132), 101–109.
- Hirschfeld, U. (2015). *Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie*. Hamburg: Argument.
- Holzcamp, K. (1990). Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/ verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? Zu Maretzkys vorstehenden „Anmerkungen“. *Forum Kritische Psychologie*, (26), 35–45. Verfügbar unter <https://www.kritische-psychologie.de/1990/worauf-bezieht-sich-das-begriffspaar-restriktive-verallgemeinerte-handlungsfahigkeit> [29.06.2022].
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York, London: Routledge.
- Koneffke, G. (1986). Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs. *Widersprüche*, (21), 67–76.
- Lessenich, S. (2019). *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem*. Stuttgart: Reclam.
- Marx, K. & Engels, F. (1977). *Manifest der Kommunistischen Partei*, MEW Band 4 (S. 459–493). Berlin: Dietz.
- Metzger, L. (2022). Auf den Spuren eines möglichen Wir. Anfragen an eine auf Solidarität ausgerichtete Erwachsenenbildung. In H. Bremer, R. Dobischat, R. & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 219–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pfützner, R. (2017). *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript.
- Pfützner, R. (2019). Solidarität. Eine vernachlässigte Grundkategorie der Pädagogik. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes* (S. 203–208). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pfützner, R. (2020). Neoliberalisierte Lebenswelten und kritisch-solidarische Berufsbildungstheorie. Eine Skizze. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (38). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe38/pfuetzner_bwpat38.pdf [28.06.2022].
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. überarbeitete Auflage). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Protz, J. (2020). *Konfliktfall Solidarität. Geschichten und Analysen aus einer erschöpften Lebenswelt*. Göttingen: Steidl.
- Schall, N. (2022). *Solidarität als Praxis. Die Verhandlung von Diversität im Weltsozialforum*. Bielefeld: transcript.
- Spivak, G. C. (1996). *The Spivak Reader*. Ed. D. Landry & G. Maclean. New York, London: Routledge.
- Thompson, E. P. (1968). *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth: Penguin.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zetkin, C. (1889). *Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart*. Berlin: Verlag der Berliner Volks-Tribüne.

Robert Pfützner, Dr. phil., Lector Universitar (Universitätslektor) am Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic (Department für Lehrer:innenbildung) der Lucian-Blaga-Universität Sibiu/Hermannstadt. Forschungsschwerpunkte: Praktiken solidarischer Bildung, Geschichte und Gegenwart des deutschsprachigen Bildungswesens in Rumänien, Geschichte sozialistischer Pädagogiken.

✉ robert.pfutzner@ulbsibiu.ro

Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität

Peter Schlögl

Zusammenfassung

Kants Vorstellung, dass auch moralisches Handeln unter dem Primat der Vernünftigkeit steht, wird in aktuellen Debatten um solidarisches Denken und Handeln bestritten. Wie in einer von Kontingenz geprägten Welt Grenzen hin zu globalen Solidargemeinschaften verschoben werden können, wird anhand der sprachphilosophisch informierten pragmatistischen Position Richard Rortys argumentiert. Diese unterscheidet sich sowohl begründungssystematisch als auch durch den Verzicht auf menschlich Allgemeines von einer rationalistischen Deutung von Aufklärung, in deren Tradition Eble argumentiert.

(Neo-)Pragmatismus · Aufklärung · Ethik · Demokratie

Kontingenz als Herausforderung für einen Traditionsbegriff politischer Bildungsarbeit. Eine Kritik der Solidarität.

Peter Schlögl

1. Solidarität als Teil des aufklärerischen Projektes

Die historisch-systematische Erörterung des Solidaritätsbegriffs (Eble 2021) sowie der damit in Verbindung gebrachte Auftrag an eine kritische Erwachsenenbildung ist gelungen und anregend. Auffällig und erwähnenswert scheint mir dabei jedoch zweierlei. Einerseits, dass die Historie der kritischen Reflexion von Solidarität zeitlich bei der ‚klassischen‘ Frankfurter Schule stehen bleibt und sodann – dann zwar wieder schlüssig – aber doch allein deren Echo im deutschsprachigen Erwachsenenbildungsdiskurs behandelt. Andererseits, dass die ohnehin demonstrierte Vielgestaltigkeit zeitgenössischer Solidaritätsverständnisse nicht selbst als Teil der Fragestellung wahrgenommen und aufgegriffen wird.

Erstgenanntes kann – wohlwollend interpretiert – der notwendigen Begrenzung des Themas und des Umfangs geschuldet sein. Das Ausblenden des Befundes von kontextuell abhängigen Solidaritätsverständnissen und ein Bemühen um eine allgemeingültige begriffliche Fassung verstellt jedoch geradezu den Blick auf weitere fruchtbare Annäherungen an das Thema. Und so will ich mit meinem Beitrag aus der kontinentaleuropäischen Tradition heraustreten und ein um das angloamerikanische pragmatistische Den-

ken angereichertes Update zum intelligiblen Projekt einer Selbstbestimmung des Menschen versuchen. Denn das aufklärerische Vorhaben zeigt mittlerweile über die Stationen Kant, Hegel und Marx hinweg weitere Abstraktionsschritte zur Verhandelbarkeit der Welt und deren Verständnis. Ganz im Sinne Deweys erfolgte dies moderiert durch Wissenschaftlichkeit und Demokratie, oder anders ausgedrückt durch Philosophie. Letztere wollte dieser ja insgesamt als eine Erziehungsinstanz der Menschheit verstanden wissen (Schlögl 2014, S. 162).

Inhaltliche Bruchstelle zu den kontinentaleuropäischen Debatten des 20. Jahrhunderts ist ein Abgehen vom Konzept des Allgemeinen. Dies ist insofern folgenreich, als sowohl ahistorische anthropologische Bestimmungen wie auch eine als total gedachte Vernunftorientierung als Begründungsfundamente brüchig werden. Und dabei lässt sich auch über die ideengeschichtlich auf die kritische Theorie folgenden und breit rezipierten und debattierten Modelle einer Diskursethik (Habermas) und von moralischer Gerechtigkeitstheorie (Rawls) hinausgehen, und zwar indem diese zwar als gelungene aber nur beispielhafte Illustrationen einer übergreifenden Begründungsformation verstanden werden müssen. Denn diese beiden Versuche zeigen sich zwar verständig, dass „Platons und Kants Vorstellung von Vernünftigkeit [...] um die Idee [kreist], daß wir besondere Handlungen unter allgemeine Prinzipien stellen müssen, wenn wir moralisch sein sollen“ (Rorty 1992, S. 68), können sich aber letztlich nicht von einem universalen Rahmen lösen. Aber eines nach dem anderen.

2. Solidarität als widerständige Beziehungsweise. Eine tragfähige Neubestimmung?

Ebles Bestimmung von Solidarität beruft sich auf eine emanzipativ rekonstruierte Individualität (Krahl) und Zugewinne an Autonomie und Selbstbestimmung (Bernhard) von Individuen. Im Junktum mit entsprechender (politischer) Bildung sollen solidarischem Denken und Handeln ein Weg eröffnet werden (Eble 2021, S. 127) und gesellschaftstransformativ wirken (Eble 2021, S. 126). Zwar wird ein gesellschaftstransformativer Effekt – beziehungsweise dessen Begrenzungen – mittels Solidarisierung dialektisch verhandelt (mit Bezügen zu Marx und Adorno, Eble 2021, S. 117), aber ein zwingender Zusammenhang zwischen der Erkenntnis der individuellen Position und den Herrschaftsverhältnissen, in die man verstrickt ist, und dem Bedürfnis nach solidarischem Denken und Handeln kann nicht dargelegt werden. Insofern bleibt der Zusammenhang von Individuum und Kollektiv aber unterkomplex beleuchtet. Wesentlich scheint mir festzuhalten, dass es damit nicht um eine Auf- oder Ablösung des Konzepts Kritik oder Emanzipation geht. Vielmehr zeigt sich, dass diese in unterschiedlichen Wirkzusammenhängen, nämlich des Öffentlichen und des Privaten differenziert betrachtet werden können und damit eine integrale Verbindung dieser beiden Sphären systematisch-analytisch nicht zwingend hergestellt werden muss. Die im Folgenden dargelegte Sichtweise, die hohe Kompatibilität mit dem Konzept *Bildung* hat oder haben kann, zeigt aber neben dieser begründungssystematischen Differenz auch einen weiteren markanten Unterschied: den Verzicht auf ein

Allgemeines, das sich auf Rationalität begründet. Ein, vor diesem Hintergrund bestimmter Solidaritätsbegriff, stellt sich weiterhin als zentral dar, jedoch in gewisser Weise bescheidener und hinsichtlich seiner Begründungsstrategie wesentlich anders als in den Hinführungen bei Eble. Dies ist auch im Argumentationsrahmen von Eble selbst von Bedeutung, da es ja auch ein klarer Befund der Denkenden der Frankfurter Schule war, dass die philosophische Anthropologie Historisches zur „ewig gleichen Menschennatur“ (Horkheimer 1930, S. 31) verkläre oder auch, dass eine konformistische Nutzung eines Jargons der Eigentlichkeit (Adorno 1964) zu meiden wäre.

Die Überschreitung dieses Argumentationsrahmens erfolgt in jenem Moment, in dem auch Rationalität als ‚den Menschen‘ bestimmend, selbst als historisch kontingentes Konzept aufgefasst wird. Sodann wird nämlich dem seit Kant konstitutiven Narrativ der Aufklärung, die Menschen vereinende Vernunft, die Allgemeingültigkeit entzogen. Was nicht meint, dass Vernunft an Bedeutung einbüßt, aber als bisher unbestritten gestaltungswirksames, lohnenswertes Verständnis ihren ahistorischen Universalitätsanspruch aufgeben muss. Was soll und kann Solidarität dann aber noch bedeuten, wenn sie nicht auf einen „Tugendbegriff“ (Feidel-Mertz 1972, S. 10) reduziert werden soll?

3. Solidarität in einer von Kontingenz geprägten Welt

Lohnenswert scheint zu sein, aufzuklären, auf welche Gedankenbewegung die plausible Einschätzung von Hufer (2003, zitiert nach Eble

2021, S. 113) reagiert, dass ‚Solidarität‘ eine neue Konjunktur hätte, was ja auch den Ausgangspunkt, den Begründungszusammenhang für den Beitrag Ebles darstellt. Man kann jedoch den Eindruck gewinnen, dass es sich dabei ‚nur‘ um ein erziehungswissenschaftliches Echo einer breiteren Debatte handelt, die über die bedeutsame und gestaltungswirksame kritische Theorie und deren pädagogische Reflexion hinausgeht. Dies soll kurz umrissen werden. Seit Hegels historistischer Perspektive lässt sich der Gedanke, dass es eine unbedingte oder ahistorische Bestimmung des Menschen und seiner Natur gäbe, nicht mehr naiv aufrechterhalten. Gesellschaftspolitisch am wirkmächtigsten wurde dies im Denken von Marx, der in seinem scharfsinnigen Befund der zeitgenössischen Gegebenheiten, das Individuum nicht als ein Abstraktum, sondern als ein Ensemble der vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnisse dachte (Marx 1978[1845], S. 6). Dieser in der sechsten Feuerbachthese manifeste Meilenstein kontinentaleuropäischen Denkens hat entsprechend Theologie und Metaphysik als moralische Begründungsstrategien unumkehrbar verworfen und allein auf soziale Bedingungen fundiert. Auch Subjektivität kann in der Folge nicht anthropologisch konstant gedacht werden kann.

Doch solch epochale Befunde brauchen ihre Zeit, um entsprechende Bekanntheit, Akzeptanz und Wirkung zu erzielen. So hatte schon Heine in seiner deutschen Geschichte der Religion und Philosophie aus 1833/34 im Hinblick auf den Kant’schen Befund des vernunftmäßig nicht begründbaren Deismus eine entmutigende aber scheinbar realistische Einschätzung getroffen, nämlich „daß der

Deismus seitdem im Reiche der spekulativen Vernunft erblichen ist. Diese betrübliche Todesnachricht bedarf vielleicht einiger Jahrhunderte, ehe sie sich allgemein verbreitet hat – wir aber haben längst Trauer angelegt“ (Heine 1979, S. 79). Aber auch der Befund Kants, der zunächst allein auf die theologischen Begründungsstrategien abzielte, zugleich aber auch die Umgehungsstrategie der deutschen Romantik abwehrte, indem er „der romantischen Aneignung der Innerlichkeit des Göttlichen den Boden“ (Rorty 1992, S. 64) entzog, blieb bei dieser Radikalität nicht stehen. Und letztlich war es die Marxsche Abstraktion, die neben der Säkularisierung auch gänzlich rationalistische Entwürfe, wie jenen Kants, als Metaphysik einstuft und als überwunden ansah. Die sich in der Folge daraus legitimierenden Denkrichtungen von Selbsterschaffung und individueller Autonomie einerseits und von liberaler, an Gerechtigkeit orientierter Gemeinschaft andererseits, manifestieren zwei Pole auf einem Kontinuum des gedachten Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft. Die jeweilige Selbstsicht und kollektive Positionierung stellen sich in der Folge nicht als beliebig aber eben auch nicht als zwingend dar. Folglich sind oder werden diese auch veränderlich und auch zunehmend bestimmungsbedürftig.

Wie Eble das Individuum-Gemeinschaft-Verhältnis in Gestalt von Solidarität als eine besondere Beziehungsweise und zugleich als lohnendes Ziel kritischer Erwachsenenbildung vorstellt, scheint vor dem Hintergrund einer konsequenten Beachtung von Kontingenz aber als kurzschlüssig oder zumindest mit einer Gültigkeit von begrenzter Reichweite. Wenngleich vielen Attribuierungen

von Solidarität in seiner Zusammenstellung ausdrücklich zuzustimmen ist, denn Solidarisierung ist nicht ohne Beziehung vorstellbar und die „Entwicklung der Solidarisierungsfähigkeit“ (Eble 2021, S. 130) eine anhaltende bildungspraktische Herausforderung. Jedoch verbleibt diese Sichtweise einem (romantischen) individualistischen Erkenntnisverständnis verpflichtet, das in jeweiliger Erkenntnis der „gesellschaftlichen Lage und ihrer Gewordenheit“ (Eble 2021, S. 130) Grundlage eines solidarisierenden instinktiven Moments sieht, der als ‚vernünftig‘ und damit konstitutiv für ‚den Menschen‘ angenommen wird. Dies zeigt sich zumindest bei den Referenzen, die Eble ins Treffen führt, als klare Prämisse. So etwa bei der Hervorhebung von Heydorns Appell der „Anstrengung des Begriffs“ zur Überwindung „unverständener, naturwüchsig erscheinender Kräfteverhältnisse“ (Eble 2021, S. 114) oder der Betonung der Theoriebedürftigkeit jeglicher Erkenntnis gesellschaftlicher Verhältnisse bei Feltes (Eble 2021, S. 114). Beides geht von einer ahistorischen Rationalität aus, die jeglicher sozialen Konstellation vorgängig wäre. In moderater Form zeigt sich dies ja auch bei Horkheimer und Adorno, jedoch durch die dialektische Betrachtung, wenngleich sorgenvoll aber bereits relativiert. Dazu erfolgt weiter unten noch ein Hinweis. Zur Limitation von Gültigkeitsansprüchen entsprechender Erkenntnisfähigkeit bietet Richard Rorty in seinem Zeitenwendebuch *Kontingenz, Ironie und Solidarität* (1992), das 1989 im englischen Original erschien, ein elaboriertes und ein sich zugleich bescheidendes Modell an. Bescheiden ist sein Begründungsmodell für Solidarität insofern, als

es nicht auf anthropologische Konstanten, sondern auf (im weitesten Sinne) empirische, aber kontingente Bedingungen abstellt: auf Betroffenheit im Sinne von Erfahrung als ein Scharnier von Privatheit und Öffentlichkeit. Insofern gibt es eine Nähe zu Ebles Einschätzung, dass sich Solidarität als „Antwort in Bezug auf wahrgenommene, strukturelle Problemlagen“ (Eble 2021, S. 115) verstehen lässt. Jedoch verweist Rorty nicht auf analytisches Wahrnehmen, sondern auf ein erweitertes Verständnis von Betroffenheit. Er entlehnt dafür Judith Shklars Bestimmungsangebot von Liberalität. Und zwar ihr Verständnis, dass „Grausamkeit das schlimmste ist, was wir tun“ können (Rorty 1992, S. 14) und zwar im Zusammenhang von menschlichem Miteinander. Daraus resultiert ein anders gefasster Solidaritätsbegriff, nämlich als historisch vorfindbarer Sinn für Solidarität, jedoch als „bloß[es] Artefakt der Sozialisation“ (Rorty 1992, S. 11) ‚von‘ Menschen, nicht ‚des‘ Menschen. In der sozialen Konstellation von liberaler Demokratie entfaltet somit solidarisches Denken und Handeln transformative Potenziale gegenüber Praxen, die menschliches Leid hervorbringen. Besonderes Augenmerk lenkt Rorty dabei auf die Sensibilisierung, was überhaupt als Grausamkeit erlebt wird. Dabei schreibt er übrigens der Literatur in Erweiterung der (wissenschaftlichen) Analyse eine bisher wenig beachtete Rolle zu. Diese Form fiktiver menschlicher Produktion kann ebenso bewusstseinserweiternd wirken, wie ethnografische Erkundungen entsprechende Realitäten aufzeigen können. Insgesamt lassen sich jedoch in der pragmatistischen Perspektive keine kontextunabhängigen, ahistorischen,

normativen Modelle oder Verständnisse solidarischer Praxis denken.

Die Ausgangslage oder die Fragestellung stellt sich für Rorty wie folgt dar: Sprachphilosophisch informiert hält er fest, dass Sprache nicht hinreichend ist, um als Referenzierungs- oder gar Welterkenntnisinstrument zu dienen. Der Befund, dass schon auf Satzebene der Wahrheitsanspruch nicht erhoben werden kann, lässt sich auf Ebene von Sprachen, oder wie er schreibt, ‚Vokabularen‘ oder ‚Sprachspielen‘, noch weniger aufrechterhalten. Dies bedeutet anders ausgedrückt, dass individuelle und kollektive Sprachen als kontingent und, nach Rorty, zunächst abschließende Vokabulare anzusehen sind (Rorty 1992, S. 127). Konsequenterweise folgt daraus, dass verbindliche Kriterien, moralische Prinzipien oder eben der Solidaritätsbegriff, sich nicht aus metaphysischen, theologischen oder Konzepten wie einer ‚Natur des Menschen‘ ableiten lassen, sondern sich allein in bestimmten Vokabularen als relevant, sinnvoll oder erstrebenswert darstellen. Wohingegen sie in anderen fehlen, sich als historisch überkommen, als irrational, als Luxusproblem o.Ä. zeigen können. Keines dieser Vokabulare hat per se einen höheren Anspruch auf Gültigkeit oder einen geeigneteren Charakter der Welterkenntnis. Bei widerstreitenden Einschätzungen zu bestimmten Sachverhalten (Meinungen) gibt es sodann auch keine Instanz, die entscheiden könnte, sofern die beiden Vokabulare nicht ein gemeinsames Verständnis dazu haben, wie in solchen Fällen vorgegangen, entschieden, geurteilt werden könnte. Entsprechender ‚common sense‘, geteilte ‚value beliefs‘ oder Institutionen bieten für solche Fälle den Rahmen.

Die Geschlossenheit von Vokabularen ist zwar als hermetisch zu denken, was aber nicht mit unveränderlich gleichzusetzen ist. Wenngleich zunächst, und das begründet die Bezeichnung ‚abschließend‘, jede Argumentation über die Wertigkeit von Sichtweisen allein aus dem eigenen Vokabular heraus begründbar ist. „Jenseits davon kann [...] nur [...] hilflose Passivität oder [...] Gewalt“ (Rorty 1992, S. 127) Platz greifen. Aber alle Vokabulare sind zugleich auch einem Wandel in Gestalt von Neubeschreibungen unterworfen, der wiederum immanenten Sets von Prämissen oder Prinzipien folgt.

Eine dieser treibenden Kräfte für Wandel, demonstriert Rorty anhand der Figur der ‚Ironikerin‘, die sich wesentlich durch dreierlei auszeichnet:

1. „sie hegt radikale und unaufhörliche Zweifel an dem abschließenden Vokabular, das sie gerade benutzt, weil sie schon durch andere Vokabulare beeindruckt war, Vokabulare, die Menschen oder Bücher, denen sie begegnet ist, für endgültig nahmen“ (Rorty 1992, S. 127),
2. „sie erkennt, daß Argumente in ihrem augenblicklichen Vokabular diese Zweifel weder bestätigen noch ausräumen können“ (Rorty 1992, S. 127),
3. „wenn sie philosophische Überlegungen zu ihrer Lage anstellt, meint sie nicht, ihr Vokabular sei der Realität näher als andere oder habe Kontakt zu einer Macht außerhalb ihrer selbst“ (Rorty 1992, S. 127).

In Form einer Negativ-Definition spitzt Rorty sein Verständnis von Ironie nochmals zu, indem er ihr genaues Gegenteil als den „gesunde[n] Menschenverstand“ (Rorty 1992, S. 128) bestimmt. Denn dieser würde meinen, alle Begründungen und Beschreibungen

auch anderer (abschließender) Vokabulare aus sich heraus leisten zu können und wenn sich dies nicht so einfach gestaltet, letztlich durch Verallgemeinerungen, Betonung der Essenz von Begriffen und Verdeutlichung des eigenen Sprachspiels, die sich auf eine einzige, gemeinsame Wirklichkeit hinter den verschiedenen Vokabularen berufen (= Metaphysik). Hierbei erfolgt jedoch kein Wandel des Vokabulars, keine Neubeschreibung, sondern es handelt sich um Analysen anhand alter Beschreibungen (Rorty 1992, S. 128).

Wenn wir dieser Sichtweise folgen, müssen wir uns davon verabschieden, dass es in allen Menschen etwas gemeinsam Angelegtes gibt, das uns als Minimalmerkmal einer Solidarisierung dienen kann und wir müssen anerkennen, dass wir zugleich keine metaphysische Instanz (Religion, Verstand etc.) zur Hand haben, um regulativ auf u.a. Sichtweisen, Meinungen zu wirken. Dieser Umstand wurde übrigens schon bei Horkheimer und Adorno als Konsequenz radikal aufklärerischen Denkens, als Schreckgespenst diagnostiziert. Nämlich, dass „mit unausweichlicher Notwendigkeit immer wieder jede bestimmte theoretische Ansicht der vernichtenden Kritik verfällt, nur ein Glaube zu sein, bis selbst noch die Begriffe des Geistes, der Wahrheit, ja, der Aufklärung zum animistischen Zauber geworden sind“ (Horkheimer & Adorno 1969, S. 17).

4. Solidarität zwischen Zielbestimmung und regulativem Prinzip

Eine solche „nicht-rationalistische und nicht-universalistische Art zu beschreiben“ (Rorty

1992, S. 85) löst Sichtweisen ab, die davon ausgehen, dass alle Werte der Menschheit letztlich kompatibel, verträglich, aufeinander aufbaubar, voneinander ableitbar oder integrierbar wären. Eine Hoffnung, die nach Rorty schon bei Isaiah Berlin (1969) als illusorisch bezeichnet war. Wenngleich Eble sich auf Lessenich (2019, zitiert nach Eble 2021, S. 123) berufend dynamische Zuschreibungen zu Solidarität vornimmt: sie wäre nämlich kooperativ, performativ und transformativ und damit keinem einfachen merkmalsbezogenen Klassifikationsmodell folgt, so fußt Ebles Solidaritätsverständnis jedenfalls auf individueller Erkenntnis objektiver Verhältnisse und die daran anschließende Organisation von geteilten Interessen (Eble 2021, S. 125). Diesem – historisch betrachtet – unzweifelhaft wirksamen Modell (wie etwa die Arbeiter*innen- oder Frauenbewegung gezeigt haben) bleibt aber auch ein problematisiertes Inklusions- und Exklusionsverständnis (Detje & Sauer 2021, S. 12) immanent. Die als jeweils relevant angesehenen Differenzlinien sind kontextabhängig, kontingent und verlieren durch zunehmend kumulative Betrachtungen (Intersektionalität) an argumentativer Zugkraft. Welches Verständnis von Solidarität ist bzw. bleibt nun denkbar, wenn es Historismus, die Gewordenheit und die Kontextualität von begrifflichen Konzepten ernst nimmt? Rorty bringt dies vor dem Hintergrund der einfachen Formel: „Menschen tragen ein Sortiment von Wörtern mit sich herum, das sie zur Rechtfertigung ihrer Handlungen, Überzeugungen und ihres Lebens einsetzen“ (Rorty 1992, S. 127), wie folgt auf den Weg.

Er differenziert zwischen öffentlicher (kollektiver) Verantwortung und individuellen

„idiosynkratischen Projekten der Selbstvervollkommnung“ (Rorty 2000, S. 49). Bei grundsätzlicher Ähnlichkeit von Vokabularen, über die sich diese Lebenssphären realisieren, weisen sie jedoch in der Zielstellung auch Differenzen auf. So findet sich nach Rorty in metaphysischen Vokabularen eine ausgeprägte soziale Hoffnung durch Theorie (Rorty 1992, S. 161). Entsprechend werden moralphilosophische Aspekte von Gesellschaftsverträgen verhandelt. Dort wird etwa das Verhältnis von Pflicht (gegenüber der Allgemeinheit) und (individueller) Neigung (Kant) oder anders formuliert Schuldigkeit und Benevolenz (Sellars) angesprochen und ausgelegt. Dies erfolgt am prominentesten im kantischen Ansatz, nämlich, dass vernunftbegründete, formale Regeln und deren Befolgung zu guter sozialer Praxis führen würden. Ein Verständnis, das bei Eble implizit übernommen wird, etwa wenn er von durch kritische Betrachtung wahrgenommene strukturelle Problemlagen spricht (Eble 2021, S. 115) oder auf diskursethische Begründung (Habermas) verweist. Dieses Verhältnis muss aber bei Rorty wegen seines geschichtsphilosophischen Ansatzes der kontextuellen Bedingtheit von abschließenden Vokabularen, die regulativ auf Individuen und Kollektive wirken, anders bestimmt werden. Denn Versuche einer theoretischen Integration oder Verschränkung von privater Selbsterschaffung und öffentlicher Gerechtigkeit (und darüberhinausgehender Solidarität) müssen nach Rorty, will man keine Rechenschaftspflicht privater Selbstvervollkommnung gegenüber anderen legitimieren, abgewehrt werden. Eine Sichtweise, die im deutschsprachigen Bildungsdiskurs wohl

durchaus positive Resonanz auslösen kann. Andererseits hält Rorty dieses liberale Primat hinsichtlich theoretischer Integration „für alle Zeit inkommensurabel“ (Rorty 1992, S. 14) mit dem zweiten Lebensbereich der Verantwortung des Individuums, nämlich dem gegenüber der Öffentlichkeit.

Für den öffentlichen Lebensbereich ist auch für Rorty aufrecht, dass das Leid anderer zu verringern ein Anspruch demokratischer Lebensformen darstellt. Sein Befund ist aber, dass die beiden analytischen Perspektiven des privaten und des öffentlichen Selbst im Leben nicht (immer oder dauerhaft) friktionsfrei vereinbar sind. Auch werden in der Begegnung mit dem Anderen unterschiedliche Fragen behandelt, die einen Hinweis darauf geben, in welcher Sphäre man sich argumentativ bewegt. Hinsichtlich des öffentlichen Selbst: „Glaubst und wünschst du, was ich glaube und wünsche?“ und für das private Selbst: „Leidest du?“ (Rorty 1992, S. 320). An dieser Stelle muss der zuvor angezogene Liberalismusbegriff nochmals aufgegriffen werden. Denn dieser umfasste die Sensibilität, ob mein persönliches Handeln oder bestimmte strukturelle Gegebenheiten (also kollektives Handeln) einem Individuum Leid zufügen und das Bemühen, eben dieses durch geänderte soziale Praxen zu verhindern oder zu mildern. Mittels Shklar's Bestimmungsangebot von Liberalität, wonach: „Grausamkeit das schlimmste ist, was wir tun“ können, wird, zumindest die Sensitivität, was als grausam erlebt wird, von Rorty sodann der privaten Sphäre zugeordnet. Und dies kann der öffentlichen Sphäre, der normativen Perspektive, was als fair, regelkonform, gerecht oder Ähnliches angesehen

wird, widersprechen, von ihr graduell abweichen und es kann auch individuell unterschiedlich eingeschätzt werden.

Anhand der differentialdiagnostischen Fragen (‘Was glaubst du?’ und ‘Leidest du?’) lassen sich also Begriffskonzepte einer der beiden Lebenssphären zuordnen. So sind Fragen nach Rechtmäßigkeit, Gerechtigkeit, Fairness und eben auch Solidarität der öffentlichen Seite zugehörig und Fragen nach Verletzung, Demütigung, Beschämung und Ähnlichem der privaten Sphäre. Rorty wendet sein Vokabularkonzept aber auch auf diese Differenzierung selbst an. Soll heißen, dass die Verständnisse in beiden Sphären sich konservativ oder wandelbar darstellen können. Die liberale Ironikerin als die Verschmelzung der beiden Konzepte von Liberalität und alles relationierender Perspektive führt zu einer für (politische) Bildungsüberlegungen fördernden Schlussfolgerung.

Nämlich, dass wenn menschliche Solidarität sich in säkularisierten demokratischen Gesellschaften weiterhin als „machtvolle Rhetorik“ (Rorty 1992, S. 310) erhalten und entwickeln will, sich nicht auf die öffentliche Sphäre als normatives oder appellatives Konzept reduzieren sollte, sondern als fortentwickelndes regulatives Prinzip, das in der privaten Sphäre die Sensibilität für menschliches Leid anhaltend erhöht. Dabei wird nach Rorty aber die Tendenz der anhaltenden Selbstperfektionierung (als dem Privaten zugehörig) in klarer, systematisch-analytischer Differenz zu einem grundsätzlich antiperfektionistischen Verständnis der anhaltenden Reform des Öffentlichen gesehen. Zugleich soll aber auch der feministische Befund, dass das Private (oikos) im Grunde das Öffentliche (polis) wäre, nicht

ausgehöhlt werden (Rorty 2000, S. 49). Vielmehr sollen soziale Praxen (in einem öffentlich verhandelten, antifundamentalistischen Interessenausgleich = liberale Demokratie), die Leiden anderer Menschen nach sich ziehen, einer zunehmenden Transformation unterzogen werden (Müller 2021, S. 38). Ein unmittelbares Wirkungsziel hin auf die Verfasstheit der Individuen als Voraussetzung für zunehmend solidarisches Denken und Handeln mittels politischer Bildung, für das Eble plädiert, unterbleibt also bei Rorty aus begründungstheoretischen Erwägungen.

5. Soziale Transformation als einendes Ziel von Eble und Rorty

Solidarität ist bei Rorty also nicht dadurch bestimmt, zu erkennen oder zu plädieren, wer zugehörig ist (Betroffenheit aufweist etc.) und dadurch (vermehrte) Unterstützung verdient, seien dies kleine oder größere Gruppen von Menschen, die da oder dort geteilte Merkmale hätten und daher in eine Solidargemeinschaft aufzunehmen wären, um u. a. Ausgrenzungen, Rassismen zu mindern. Rorty geht darüber hinaus und bestimmt Solidarität als „die Fähigkeit, immer mehr zu sehen, daß traditionelle Unterschiede [...] vernachlässigbar sind im Vergleich zu den Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung – es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (Rorty 1992, S. 310). Dass dies eine immanente Zukunftsperspektive hat, von Unabschließbarkeit ausgeht und ein utopisches Projekt darstellt, ist evident. Insofern sieht er den wesentlichen Beitrag zu einem entsprechenden

Fortschritt im solidarischen Handeln „nicht in philosophischen oder religiösen Traktaten [...], sondern in genauen Beschreibungen [...] bestimmter Formen von Schmerz und Demütigung“ (Rorty 1992, S. 310). Hierbei wird eine zentrale Demarkationslinie des abendländischen Denkens als problematisch hervor- und aufgehoben, nämlich Kants Anspruch die „Vernunft“ als den allen gemeinsamen Kern der Menschlichkeit“ als den nicht von Zufällen abhängigen „Beweggrund des Handelns“ (Rorty 1992, S. 310–311) anzuerkennen. Bildungsprozesse in diesem Verständnis zielen für Rorty darauf ab, das Bewusstsein zunehmend dafür zu sensibilisieren, was für Andere beschämend, verletzend oder grausam ist. Wobei Rorty hierbei vorrangig der Literatur hohe Potenz zuschreibt, unseren Horizont zunehmend zu erweitern oder zu verschieben. Möglichst viele Begegnungen mit unterschiedlichsten Lebensformen, literarisch oder in persönlicher Weise, wirken folglich als Anregungspotenzial für ein zunehmend differenziertes und erweitertes Bild davon, welche Lebensformen mit welchen Schamgrenzen, welchen Verständnissen von Ehrverletzungen und welchem Empfinden von Grausamkeit es geben kann. Diese sind aber jeweils als kontextuell und nicht universell zu verstehen. Dieses Verständnis von Diversität als bildendem Beitrag ist gemäß Rorty jedenfalls vor dem Hintergrund liberaler Demokratien zu sehen. Denn allein dort begegnen sich Menschen zwar durch ihre kulturellen Prägungen in unterschiedlicher Weise, jedoch grundsätzlich auf Augenhöhe. Abschließend kann resümiert werden, dass die beiden argumentativen Bögen, die Eble und Rorty aufzeigen, in ihrer Begründungs-

strategie grundsätzlich anders gelagert sind. Hinsichtlich des argumentativen Ergebnisses weisen sie jedoch mit den Perspektiven auf Beziehung (Eble) oder Begegnung (Rorty) letztlich aber wieder, wenn auch nicht deckungsgleiche, so doch auf ähnliche Ursprünge von individueller und kollektiver Transformation hin. Ein wesentlicher Unterschied darf dabei jedoch nicht übersehen werden: Die bildende Wirkung, auf die Rorty baut, verbleibt bei ihm bewusst und eindeutig im Privaten und die Vorbedingung für zunehmende Solidarisierung bedeutet in diesem Zusammenhang Begegnung mit möglichst vielen unterschiedlichen anderen Welt- und Selbstverständnissen (Vokabularen) und den damit verbundenen Wirkungen auf das eigene abschließende Vokabular. Dies bedeutet zumindest für eine liberal ironische Haltung im Grunde, das entdeckte und erfahrene Andere zu vermenschlichen. Beiträge dazu sind, wie erwähnt, zumeist in Romanen und Ethnographien (Rorty 1992, S. 310–311) zu finden und selten in Traktaten, politischen Agenden oder politischer Bildung im engeren Sinne. Insofern sind es Lektüren (im weitesten Verständnis), welche Grenzen verschieben und nicht theoretisierende Konzepte oder Weltbeschreibungen.

Die dialektische Verwobenheit des Bildungsbegriffs in Herrschaftsstrukturen, auf die Eble mit Heydorns Worten zurecht verweist, stellt für Rorty kein intellektuelles Problem dar. Denn der kritische Bildungsbegriff bei Eble als Emanzipation mit gegenhegemonialer Zielsetzung (Eble 2021, S. 126) zielt auf gesellschaftliche Bedingungen ab, die für Rorty der öffentlichen Sphäre liberaler Demokratien zuzuzählen sind. Die beiden

Sphären Öffentliches und Privates werden bei Rorty in einem anhaltend herzustellenen Gleichgewicht zwischen privater Freiheit der Selbsterschaffung als Selbstbesonderung (man könnte auch Bildung oder Selbstkultur dazu sagen) und öffentlicher Verantwortung in zunehmender Inklusion Aller thematisiert, bleiben aber konzeptiv stets getrennt. Rortys pragmatisches Wissensverständnis, dass keine manifeste oder imaginierte Perspektive ein Deutungsprimat hätte, lässt ein bescheidenes und zugleich utopisches Solidaritätsverständnis hervortreten. Jegliche Identifikation, wo Grausamkeit sichtbar gemacht, vermieden oder verringert werden kann, im Kleinen wie im Großen, stellt sodann einen Fortschritt in einer globalen Solidargemeinschaft dar (siehe dazu in einem breiten Verständnis auch Hill & Schmitt 2021, S. 11).

Zugleich ist vor dem Hintergrund, dass jeder Lebensentwurf seine eigenständigen Grenzen hat, was als Grausamkeit erlebt wird, und es dafür kein objektives Maß geben kann, ein anhaltender dialogischer Modus demokratischer Verhandlung erforderlich, der das Gegenüber in seiner Leidensfähigkeit wahr- und ernstnimmt. Dies kann sich jedoch nicht auf Erwachsenenbildung beschränken, sondern ist ein durchgängig lebensweltlicher Anspruch. Damit schließt sich der Kreis auch wieder zum weiter oben angezogenen Diktum Deweys, der für Rorty einer der zentralen Architekten seines Weltverständnisses ist, nämlich, dass Demokratie sowohl Voraussetzung wie auch zugleich Endpunkt philosophierenden Denkens ist. Auch das berühmte Wort Deweys, dass Demokratie nicht allein eine Regierungsform wäre, sondern vielmehr eine Form des Zusammenlebens

(Dewey 1980, S. 93), eine anhaltend auf geteilte Erfahrungen aufbauende Lebensform, wird bei Rorty minutiös expliziert. Inwiefern die kritische, aber jeweils stark subjektbezügliche Emanzipationslogik, die Eble betont, geeignet ist, ein solches ‚Vorwärtsprogramm‘ zu initiieren, das zu vermehrt solidarischem Handeln führt und so sozialen Fortschritt in Gang setzt, bedarf eigentlich erst des Nachweises.

Literatur

- Adorno, T.W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. London: Oxford University Press.
- Detje, R. & Sauer, D. (2021). *Solidarität in der Transformation. Fortschrittspotenziale in Zeiten der Krise*. Verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/7-21_Onl-Publ_Solidaritaet.pdf [24.8.2022].
- Dewey, J. (1980). *The Middle Works of John Dewey, Volume 9, 1899-1924: Democracy and Education, 1916*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eble, L. (2021). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 112–134.
- Feidel-Mertz, H. (1972). *Zur Ideologie der Arbeiterbildung* (2. Auflage). Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Heine, H. (1979). Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland [1833/34]. In H. Heine, *Historisch-kritische*

- Gesamtausgabe der Werke* [Düsseldorfer Ausgabe], Bd. 8/1, hrsg. von M. Windfuhr (S. 9–120). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Hill, M. & Schmitt, C. (2021). *Solidarität in Bewegung. Neue Felder für die Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* [1944/1947]. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Horkheimer, M. (1930). *Anfänge der bürgerlichen Geschichtsphilosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marx, K. (1978[1845]). Thesen über Feuerbach. In Marx-Engels-Werke, Band 3 (S. 5–7). Berlin: Dietz Verlag.
- Müller, M. (2021). *Rorty lesen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rorty, R. (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rorty, R. (2000). *Philosophie und die Zukunft. Essays*. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Schlögl, P. (2014). *Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens*. Bielefeld: transcript.
- Peter Schlögl**, Univ.-Prof. Dr., Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt und wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Wien. Forschungsschwerpunkte: Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, Bildungstheorie und -philosophie, Erwachsenen- und Berufsbildungspolitik und professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen.
-
- ✉ peter.schloegl@aau.at
-

Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive

Simone Müller

Zusammenfassung

Diese Replik nimmt den Faden dort auf, wo Lukas Ebles Beitrag endet: bei Solidarität in der Wissenschaft. Wie ist Solidarität im theoretischen Zugriff auf den Begriff denkbar und inwiefern ist das solidarische Wir, dessen Zusammensetzung und Formierung eine epistemologische Frage? Diese Diskussionen eröffnen eine erkenntnis- und wissenschaftspolitische Perspektive, die kritisch-theoretisch positioniert Möglichkeiten erkundet, das solidarische Wir in der Wissenschaft hervorzubringen.

kritische Theorien · konstellatives Denken · Anthropozentrismus · Erkenntnis- und Wissenschaftspolitik · negative Utopie

Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive

Simone Müller

Solidarität – eine mögliche Beziehungsweise in der Wissenschaft

Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung“ bietet etliche Inspirationen zum Weiterdenken. Aus vielfältigen Anregungen habe ich drei ausgewählt, an denen ich in dieser Replik anknüpfe: den Einsatz für kritische Arbeit am Begriff, die Frage nach dem solidarischen Wir und jene nach Voraussetzungen für solidarische Beziehungsweisen. Meine Überlegungen stelle ich von einer kritisch-theoretischen Erkenntnisposition aus an und sie kreisen um den Gedanken, mit dem Eble seinen Beitrag abschließt: Solidarität ist auch in der Wissenschaft eine – wenn auch keine übermäßig wahrscheinliche – Möglichkeit (Eble 2021, S. 130–131). Das gemeinsame Nachdenken über die materiellen Bedingungen für solidarische Beziehungsweisen kann ein erster Schritt in Richtung der Solidarisierung von Wissenschaftler*innen (nicht nur) der Erwachsenenbildung sein.

Eble schlägt in seinem Beitrag vor, Solidarität als widerständige Beziehungsweise zu verstehen. Er distanziert sich damit von einem Solidaritätsverständnis, das lediglich auf moralischen Forderungen oder Appellen basiert. Stattdessen fasst er Solidarität als eine „eigene Qualität der sozialen Inbeziehungsetzung“

(Eble 2021, S. 121), bei der sich Menschen zusammenschließen, um für gemeinsame politische Ziele einzutreten. Widerständig sind solidarische Beziehungsweisen deshalb, weil sie die Macht- und Herrschaftsfrage stellen und auf die Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen zielen. Dieses Solidaritätsverständnis liegt meinem Weiterdenken zugrunde.

Meinen ersten Anknüpfungspunkt an Eble finde ich in der methodologischen Frage nach dem theoretischen Zugriff auf den Begriff der Solidarität. Eble (2021) bringt Solidarität und Erwachsenenbildung in „Konstellationen“, indem er ein kritisches, gesellschaftstheoretisch aufgeladenes und auf Transformation zielendes Bildungsverständnis stark macht und es mit dem Solidaritätsbegriff verbindet (Eble 2021, S. 126–130). Ein solches konstellatives Denken in Anlehnung an Theodor W. Adorno (z.B. Adorno 1973[1966]) und andere, die diesen Ansatz aufgenommen und weitergeführt haben (v.a. Holzer 2017; siehe auch Schütte & Weiß 2017), scheint mir besonders geeignet für die theoretische Re-Artikulation von Solidarität zu sein. Ich konturiere daher eine Version der konstellativen Methode und arbeite ihr Potenzial für die Auseinandersetzung mit dem Solidaritätsbegriff heraus. In Anlehnung an Eble geht es mir darum, die Arbeit am Begriff als Voraussetzung für solidarische Beziehungsweisen in der Wissenschaft zu betonen.

Mein zweiter Anknüpfungspunkt an den Ausgangstext ist das solidarische Wir, das auch Eble laufend thematisiert. Mich interessiert die Frage nach den Akteur*innen in Solidaritätsbeziehungen besonders vor dem Hintergrund von Theorieangeboten, die ich unter ‚kritische Posthumanismen‘ sub-

sumiere. Diese Diskussionen verlangen möglicherweise völlig neue Antworten auf die Frage, mit wem oder gar was wir als ethisch handelnde Wissenschaftler*innen solidarische Beziehungsweisen eingehen können/sollen; denn: Posthumanistisches Denken betont in radikaler Weise die konstitutive Relationalität von Menschen, die auch ethische Beziehungen zu nicht-menschlichen Anderen und der Welt einschließt (z. B. Braidotti 2016; Haraway 2018; Latour 2009).

Vor dem Hintergrund der historisch-situierten Verwobenheit von sozialen Verhältnissen und Solidarität, die Eble in seinem Beitrag herausarbeitet (Eble 2021, S. 116–120), gehe ich in meinem dritten Anknüpfungspunkt der Frage nach, die der Autor dabei entfaltet: Inwiefern eignet sich Solidarität als Zielsetzung und Maßstab für die Erwachsenenbildung? Ich nähere mich einer Antwort für den Teilbereich der Erwachsenenbildungswissenschaft von den erkenntnis- und wissenschaftspolitischen Bedingungen her, die solidarische Beziehungsweisen im Bereich der wissenschaftlichen Praxis ermöglichen oder verhindern. Es steht zur Diskussion, was die Universität als Bildungs- und Arbeitsort für Wissenschaftler*innen beitragen könnte, um die „geringe Wahrscheinlichkeit“ (Zeuner 2007, o.S., zitiert nach Eble 2021, S. 130) für Solidarität in der Wissenschaft steigen zu lassen.

1. Konstellationen – Wege zum solidarischen Denken

Es macht einen gravierenden Unterschied, ob wir Solidarität ausschließlich als Ideal und Programm denken, oder – wie Eble in der

Weiterführung von Bini Adamczaks Arbeit – als „tatsächlich erfahrene, praktisch gelebte, real existierende“ (Adamczak 2021, S. 81) Beziehungsweise sowie als „Ziel der bestehenden Beziehungsweisen“ (Eble 2021, S. 121). Im ersten Fall wird der Begriff ‚Solidarität‘ oftmals ohne kritische inhaltliche Auseinandersetzung moralisierend und appellhaft verwendet. Das belässt ihn wiederum häufig im „Modus des Ungefährten“ (Eble 2021, S. 115), was spätestens dann problematisch ist, wenn seine Verwendung als Mittel zur Machtdurchsetzung und Disziplinierung (Dübgen, Kersting & Reder 2022, S. 158; Metzger 2022, S. 227) unsichtbar wird, weil er zur „sozialen Wohlfühlkategorie“ (Lessenich 2019, S. 96, zitiert nach Eble 2021, S. 116) verklärt wurde. Im zweiten Fall geht es hingegen um Solidarität als materielle Beziehungspraxis bzw. Ziel derselben. Der Bedeutungsgehalt von Solidarität ist in diesem Verständnis nicht zu trennen von den Verhältnissen, in denen sich solidarische Beziehungsweisen materialisieren oder nicht. Diese Verhältnisse sind menschengemacht, prinzipiell veränderbar und damit kontingent. Insofern ist Solidarität als Beziehungsweise in ihrem konkreten Inhalt und ihrer Ausgestaltung ort-, zeit- und kontextgebunden.

Wenn Solidarität kontingent ist, muss sie ständig neu artikuliert, hergestellt und begründet werden (Metzger 2022, S. 232). Die dabei wirkenden und beanspruchten Normen, die eine Beziehungsweise als solidarisch bzw. unsolidarisch qualifizieren, sind ebenso wenig überzeitlich gesetzt, sondern genau wie der Bedeutungsgehalt von Solidarität selbst umkämpft. Kontingent bedeutet aber nicht beliebig. Es ist daher meiner Ansicht nach

notwendig, gesellschaftstheoretisch informiert zu rekonstruieren, welche materiellen Verhältnisse welche Bedeutungen – und vice versa – hervorbringen, stabilisieren oder verhindern. Brauchbar scheint mir für dieses Anliegen ein Denken in ‚Konstellationen‘ (Holzer 2017, S. 121–128; Schütte & Weiß 2017).

Bei Konstellationen handelt es sich um „Anordnungen von Gedanken, Begriffen und Sachen um einen Gegenstand, eine Frage herum“ (Holzer 2017, S. 121). Konstellatives Denken versucht, bei der Konstruktion und Re-Konstruktion solcher Anordnungen unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, verschiedene Konzepte, Theorien, Denkmethoden und -strategien anzuwenden und zusammenzubringen und die Konstellationen immer wieder zu variieren bzw. neu anzuordnen. Zwischen den verschiedenen konstellativen Zusammenstellungen werden zudem Verbindungen hergestellt und Zusammenhänge gesucht (Holzer 2017, S. 167–168).

Auch mit konstellativem Denken können wir den Solidaritätsbegriff nicht zweifelsfrei dingfest machen. Konstellationen ermöglichen aber, das Gesuchte vielperspektivisch zu umkreisen und dabei offen zu bleiben für Adaptionen und Rekonfigurationen (Holzer 2017, S. 165). Die besondere Attraktivität konstellativen Denkens besteht folglich darin, am Solidaritätsbegriff festzuhalten, ohne in der Auseinandersetzung damit „eine höhere begriffliche Wahrheit zu konstituieren“ (Schäfer 2004, S. 45). Das nötigt uns ein „Unruhig bleiben“ (Haraway 2018) auf, denn begriffliche Identifizierung wird durch beständige Annäherung an die Sache durch die

Komposition diverser Konstellationen und deren Verbindungen ersetzt.

Ich sehe in einem Zugriff auf Solidarität als gelebte Beziehungsweise mithilfe von Konstellationen vor allem drei Potenziale für die solidarische Theoriearbeit im Bereich der Erwachsenenbildung: Erstens ermöglicht dieser Zugang, aktiv um einen emanzipatorischen Solidaritätsbegriff zu ringen und ihn so nicht kampflös den zu überlassen, die ihn herrschaftlich vereinnahmen. Zweitens kann konstellatives Denken im beschriebenen Sinne zu einer solidarischen Form der Erkenntnisproduktion werden, insofern Theoriebildende in der Ausarbeitung von Konstellationen (selbst-)kritisch auf Verhältnisse und ihre Verstrickung darin blicken und sich zu ihnen verhalten können. Gleichzeitig können sie durch die diskursive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemlagen ein solidarisches Wir performativ hervorbringen, das nicht mehr von der vermeintlich neutralen wissenschaftlichen Beobachter*innenposition aus spricht, sondern sich als parteilich und involviert versteht. Drittens bietet sich konstellatives Denken an, um blinde Flecken im Solidaritätsdiskurs aufzuspüren und somit Ausschlüsse, Begrenzungen oder selbstverständlich angenommene Setzungen hinterfragbar und damit bearbeitbar zu machen.

Im jüngst publizierten Essay „Corona und das vernachlässigte Potenzial politischer Solidarität“ von Franziska Dübgen, Daniel Kersting und Michael Reder (2022) meine ich, Umriss einer Begriffsarbeit aufzuspüren zu können, die dem von mir skizzierten theoretischen Zugriff in Form konstellativen Denkens zur Annäherung an Solidarität als widerständige Beziehungsweise entspricht. Die Autor*innen

zeigen unter anderem auf, dass moralisierende Solidaritätsforderungen von Politiker*innen im Rahmen der Covid-19-Pandemie zwar Zusammenhalt und Gemeinschaft beschwören, ohne aber dabei transparent zu machen, dass die Solidarität verschiedenen Gruppen in deutlich unterschiedlichem Ausmaß zukommen und an den nationalstaatlichen Grenzen enden soll. So wurde von Seiten der Politik etwa die Covid-Risikogruppe als besonders schützenswert und damit ‚solidaritätsbedürftig‘ hervorgehoben, gleichzeitig wurden andere, durch die Pandemie besonders vulnerable Gruppen, nicht in besagte Solidaritätsforderungen einbezogen. Dazu gehören Eltern bzw. hauptsächlich Mütter, die Lohnarbeit und Kinderbetreuung unter verschärften Bedingungen vereinbaren mussten, Arbeitnehmer*innen an Arbeitsplätzen und in Arbeitsbedingungen, die es nicht oder kaum zuließen, sich und andere zu schützen, Personen, die durch die soziale Isolation in der Pandemie teilweise noch immer leiden oder Geflohene, die in überfüllten Lagern an den EU-Außengrenzen leben müssen (Dübgen et al. 2022, S. 159–166). In ihrer Analyse arbeiten Dübgen, Kersting und Reder heraus, dass Solidarität in der geschilderten verengten Verwendungswiese zum Herrschaftsinstrument verkehrt wird, weil die Macht- und Herrschaftsfrage nicht nur nicht gestellt, sondern aus moralischer Sicht geradezu unstellbar wird; denn: „wer wäre nicht dafür“ (Lessenich 2019, S. 96, zitiert nach Eble 2021, S. 116), andere vor einer Ansteckung zu schützen, und wer wäre nicht selbst dafür verantwortlich, das zu tun?

Dübgen, Kersting und Reder versammeln vor dem geschilderten Hintergrund einer verengten Solidaritätsperspektive vier in der

öffentlichen Diskussion wenig präzise Aspekte der gesellschaftspolitischen Dimension der Covid-Pandemie: globale Gesundheit, das Öffentliche und das Private, Wissenschaft und Anthropozentrismus. Sie zeigen damit, dass die hegemonialen Solidaritätsforderungen in der Covid-Krise die materiellen Verhältnisse weitestgehend unterschlagen, in der die Covid-Pandemie im kapitalistischen Wirtschaftssystem Vulnerabilitäten globalen Ausmaßes erzeugt: Während Pharmaunternehmen hohe Gewinne einfahren und Menschen im globalen Norden vergleichsweise schnell an Impfstoff kamen, ist in einigen Ländern des globalen Südens noch heute viel zu wenig Impfstoff vorhanden. Gleichzeitig brach dort vielen Menschen – insbesondere jenen im informellen Sektor – jedes Einkommen weg, weil sie aufgrund von Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-Pandemie nicht arbeiten konnten und in den meisten Fällen keine sozialstaatliche Unterstützung erhielten. Bereits vorhandene globale Ungleichheiten wurden also nochmals verschärft, was solidaritätsfordernde Politiker*innen aber nicht dazu veranlasst hat, die globale Dimension in ihre Solidaritätsappelle miteinzubeziehen (Dübgen et al. 2022, S. 163–168). Mit Adamczak (2021) lässt sich pointieren: „Eine Ethik der Verletzlichkeit, die einige der Verletzlichsten ausschließt, lügt. Eine Solidarität, die in die Grenzen und den Dienst der Nation gezwungen werden soll, ist keine“ (Adamczak 2021, S. 85).

Diese konstellative Analyse von materiellen Bedingungen und Solidaritätsforderungen in der Covid-Pandemie sowie die Herausarbeitung der Potenziale konstellativen Denkens stelle ich Ebles gesellschaftstheoretischen

Analysen ergänzend zur Seite. Damit möchte ich ein gemeinsames Anliegen unterstreichen: die Notwendigkeit der „Anstrengung des Begriffs“ (Eble 2021, S. 114), damit Solidarität nicht zum Containerwort wird, in das alle möglichen herrschaftlichen Intentionen hineingelegt werden können. Diese Einlagerungen bleiben ohne sorgfältige Begriffsbefragung im Angesicht der begriffskonstituierenden materiellen Bedingungen unsichtbar, was wiederum dazu führt, dass eine unreflektierte Begriffsverwendung die herrschaftliche Intention diskursiv fortsetzt. Wenn Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft kein Sprachrohr hegemonialer Diskurse sein wollen, dann ist aus meiner Sicht die kritische Theoriearbeit in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu stärken – ganz besonders vor dem Hintergrund des aktuellen Diktums der Anwendungsorientierung und der damit einhergehenden Tendenz zur Delegitimierung von Begriffsarbeit und grundlagentheoretischen Auseinandersetzungen.

2. Anthropozentrismus – das solidarische Wir als Kritik an einem sozialen Verhältnis

Solidarische Beziehungsweisen benötigen ein Wir, das solidarisch ist. Doch aus wem besteht dieses Kollektiv und warum formiert es sich? Eble (2021, S. 115) problematisiert in seinem Text wie andere (z.B. Adamczak 2021, S. 83) ein Solidaritätsverständnis, das auf einem naturwüchsigen Wir oder einer vorgängigen Gruppenzugehörigkeit basiert und hebt stattdessen hervor, dass gemeinsam geteilte politische Visionen zur Überwindung

von als ungerecht empfundenen sozialen Verhältnissen und sozialen Ungleichheiten eine zentrale Bedeutung für Solidaritätsbeziehungen haben. Damit wird Verbundenheit trotz und wegen Differenzen stark gemacht, was Gleichheit in zweifacher Hinsicht aufruft: im Sinne einer Überbrückung von Differenzen für das solidarische Ziel und als utopische Vision gesellschaftlicher Verhältnisse (Eble 2021, S. 121).

Lea Susemichl und Jens Kastner (2021) liefern mit ihrem Konzept der ‚unbedingten Solidarität‘ eine Radikalisierung hinsichtlich der Rolle von Differenz und Gleichheit bei der Formierung des solidarischen Wir. Sie betonen, dass sich ihre radikale Fassung der Solidarität ausschließlich aufgrund von Differenzen materialisieren kann. Die Autor*innen streichen also das ‚trotz‘ und betonen das ‚wegen‘ in der Rolle von Differenzen für Solidarisierungsprozesse. Ihre Argumentation besagt, dass es ohne soziale Ungleichheiten keine solidarischen Beziehungsweisen bräuchte, die auf Gleichheit zielen. Susemichl und Kastner schließen mit ihrer Fassung des Solidaritätsbegriff aus, dass jene, die für ein gemeinsames Ziel eintreten, in abstrakter Weise ‚gleich‘ sind, weil eine solche Annahme reale Ungleichheiten zwischen den Solidarischen verschweigen würde. Damit ist auch keine gemeinsam geteilte Erfahrung der Unterdrückung und Ausbeutung vorausgesetzt, um sich solidarisch in Beziehung zu setzen. Vielmehr sind Ausgangspunkt jeder solidarischen Beziehungsweise reale Ungleichheiten, die im reziproken Prozess der Formierung des solidarischen Wir überbrückt werden können, um sie letztlich zu überwinden (Susemichl & Kastner 2021, S. 14–15).

Wenn sich, wie Susemichl und Kastner

(2021) argumentieren, solidarische Beziehungsweisen ausschließlich aufgrund grundlegender Differenzen konstituieren können, so liegt für mich die Frage nahe, die auch die Autor*innen am Rande ihrer Ausführungen (Susemichl & Kastner 2021, S. 33) aufwerfen und die außerdem durch posthumanistische Theorieangebote provoziert wird: Müssen Solidaritätsbeziehungen dann nicht auch auf ‚Anderer‘ – damit meine ich im Folgenden noch recht undifferenziert: nicht-menschliche Lebewesen und das, was wir ‚Natur‘ nennen – ausgeweitet werden? Wäre dann eine unbedingte Solidarität über alle materiellen Differenzen hinweg das, was Donna Haraway (2018) meint, wenn sie fordert, wir sollen uns artenübergreifend verwandt machen, um „ontologisch heterogene PartnerInnen“ (Haraway 2018, S. 24–25) als Teilnehmende an artenübergreifenden ethischen Beziehungen zu begreifen, die in Anbetracht der ökologischen Krise notwendig sind, um einander zu befähigen, gemeinsam zu werden, neue Welten zu schaffen und ein gutes Leben zu führen (Haraway 2018, S. 28)?

Eine erste Erhellung der Frage nach dem Wer des Wir der solidarischen Beziehungsweise bringt aus meiner Sicht ein etwas genauerer Blick auf die Bedingungen für Solidarität, denn auch die ‚unbedingte Solidarität‘ ist nicht bedingungslos. Rahel Jaeggi unterstreicht, dass Solidarität zumindest über eine „gemeinsame Sache“ vermittelt sein muss (Jaeggi 2021, S. 52). Ohne eine politische Vision eines irgendwie gearteten Besseren machen weder Ebles noch Susemichls und Kastners oder Haraways Überlegungen Sinn. Gleichzeitig wohnt diesen Zugängen die Vorstellung einer solidaritätsbedingen-

den Gegenseitigkeit inne. Alle drei Ansätze schließen also die Möglichkeit ‚einseitiger‘ Solidarität aus, denn dabei handle es sich im besten Fall um Parteinahme, im schlechtesten um Paternalismus – jedenfalls aber nicht um eine freiwillig aufgebaute Beziehung im Sinne eines widerständigen politischen Schulterschlusses aller Beteiligten. Sowohl die Bedingung der geteilten politischen Vision als auch die der Reziprozität im solidarischen Beziehungsaufbau muss wieder Gleichheit – diesmal in Form von gleichen Möglichkeiten – in mindestens zwei Weisen aufrufen: Erstens muss zumindest die gleiche Möglichkeit, politische Ziele und Anliegen von und für alle Beteiligten intelligibel machen zu können, vorausgesetzt werden. Zweitens muss die gleiche Möglichkeit für alle Beteiligten unterstellt sein, reziproke Beziehungen, die auf diese Vision gerichtet sind, einzugehen.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Gleichheitsbedingungen scheint es mir eher unplausibel, von solidarischen Beziehungen zwischen Menschen und Anderen zu sprechen. Dieser Eindruck verstärkt sich bei mir, wenn ich an die Problematik denke, dass eine unterstellte Gleichheit der Möglichkeiten ein potenziell extremes Machtgefälle sowohl zwischen Menschen untereinander als auch zwischen Menschen und Anderen wie etwa Tieren kaschieren kann. Die extreme Ungleichheit von Möglichkeiten und Handlungsmacht zwischen verschiedenartigen Beziehungspartner*innen wird beispielsweise von Donna Haraway in ihren Taubengeschichten (2018, S. 19–45) oder in ihrem Werk „When Species Meet“ (2007) entweder nicht oder nur am Rande thematisiert oder

entdramatisiert. Ein Beispiel dafür ist die Rechtfertigung instrumenteller Beziehungen zwischen Menschen und Tieren wie etwa in Versuchslaboren. Selbst in solchen Zwangsettings schreibt sie Versuchstieren Handlungsmacht zu und sieht die Verantwortung des Menschen darin, den Beitrag der Tiere zu ‚ehren‘ und letztere verantwortungsvoll zu töten (Haraway 2007, S. 81). Es fällt mir schwer, hier eine reziproke Beziehung, die auf ein gemeinsam geteiltes politisches Ziel hin gerichtet ist, zu erkennen und sie insgesamt zwischen Menschen und Anderen wie Tieren für möglich zu halten. Dafür müsste sich erst unser Selbstverständnis, unser Verständnis von Anderen sowie unser Begriff von Solidarität ändern. Anstatt also höchst ungleiche Beziehungsteilnehmende in abstrakter Form zu vermeintlich Gleichen zu machen und damit das Machtgefälle untereinander zu entpolitisieren, kann es aus meiner Sicht im Namen der Solidarität angebracht sein, für gewisse Fragestellungen und Ziele sowie in bestimmten Kontexten an manchen Differenzen festzuhalten und sie gleichzeitig immer wieder in Frage zu stellen und neu zu verhandeln, um im Sinne eines ‚Anders-Werdens‘ (Massumi 2010) diese letztlich anthropozentrische Sichtweise auf Beziehungsweisen bearbeitbar und damit veränderbar zu halten.

Dem Anliegen eines nicht-anthropozentrischen Blicks auf Beziehungen steht Dieter Mersch (2021) vor allem deshalb skeptisch gegenüber, weil er das Soziale als „genuin menschliches Milieu“ (Mersch 2021, S. 62) ansieht. Im Sozialen materialisieren sich, Mersch zufolge, ethische Beziehungsweisen, die *politisch* sind. Das bedeutet, sie sind in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung und gleichzeitig in

Bezug auf die ihnen zugrunde liegenden Normen sowie die angestrebten Ziele prinzipiell demokratisch verhandelbar. Was das Soziale zum Sozialen macht, steht also zur Diskussion – darüber diskutieren können aber nur Menschen (Mersch 2022). Die Forderung nach einem artenübergreifenden politischen Egalitarismus ist für Mersch demnach eine „Gebärde der Gleichgültigkeit, [...] die nicht anders als gewaltsam zu bezeichnen ist, weil sie jegliche Nähe zum Gemeinschaftlichen und folglich auch zum Politischen missen lässt“ (Mersch 2021, S. 61). Dieser Einwand trifft einen Punkt, der mir in Bezug auf Solidarität als widerständige Beziehungsweise wichtig erscheint: Es sind Menschen, die in den von ihnen geschaffenen Verhältnissen die Macht- und Herrschaftsfrage – potenziell auch gegen sich selbst als Spezies inklusive deren vermeintlicher Exeptionalstellung – stellen und damit einer politischen Vision Ausdruck verleihen können. Das Soziale anders, also potenziell weniger gewaltsam für alle darin involvierten und davon betroffenen Entitäten zu gestalten, wird aus dieser Sicht als Möglichkeit verstehbar, kollektiv Verantwortung für die Einrichtung der Gesellschaft und des darin praktizierten Umgangs mit Anderen zu übernehmen, was nicht bloß auf ein individuelles Umdenken, sondern auf die grundlegende Veränderung materieller Verhältnisse zielen muss. Es geht dabei um den solidarischen „Widerstand gegen ein *Gesellschaftsverhältnis*“ (Metzger 2022, S. 227; Hervorhebung nicht im Original), dem ein auf Beherrschung und Ausbeutung ausgerichtetes Verhältnis zwischen Menschen und Anderen innewohnt.

Ich habe Ebles Fassung des solidarischen Wir insofern erweitert, als sie nun auch Andere

in gegenhegemoniale Beziehungsweisen mit- einbezieht und es erlaubt, sich kritisch gegen- über dem eigenen Anthropozentrismus zu verhalten, ohne dabei die zentrale menschliche Verantwortung für die Gestaltung des Sozialen aus dem Blick zu verlieren. Ein dementsprechender erkenntnispolitischer Ein- satz könnten Formen der Theoriebildung sein, die versuchen, wie Diana Coole (2018) anschließend an Jane Bennet für die neuen Materialismen ausführt, eine Sensibilität für „nicht-menschliche Alterität“ (Coole 2018, S. 40) herzustellen und damit zukunfts- fähige Produktions- und Lebensverhältnisse zu ins- pizieren. Die Fruchtbarmachung solcher An- sätze für die Theoriebildung in der Erwach- senenbildung steht noch weitestgehend aus.

3. Wissenschaftliche Praxis – solidarische Erkenntnis- und Hochschulpolitik

Mit der Hinwendung auf das Soziale lassen sich die Ebles (2021) Text abschließenden Ge- danken zur Möglichkeit von Solidarität in der Wissenschaft (S. 130–131) auch in Bezug auf die erkenntnis- und wissenschaftspolitischen Bedingungen der Möglichkeit der Solidari- sierung von Wissenschaftler*innen weiter- führen und mit der Frage nach dem „Lernziel Solidarität“ (Richter 1999, zitiert nach Eble 2021, S. 115) verbinden. Ich weise an dieser Stelle erneut darauf hin, wie zentral es ist, ge- sellschaftliche Verhältnisse zum Gegenstand von Analyse und Reflexion zu machen, um dem auf die Spur zu kommen, was das soli- darische Wir in der Wissenschaft verhindert, soziale Vereinzelung befördert und so grund-

legend transindividuell konstituierte Men- schen dazu bringt, sich selbst monadisch und nicht in der kollektiven Verantwortung für- einander zu denken (Adamczak 2021, S. 84; Karakayali 2014, S. 120).

Ein erster Schritt ist, auf disziplinärer sowie hochschul- und bildungspolitischer Ebene die „Bedingungen der Theorieproduktion durch die Theoriebildenden“ (Bünger, Jergus & Schenk 2016, S. 13) bzw. – noch weiter ge- fasst – die Forschungsbedingungen von Wis- senschaftler*innen zu problematisieren, wie zuletzt etwa in einer Ausgabe der „Debatte“ zum Thema „Who Cares –,Nachwuchs’fra- gen in den Erziehungswissenschaften“ oder auch in Initiativen wie #IchBinHanna. Beide Formate machen auf die immer prekärer wer- dende Lage des sogenannten wissenschaftli- chen ‚Nachwuchses‘ aufmerksam – eine der vielen Misereen, die sich aus der zunehmenden Neoliberalisierung der Wissenschaft ergibt. Besonders interessant ist diese Problemlage allerdings insofern, als sie als genuin (erwach- senen-)bildungswissenschaftliche „disziplin- und erkenntnistheoretische Problemstel- lung“ (Jergus 2021) gefasst werden kann, weil pädagogische Verhältnisse in sie eingeschrie- ben sind (siehe auch Bünger et al. 2016), die dahingehend befragt werden könnten, wie sie die „Individualisierung wissenschaftlicher Akteurschaft“ (Bünger et al. 2016, S. 14) befördern und so einer Solidarisierung ent- gegenstehen.

Besonders im Angesicht der Neoliberalisierung und Prekarisierung des wissenschaftlichen Tuns, müssen Perspektiven entwickelt wer- den, die widerständig auf eine andere Praxis zielen. Ein erster Schritt dafür ist, die durchaus vorhandenen solidarischen Alternativen zur

Kenntnis zu nehmen, sie sichtbar zu machen und je nach eigener Möglichkeit zu stärken. Ich denke beispielsweise an solidarische Beziehungen im Mittelbau, die sich in Form von Initiativen aber auch von alltäglicherer kollegialer Solidarisierung zeigen können. Es braucht in den derzeitigen (hochschulischen) Verhältnissen aber auch strukturelle Veränderungen von ‚oben‘, um solidarische Alternativen zu ermöglichen und letztlich politisch abzusichern. Es ist mir daher besonders wichtig zu betonen, dass die Verantwortung für solidarische Verhältnisse nicht auf Bottom-up-Initiativen oder gar auf engagierte Einzelne in ohnehin eher prekären Situationen abgewälzt werden kann, sondern dass auch jene in der Pflicht sind, solidarische Möglichkeiten zu schaffen, die an entsprechenden Entscheidungspositionen sitzen. Dabei denke ich insbesondere auch an Professor*innen in ihren diversen hochschulpolitischen Funktionen. Die Etablierten könnten schon einiges ändern, wenn sich mehr von ihnen als bisher am Aufbau statusübergreifender Solidaritätsbeziehungen beteiligen, indem sie zum Beispiel verstärkt durchaus vorhandene Spielräume nutzen sowie die Individualisierung struktureller Problemlagen nicht mitmachen, sondern letztere politisieren.¹

Neben hochschulpolitischen Möglichkeiten existieren solidarische Alternativen auch in Form von kritisch-theoretischen Erkenntnispositionen, die in allen Disziplinen und sämtlichen Forschungsstilen eingenommen werden können. Sie beinhalten – wie Alex Demirović (2015) ausführt – eine „Haltung,

zu der der [...] Mut, leidenschaftlich für Vernunft und vernünftige Verhältnisse einzutreten, wie selbstverständlich dazugehören und gesellschaftliche Verhältnisse zu verwerfen, die dem nicht entsprechen“ (Demirović 2015, S. 221). Eine kritisch-theoretische Erkenntnisposition begünstigt widerständige solidarische Beziehungsweisen in der Wissenschaft, da ihr Erkenntnisinteresse ein emanzipatorisches ist und da sie demzufolge wissenschaftliche Praxis als in ungerechte Verhältnisse parteilich eingreifend versteht. Dieses Selbstverständnis wird kritisch-theoretischen Standpunkten häufig zum Vorwurf gemacht, meist von solchen Erkenntnispositionen, die selbst gar nicht reflektieren können, dass es keine neutrale Praxis – dazu gehört auch Denken – gibt, sondern dass jedes Tun notwendigerweise von den gesellschaftlichen Verhältnissen geleitet ist, in denen es stattfindet (Horkheimer 2011, S. 222). Kritisch-theoretische Positionen hinterfragen diese Verhältnisse und ihre eigenen Verstrickungen darin. Ein weiteres vermeintliches Problem kritisch-theoretischer Positionen ist speziell im pädagogischen Bereich, dass sie nicht unmittelbar auf Handlungsanweisungen abzielen und daher als praxisfern gelten. Dieser Vorwurf ist insofern deutlich zu kurz gedacht, als von der Weigerung, fertige Rezepturen für richtiges Handeln zu liefern, darauf geschlossen wird, dass Analysen und Reflexionen aus kritisch-theoretischer Perspektive keinerlei Auswirkung auf pädagogische Praxis hätten. Was ich mit diesen Ausführungen deutlich machen will: Es han-

¹ Einige Inhalte dieses Absatzes wurden inspiriert von einem persönlichen Gespräch zwischen Ulrich Brand und mir, das in schriftlicher Form in der Ausgabe 46 des Magazins erwachsenenbildung.at erschienen ist (Müller 2022).

delt sich beim Verhältnis zwischen potenziell solidaritätsfördernden kritisch-theoretischen Positionen und (Erwachsenen-)Bildung um ein schwieriges (siehe dazu Holzer 2017, S. 51–54).

Für die Beziehungspflege zwischen Wissenschaft und kritisch-theoretischen Positionen sowie die konstruktive Weiterführung dieser Verbindung, braucht es Menschen, die über die Ressourcen verfügen können, dies zu tun. Das heißt konkret: Zeit und Geld für kritische Forschung, Theoriebildung und deren Reflexion – nicht nur punktuell und einmalig, sondern strukturell verankert und das in allen Disziplinen und im universitären Selbstverständnis. Zwar hat die Institution Universität prinzipiell einen kritischen Anspruch, doch dieser unterscheidet sich vom kritisch-theoretischen Kritikverständnis insofern, als letzteres beinhaltet, auch die eigene Rolle in den gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu reflektieren, genauso wie die materiellen Voraussetzungen des eigenen Tuns radikal in Frage zu stellen, statt diesen Bedingungen unhinterfragt zuzuarbeiten. Eine kritisch-theoretische Position geht daher auch über die Forderung nach wissenschaftlichen Innovationen hinaus, die Störungen in den Verhältnissen, in denen Wissenschaft stattfindet, lediglich ausgleichen soll, sondern sie fragt nach den Ursachen von Pathologien und der eigenen Rolle in der Entstehung derselben. Das inkludiert auch eine Kritik am wissenschaftlichen Denken insgesamt und auch die kritische Auseinandersetzung mit dieser Kritik – Metakritik also (Demirović 2008, S. 29). Konkret könnte das heißen: Der Slogan der Universität Graz „We work for tomorrow“ würde aus kritisch-

theoretischer Perspektive fordern, dass wir einen demokratischen Aushandlungsprozess darüber brauchen, wer dieses Wir ist und wer davon warum ausgeschlossen ist, ob dies ein solidarisches Wir ist bzw. wie es zu einem werden kann, unter welchen Bedingungen wir für wen arbeiten, wie dieses Morgen aussehen könnte und was wir dafür heute verwerfen müssen. Und schließlich müssen noch die normativen Maßstäbe zur Diskussion stehen, die dieser kritischen Auseinandersetzung zugrunde liegen.

Um auf Ebles Frage nach den Möglichkeiten der Solidarisierung von Wissenschaftler*innen zurückzukommen: Ich möchte unterstreichen, dass die „Solidarisierungsfähigkeit“ (Eble 2021, S. 130) von Individuen Bedingungen braucht, die ermöglichen – ja sogar dazu herausfordern – das Gegebene radikal in Frage zu stellen. An der Universität ist das durch Studierende und ihre Mitarbeitenden möglich, die idealerweise in einem Umfeld und unter Bedingungen studieren, forschen und lehren, die *uns* dazu ermächtigen und ermutigen zu sagen: „Wir wollen einen Unterschied machen!“. Einen Unterschied zu den jetzigen zerstörerischen gesellschaftlichen Praktiken *können* wir aber nur machen, wenn wir letztlich darauf drängen, „alle Verhältnisse umzustürzen, die ein solidarisches Leben für alle verunmöglichen“ (Adamczak 2021, S. 87).

Utopie – Politische Bildung und negatives Denken für alle

Wie Eble habe ich in dieser Replik auf seinen Text ein Solidaritätsverständnis kritisiert, das sich ausschließlich in moralisierenden

Appellen erschöpft und doch bin ich selbst nicht ganz ohne Appell ausgekommen. Mein Appell ist allerdings nicht als Aufforderung á la „Sei solidarisch!“ gedacht, sondern meinem Anliegen geschuldet, nachdrücklich auf die zentrale Bedeutung materieller Bedingungen für die Verwirklichung sozialer Zielvorstellungen wie Solidarität hinzuweisen. Ich appelliere also dafür, ernst zu nehmen, dass es Strukturen und Verhältnisse braucht, die widerständige solidarische Beziehungsweisen ermöglichen, fördern und absichern. Denn nur solidarisch kann Kritik am Bestehenden und dessen Schieflagen kollektiv artikuliert werden und transformative Kraft entfalten.

Außerdem plädiere ich für ein kritisches Wissenschaftsverständnis, das einen emanzipatorischen Anspruch verfolgt, den es mit einem – unter anderem von Eble (2021, S. 126–130) stark gemachten – kritischen Verständnis von Bildung teilt. Aus einer explizit pädagogischen Perspektive braucht es für solidarische Beziehungsweisen in der Wissenschaft aus meiner Sicht eine Einübung in die ‚Solidarisierungsfähigkeit‘, die ich ohne Empathie, Mitgefühl und andere Brücken für affektive Beziehungen als mögliche „Motor[en] von Gerechtigkeitspraxen“ (Castro Varela & Heinemann 2016, S. 52) nicht denken kann. Mit Gayatri Chakravorty Spivak (2004) gesprochen wäre dieses Anliegen als Bildung im Sinne einer Einübung in ethische Reflexe im Rahmen einer verwebenden Pädagogik zu verstehen. Zugleich müsste für Entwicklung der ‚Solidarisierungsfähigkeit‘, wie ich in dieser Replik hervorgehoben habe und wie auch andere betonen (z. B. Metzger 2022, S. 237), die gesellschaftspolitische Dimension

des Denkens, Forschens und Lehrens in der Wissenschaft, nicht nur in der Erwachsenenbildung, noch deutlich stärker als gemeinhin üblich zum Gegenstand von Reflexion und Diskussion werden. Beides – affektive Beziehungen auszubilden und gesellschaftstheoretische und -kritische Themen stärker einzubeziehen – formuliere ich als ein Desiderat für universitäre Bildung und an das universitäre Wissenschafts- und Selbstverständnis. Aus Sicht der Erwachsenenbildung gesprochen, wäre kritische politische Bildung demnach nicht nur eine Programmatik für ‚die Anderen‘, die das erst noch lernen müssen – also die sogenannten Adressant*innen oder Teilnehmenden von beispielsweise Erwachsenenbildungsangeboten – sondern tatsächlich für *alle* (nicht nur) im wissenschaftlichen Feld unumgänglich.

Solidarität als widerständige Beziehungsweise wohnt ein utopisches Potenzial inne, weil sie auf die Überschreitung des Gegebenen in Richtung eines Anderen zielt. Um zu Verhältnissen zu gelangen, deren kennzeichnender Beziehungstyp Solidarität ist, ist es aus meiner Sicht durchaus fruchtbar, konkrete gesellschaftspolitische Alternativen zu entwerfen und zu diskutieren (siehe z. B. Haug 2014). Gleichzeitig können diese nur aus den derzeitigen Bedingungen heraus entworfen werden und sind daher notwendigerweise kontaminiert. Wie Daniela Holzer im Anschluss an Theodor W. Adorno daher immer wieder betont, müssen wir letztlich bei der negativen Utopie und ihren Potenzialen bleiben (siehe z. B. Holzer 2021). Negativ bleibt die Utopie deshalb, weil sie nicht von einer fertigen Version eines Besseren ausgeht, die es nur mehr umzusetzen gilt. Vielmehr wird

es möglich, in der Negation des Bestehenden „das dialektische Gegenüber“ aufzuspüren (Holzer 2021, S. 46). So kann im Modus der „immanenten Kritik“ (Jaeggi 2009, S. 286), die auf der ständigen Hinterfragung ihrer eigenen zugrundeliegenden Normen und Maßstäbe basiert und dadurch nicht die unmögliche externe Kritiker*innenposition aufrufen muss, in ständigen Reflexions- und Kritikschleifen prozessual vorangeschritten werden. Ein solches Kritikverständnis erlaubt, solidarische Beziehungsweisen ständig neu zu artikulieren, herzustellen und zu begründen. Die Utopie, auf die Solidarität zielt, und der Weg dorthin sind also nicht schon vorgezeichnet, sondern eine Frage der beständigen Aushandlung in und durch Beziehung.

Literatur

- Adamczak, B. (2021). Vielsamkeit eines ausschweifenden Zusammenhangs. In L. Susemichl & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 81–87). Münster: Unrast.
- Adorno, T. W. (1973[1966]). *Negative Dialektik*. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Braidotti, R. (2016). Jenseits des Menschen: Posthumanismus. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte. Der Neue Mensch* 37–38/2016. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/233470/jenseits-des-menschen-posthumanismus> [15.06.2022].
- Bünger, C., Jergus, K. & Schenk, S. (2016). Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. *Erziehungswissenschaft*, 27 (53), 9–19.
- Castro Varela, M. & Heinemann, A. M. B. (2016). Mitleid, Paternalismus, Solidarität. Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit. In M. Ziese & C. Gritschke, (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 51–65). Bielefeld: transcript.
- Coole, D. (2018). Der neue Materialismus. Die Ontologie und Politik der Materialisierung. In S. Witzgall & K. Stakemeier (Hrsg.), *Macht des Materials/Politik der Materialität* (S. 29–46). Zürich: Diaphanes.
- Demirović, A. (2008). Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In A. Demirović (Hrsg.), *Kritik und Materialität* (S. 9–40). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Demirović, A. (2015). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA.
- Dübgen, F., Kersting, D. & Reder, M. (2022). Corona und das vernachlässigte kritische Potenzial politischer Solidarität. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 70 (1), 157–171. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/dzph-2022-0008> [17.8.2022].
- Eble, L. (2021). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 112–134.
- Haraway, D. (2007). *When Species Meet*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Haraway, D. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/Main/New York: Campus.

- Haug, F. (2014). Zeit, Wohlstand und Arbeit neu definieren. In Konzeptwerk neue Ökonomie (Hrsg.), *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben* (S. 27–38). München: oekom.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzer, D. (2021). Negation und Utopie: Momente politischer Kritik. In S. Schreiber-Barsch, M. Benz-Gydat, S. Schmidt-Lauff, A. Pabst, K. Petersen & K. Schmidt (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung* (S. 42–54). Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Horkheimer, M. (2011). *Traditionelle und kritische Theorie: fünf Aufsätze* (7. Auflage). Frankfurt/Main: Fischer.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 266–295). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2021). Solidarität und Gleichgültigkeit. In L. Susemichl & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 49–66). Münster: Unrast.
- Jergus, K. (2021). Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 1–16. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06> [17.8.2022].
- Karakayali, S. (2014). Solidarität mit den Anderen. Gesellschaft und Regime der Alterität. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 111–126). Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2009). *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Massumi, B. (2010). *Ontomacht. Kunst, Affekt und das Ereignis des Politischen*. Berlin: Merve.
- Mersch, D. (2021). Der Mensch zwischen Humanismus und Posthumanismus. In T. Senkbeil, O. Bilgi, D. Mersch & C. Wulf (Hrsg.), *Der Mensch als Faktizität* (S. 37–66). Bielefeld: transcript.
- Mersch, D. (2022). *Was heißt ‚Koinonia‘ im Rahmen posthumanistischer Theoriebildung?* Vortrag im Rahmen der Tagung „Posthumanismus. Transhumanismus. Jenseits des Menschen? 7. Jahrestagung der Kulturwissenschaftlichen Gesellschaft“ am 27. Mai 2022 an der Universität Graz.
- Metzger, L. (2022). Auf den Spuren eines möglichen Wir. Anfragen an eine auf Solidarität ausgerichtete Erwachsenenbildung. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 219–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, S. (2022). Für eine emanzipatorische Perspektive politischer Bildung. Im Gespräch mit Ulrich Brand über die Transformation zur solidarischen Lebensweise. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 46, 35–41.
- Schäfer, A. (2004). *Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schütte, A. & Weiß, G. (2017). Systematisieren ohne System. Rhapsodie und Konstellation als Gestaltungsformen er-

ziehungswissenschaftlichen Denkens. In R. Wartmann & S. Vock, (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 19–32). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Spivak, G. C. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), 523–581.

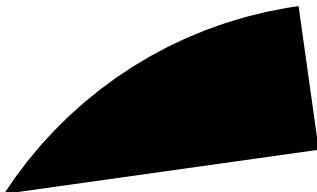
Susemichl, L. & Kastner, J. (2021). Unbedingte Solidarität. In L. Susemichl & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 13–48). Münster: Unrast.

Simone Müller, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Bildungstheorie und Schulforschung am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung an der Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: bildungs- und erkenntnistheoretische Grundlagen; kritische Bildungstheorie; Posthumanistische und (neu-)materialistische Ansätze.

✉ simone.mueller@uni-graz.at

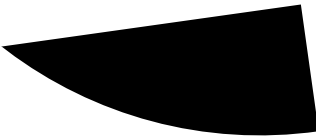
1. Einleitung

Der Themenschwerpunkt der Ausgabe 1/2022 der Zeitschrift „Forschung und Lehre“ des Deutschen Hochschulverbands lautete „Stille“. Gleiches kann auch für die Positionierung von Hochschulen, Universitäten und Professor*innen zur „#ichbinHanna“, „#95vsWissZeitVG“, „#Ichbin-Reyhan“- oder der „#WasPostdocs-wollen“-Diskussion konstatiert werden. Eine stärkere Aufmerksamkeit hat die Reform des Berliner Hochschulgesetzes 2021 erfahren, das



Der universitäre „war for talents“: Möglichkeiten der Profilschärfung von Hochschulen und Universitä- ten. Was die „#ichbinHanna“-De- batte für die Hochschullandschaft bedeuten kann

Nicole Luthardt und Rita Nikolai



in § 110 Entfristungsmöglichkeiten für Postdoktorand*innen vorsieht. Diese Reform hat eine bundesweite Debatte forciert, insbesondere nachdem an der Humboldt-Universität zu Berlin die Präsidentin Sabine Kunst und der Vizepräsident für Haushalt, Personal und Technik Ludwig Kronenthaler aus Protest gegen die Novelle zurücktraten (siehe hierzu https://www.hu-berlin.de/de/pr/Debatte_BerIHG). Vielmehr werden die prekären Beschäftigungsbedingungen (befristete Vertragslaufzeiten und un-

sichere Karrierewege, Qualifizierungs- und Publikationsdruck („publish oder perish“ etc.) an deutschen Hochschulen und Universitäten insbesondere von Nachwuchswissenschaftler*innen in den unterschiedlichen Medien immer wieder zur Sprache gebracht und thematisiert (siehe auch das 2022 erschienene Buch #ichbinHanna, Bahr, Eichhorn & Kubon 2022). Im Statement von Fabian Fritz, Lisa Janotta, Svenja Marks, Jessica Prigge und Sarah Schirmer in der Zeitschrift „Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung“ wird die Frage aufgeworfen, „who (else) cares“ (Fritz et al. 2021, S. 2) und dabei die These vertreten, dass „eine grundlegende Positionierung der bildungsbezogenen Fachgesellschaften“ fehle und die Forderung geäußert wird, „ins Gespräch [zu] kommen: Lehr- und Forschungsbedingungen kritisch [zu] analysieren, Stellung [zu] beziehen und Lösungen vor[zuschlagen]“ (Fritz et al. 2021, S. 4). Im Februar 2022 wurde vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein Diskussionspapier zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung veröffentlicht. Ziel des Positionspapiers soll es sein, ganz in Anlehnung an die Forderung der Autor*innen, eine „interne Diskussion um Beschäftigungsverhältnisse in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung [zu] dokumentieren und so eine Diskussion unter den Mitgliedern an[zuregen]“ (DGfE 2022, S. 1). Letztendlich werden in diesem Positionspapier drei zentrale Aspekte angesprochen, die ebenso in den aktuellen Diskussionen von besonderer Bedeutung sind:

- 1) *Polyvalente Promotion*: darunter wird im Papier zum einen eine Differenzierung unterschiedlicher Karrierewege auch außerhalb wissenschaftlicher Berufe verstanden und zum anderen die Überlegung, „zwischen einer Promotion auf einer sog. Haushaltsstelle [...], einer Projektstelle oder mit einem Stipendium“ zu unterscheiden;
- 2) *Karrierewege und Qualifizierungsziele*: den letzten Gedankengang aufgreifend wird nach Klärungen gefragt, „welche Erwartungen an formale Qualifizierung und welche an die Beschäftigung in der Wissenschaft geknüpft sind“ sowie
- 3) *Personalentwicklung an wissenschaftlichen Einrichtungen*: diese sei, so die Mitglieder des Vorstandes, mit „Aspekten der Personalentwicklung (bspw. Lehrbedarfe) und der Profilentwicklung eines Faches“ verknüpft. Kooperationspartner für diesen Aspekt wäre der „Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag, der als Repräsentanz der Fakultäten und Fachbereiche mit erziehungswissenschaftlichem Lehrangebot in direkter Verbindung zur Arbeitgeberseite

und darüber mittelbar auch zu den öffentlichen Finanziers steht“ (DGfE 2022, S. 2).

Die im Papier angesprochenen Aspekte, wie Qualifizierungserfordernisse und unterschiedliche -wege oder auch Erwartungen und Anforderungen an eine wissenschaftliche Karriereplanung, entsprechen den Forderungen der #ichbinHanna-Bewegung; gleichwohl ist aber im Positionspapier keine klare Positionierung zur Diskussion zu erkennen, wie von Fritz et al. (2022) gefordert.



[Es] muss von Vorgesetzten mit Promotions- und Habilitationsrecht an Hochschulen und Universitäten unter den gegebenen Voraussetzungen überlegt werden, wie die Lehr- und Forschungssituation verbessert werden kann und somit *Wissenschaft als Beruf* attraktiv wird/attraktiv bleibt.

Den Ansatz der Klärung und Diskussion folgend sollen die angesprochenen Punkte in dieser Replik aufgegriffen werden, allerdings mit einem weiteren Fokus, der bisher in den Forderungen u. E. (noch) zu kurz kommt: nämlich die Rolle der Professor*innen und Gruppenleitungen mit Promotionsrecht für die wissenschaftliche Qualifikation des Nachwuchses und deren (z. T. bisher noch fehlende) Positionierung innerhalb der Diskussion. Letztendlich sind (mittelbar) Universitäten (und auch Hochschulen) und (unmittelbar) Professor*innen und Gruppenleitungen mit Promotionsrecht auch in der Verantwortung bezüglich der oben genannten Punkte für eine Berufsgruppe, die 2020 fast 90 Prozent des hauptberuflichen Personals an deutschen Hochschulen ausmach(t)e (Statistisches Bundesamt 2021).

Schon Max Weber (2002[1919]) zeichnete in seinem Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ die Situation des wissenschaftlichen Werdegangs eindrücklich nach, indem er die „Leidensjahre“ von Privatdozenten wie folgt beschrieb: „Er muß es mindestens eine Anzahl Jahre aushalten können, ohne irgendwie zu wissen, ob er nachher die Chancen hat, einzurücken in eine Stellung, die für den Unterhalt ausreicht“ (Weber 2002[1919], S. 475). Dieser mehr

als 100 Jahre alten Aussage kann im modernen Wissenschaftssystem auch heute noch zugestimmt werden. Hierzu gehören prekäre Beschäftigungsverhältnisse, lange Qualifikationszeiten (vgl. hierzu der kritische Beitrag von Keller 2021), Konkurrenzsituationen zwischen Nachwuchswissenschaftler*innen sowie die immer noch geltenden unterschiedlichen Zugänge zur Promotion oder Habilitation¹ sowie deren Finanzierung (z. B. in Form von Stipendien) ergänzt durch kontinuierliche Forderung nach Flexibilität. Auch wenn Universitäten, Hochschulen und die dortigen Professor*innen sowie Gruppenleitungen mit Promotionsrecht die gesetzlichen Regelungen kaum beeinflussen können (aber einen Auslegungsspielraum haben) und eine Orientierung an den Kategorien Drittmittel und leistungsbezogene Mittelvergabe, Exzellenz und Wettbewerb nicht mehr aufgehalten werden kann, muss von Vorgesetzten mit Promotions- und Habilitationsrecht an Hochschulen und Universitäten unter den gegebenen Voraussetzungen überlegt werden, wie die Lehr- und Forschungssituation verbessert werden kann und somit *Wissenschaft als Beruf* attraktiv wird/attraktiv bleibt.

2. Warum mehr Transparenz zu den Tätigkeitsprofilen notwendig ist

Die Tätigkeit als Wissenschaftler*in gehört zu den Berufsfeldern, die in der Öffentlichkeit zwar von Ansehen und Anerkennung geprägt sind, gleichzeitig aber (wenn überhaupt) nur von Insider*innen in der differenzierten Ausgestaltung der Beschäftigungsgrundlagen (Planstelle, Projektstelle) und den damit einhergehenden Aufgaben verstanden werden können. Meist sind einer Lehreinheit unterschiedliche Planstellen mit differenzierter vertraglicher Ausgestaltung (z. B. in Bezug auf das Lehrdeputat oder Arbeitsaufgaben) zugeordnet. Mit den unterschiedlichen Beschäftigungsvoraussetzungen gehen auch unterschiedliche Tätigkeitsprofile einher – so gibt es u. a. Laufbahnstellen mit hoher Lehrbelastung, (befristete und unbefristete) Planstellen mit weniger Lehrdeputat bei gleichzeitiger Forderung nach wissenschaftlicher Qualifikation, Verwaltungs- und studiengangsbezogenen Sonderaufgaben (z. B. Beratung) oder (un)befristete wissenschaftliche Arbeitnehmer*innen mit Managementaufgaben. Eine wissenschaftliche Karriere ist auch davon abhängig, mit welchen (weiteren) Aufgaben der (z. T. in Teilzeit gestaltete) Berufsalltag versehen ist. So hängt der Abschluss einer Qualifikationsarbeit (Promotion oder Habilitation) nicht nur vom

¹ Gemeint sind Differenzlinien wie soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund, körperliche Behinderung etc.

persönlichen Engagement der Betroffenen ab, sondern ist auch beeinflusst vom Kontext der Tätigkeitsprofile. Eine weitere, in der #ichbinHanna-Diskussion häufig thematisierte Beschäftigungssituation an wissenschaftlichen Einrichtungen ist die Mitarbeit in drittmittelfinanzierten Projekten. Abhängig vom eingeworbenen Projekt unterscheiden sich die Projektdauer, der Projektumfang und die mit den Projektstellen einhergehenden Forschungsaufgaben. Hierzu regt die DGfE an, bei der Karriereförderung und der Ausgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse zwischen den unterschiedlichen vertraglichen Gegebenheiten zu differenzieren. Was jedoch verkannt wird, ist die Ausgangssituation: Welche Beschäftigungsmöglichkeiten für Nachwuchswissenschaftler*innen möglich sind, liegt (abgesehen von eingeworbenen Projektstellen) nicht ausschließlich im Entscheidungsbereich der Professor*innen.

Was für die berufliche Ausbildung und die Berufseinmündung in wirtschaftliche Handlungsfelder außerhalb der Hochschulen und Universitäten seit langer Zeit gilt, wird auch für die Hochschullandschaft in Deutschland immer bedeutsamer: der Anstieg des Stellenkegels (Gerecht, Krüger, Sauerwein & Schultheiß 2020, S. 121–123) wirft auch in der Erziehungswissenschaft die Frage auf, wie hochqualifizierte Absolvent*innen der Erziehungswissenschaft und Promovierte für die zur Verfügung stehenden Stellen gefunden werden können, wenn gleichzeitig der außeruniversitäre Arbeitsmarkt (aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen) für Erziehungswissenschaftler*innen z.T. bessere Arbeitsbedingungen in Bezug auf Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Aufstiegs- und Besoldungsmöglichkeiten oder Beschäftigungssicherheit bietet. Der von der DGfE formulierte Gedanke, dass durch polyvalent ausgerichtete Qualifikationsarbeiten ein Weg aus der Beschäftigungsmisere an Hochschulen und Universitäten gefunden werden kann, überzeugt nicht umfassend bzw. wird durch diesen die Problemlage für die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin sogar verstärkt. Wenn einerseits dafür plädiert wird, polyvalente Ausbildungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Karriere weiter voranzutreiben, muss auch die Nachfrage berechtigt sein, wie hierdurch die von der DGfE angesprochenen Aspekte der Bedarfsentwicklung und Profilentwicklung in der Erziehungswissenschaft verwirklicht werden sollen. Hier ist u. E. nach eine Diskrepanz zwischen persönlicher Qualifikation und akademischer Profilierung ersichtlich. Andererseits müssen sich Hochschulen und Universitäten auch mit der Frage konfrontieren lassen, inwieweit sie als Dienstleistungsbetrieb für außerwissenschaftliche Felder fungieren wollen. Die freie Wirtschaft hat schon lange

den ‚war for talents‘ erkannt. Mit diesem martialischen Begriff wird der Fachkräftemangel und der Wettbewerb um Nachwuchstalente bezeichnet (Michaels, Handfield-Jones & Axelrod 2001). Die freie Wirtschaft ermöglicht für viele qualifizierte Wissenschaftler*innen in außerwissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern einen möglichen Ausweg aus prekären Beschäftigungssituationen. Ob die Fachbereiche der Erziehungswissenschaft sich als akademische Ausbildungsstätten für außerwissenschaftliche, vor allem aber wirtschaftliche, Berufsfelder verstehen, muss diskutiert werden.

3. Thesen zur Diskussion

Bevor Gestaltungsmöglichkeiten skizziert werden, beginnen wir mit einer differenzierten Beschreibung der von uns beobachteten Ausgangslage, auf welcher unsere Argumentation aufbaut.

a) Seit 2010 ist in der Erziehungswissenschaft an Hochschulen und Universitäten ein Ausbau des Personalbestands im akademischen Mittelbau zu verzeichnen, insbesondere von befristeten Vollzeit- und Teilzeitstellen (Gerecht et al. 2020). Der Ausbau ist dabei ein asymmetrischer in der Erziehungswissenschaft: Während die Zahlen für Dozent*innen und Assistent*innen stagnieren, wurden die Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen (insbesondere in der expandierenden Zahl von Drittmittelprojekten) und auch bei Lehrkräften für besondere Aufgaben (insbesondere in der Lehramtsausbildung) ausgebaut. Es stehen zwar mehr Qualifikationsstellen zur Verfügung, jedoch ist die Befristungsquote weiterhin auf einem stabilen hohen Niveau. So waren 2018 in allen Disziplinen an Hochschulen und Universitäten 98 Prozent der unter 35-Jährigen befristet beschäftigt, bei den unter 45-Jährigen waren es 92 Prozent (Zahlen ohne Professor*innen, BuWiN 2021, S. 29). Zudem ist die Beschäftigung im Angestelltenverhältnis an einer Hochschule oder Universität nur eine von vielen verschiedenen Möglichkeiten der akademischen Qualifikation (neben den Möglichkeiten der Stipendien- und Promotionsprogramme sowie einer freien Promotion).² Diese beiden Faktoren stellen Universitäten wie Hochschulen und die dortigen Professor*innen vor eine doppelte Herausforderung, nämlich

² Weitere Beschäftigungsmöglichkeiten im Forschungsbereich bestehen auch an Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft (z.B. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung), Max-Planck-Gesellschaft (z.B. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln) oder Einrichtungen der Ressortforschung (z.B. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg). Eine Promotion oder Habilitation erfolgt dabei jedoch allein an den Universitäten und Hochschulen.

die gezielte Suche nach qualifizierten Mitarbeiter*innen für unsichere Beschäftigungsverhältnisse. Diese institutionellen Voraussetzungen bedingen, dass Akademiker*innen, die sich für die wissenschaftliche Karriere an einer Hochschule oder Universität entscheiden, mit befristeten Verträgen (ohne konkrete Informationen bzw. Aussicht auf eine Weiterbeschäftigung) und der ständigen Forderung nach Flexibilität (z. B. Wohnortwechsel, Phasen der Arbeitslosigkeit, Phasen unterschiedlicher Gehaltshöhen infolge unterschiedlicher Verträge) umgehen müssen.

b) Die mediale Debatte um prekäre Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft ist nicht nur bei Promovierenden oder Post-Docs bekannt, sondern die Situation wird auch von Studierenden wahrgenommen. Die Kenntnisse über das Wissenschaftssystem sorgen dafür, dass Absolvent*innen für die z. T. prekären Beschäftigungsverhältnisse sensibilisiert sind und die Entscheidung für oder gegen die wissenschaftliche (Teilzeit-)Laufbahn an Hochschulen und Universitäten nun noch bewusster unter Abwägung der Risiken getroffen wird. Entsprechend wird es zunehmend schwieriger, Studierende für eine Beschäftigung in der Wissenschaft zu gewinnen.

c) Den Universitäten, Hochschulen und den dort beschäftigten Professor*innen fehlen die Möglichkeiten, um mit außeruniversitären Einrichtungen konkurrieren zu können. Bisher wurde sowohl zu wenig auf institutionelle Organisationsentwicklung als auch auf Personalentwicklungsmaßnahmen geachtet. Auf die berechnete Frage von qualifizierten Fachkräften, was tertiäre Bildungseinrichtungen neben der akademischen Weiterqualifikation bieten können, fehlt häufig eine substantielle Antwort. Im Erklärvideo des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz am Beispiel der fiktiven Biologin Hanna, welches die Debatte in den sozialen Medien entfachte (Borgwardt 2022), wird eine „frühzeitige Karriereplanung“ angesprochen, doch diese ist im Alltag an Hochschulen und Universitäten kaum bis gar nicht möglich.

Entsprechend müssen Hochschulen, Universitäten und die dortigen Professor*innen Ideen entwickeln, wie qualifiziertes Personal für Forschung und Lehre gefunden, gefördert und gebunden werden kann. Hierzu schlagen wir folgende Punkte vor, damit Hochschulen und Universitäten weiterhin attraktive Arbeitgeber für wissenschaftliches Personal sind:

1) *Ausbau der gezielten Nachwuchsförderung*: Um qualifizierten Nachwuchs auszubilden und diesen bei ihrem Abschluss einer Qualifikationsarbeit zu unterstützen, sollten die schon an vielen Standorten etablierten strukturierten Promotionsprogramme und Graduierten-

schulen ausgebaut werden. Damit kann ein noch stärkerer Austausch der Zielgruppen gefördert und diese systematischer beim Abschluss der Qualifikationsarbeit unterstützt werden. Absolvent*innen wird so ermöglicht, ihre professionellen Netzwerke auszubauen. Gleichzeitig sollten neue Strukturen auch für die Post-Doc-Phase und für entfristetes Personal geschaffen werden, die eine persönliche und wissenschaftliche Weiterentwicklung unterstützen.

- 2) *Eigenverantwortung der Nachwuchswissenschaftler*innen fördern und stärken*: Die Entscheidung für eine akademische Laufbahn an Universitäten und Hochschulen setzt voraus, dass sich die Nachwuchswissenschaftler*innen darüber bewusst sind, dass vielfältige Kompetenzen im akademischen Berufsalltag gefragt sind. Neben der Konzeption und Durchführung einer qualitativ hochwertigen Lehre, der professionellen Beratung von Studierenden, der Weiterentwicklung eigener Schreibkompetenzen, der Auseinandersetzung mit konkreten Forschungsfragen und Publikationserfahrungen (ob nun in Artikeln für Fachzeitschriften, Buchbeiträgen oder Monographien, und das als Alleinautor*in oder in Co-Autor*innenschaften) müssen sie früh lernen, dass ein erfolgreicher Karriereweg in der Wissenschaft darüber hinaus viel Eigenverantwortung voraussetzt. Hochschullehrer*innen³ müssen durch geeignete Maßnahmen der Personalentwicklung und Karriereplanung die individuelle Entwicklung ihrer Mitarbeiter*innen proaktiv fördern und ihnen die Freiheit einräumen, eigene Erfahrungen sammeln zu können. Hierfür ist es notwendig, dass Professor*innen in ihrer Führungskompetenz weitergebildet werden. Zum einen könnte die Führungskompetenz noch stärker als bisher in Berufungskommissionen berücksichtigt werden und zum anderen sollten Hochschulen und Universitäten geeignete Weiterbildungen für neu berufene und langjährige Professor*innen in ihr Weiterbildungsprogramm aufnehmen und eine entsprechende Kultur der Teilnahmemöglichkeiten initiieren. Um Mitarbeiter*innen gezielt zu fördern, schlagen wir beispielsweise die Unterstützung eigener kleinerer Projektanträge in der Promotionszeit bzw. in der Post-Doc-Phase für Projektanträge bei einschlägigen Stiftungen, der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), dem BMBF oder dem Europäischen Sozialfonds (ESF) vor. Hierfür sollten Strukturen (z.B. mit Stipendien für Projektanträge)

³ Im Folgenden beziehen wir uns beim Begriff Hochschullehrer*innen auf Professor*innen und Gruppenleiter*innen.

geschaffen werden, sodass Promovierende und Post-Docs (finanziell unterstützte) Freiräume dafür haben.

- 3) *Wissenschaftlichen Nachwuchts frühzeitig einbinden, insbesondere in Projektanträgen und in Publikationen von Forschungsergebnissen (sog. *academical writing retreats*):* Durch gemeinsam verfasste Publikationen, bei denen der wissenschaftliche Nachwuchs mit auf der Autor*innenliste aufgeführt wird (ob als Erstautor*in oder alphabetische Autor*innennennung), kann ein wesentlicher Beitrag für den Karriereweg geleistet sowie die Kompetenzen im akademischen Schreiben gefördert werden, sodass dadurch die Sichtbarmachung von Projektergebnissen und auch der Personen positiv beeinflusst werden kann. Es liegt dabei ebenso in der Verantwortung der Professor*innen, den Nachwuchs auch dahingehend zu beraten, dass nicht alles gleichzeitig leistbar ist (das heißt Lehre, Verwaltung, Betreuung und Beratung von Studierenden, Mitwirkung in Forschungsprojekten und (dazugehörige) Publikationen) und dementsprechend eine Profilbildung notwendig ist. Die Verantwortung sollte dabei nicht nur auf die Promovend*innen und Postdocs gelegt werden, sondern es ist auch Sensibilität bei den Professor*innen notwendig, dies nicht nur zu fordern, sondern auch aktiv zu fördern. Wir plädieren für eine dezentrale Karriereplanung im Austausch mit den Vorgesetzten. Dies setzt allerdings auch voraus, dass vermehrt darauf geachtet wird, dass der (Selbst-)Ausbeutung des Nachwuchses entgegengewirkt wird. Es handelt sich auch um Ausbeutung durch das System (Druck in hochkarätigen Fachzeitschriften und Buchverlagen zu publizieren und hochkarätige Drittmittel einzuwerben), die auch funktioniert, da ‚Vorbilder‘ in der Wissenschaft dies vorleben. Es geht also nicht darum, sich den Strukturen anzupassen, sondern darum, Strukturen zu verändern. Es gilt hier im regelmäßigen Austausch zu sein und regelmäßige Mitarbeiter*innengespräche als Instrument der Personalentwicklung auch im wissenschaftlichen Kontext grundlegend Aufmerksamkeit zu schenken.⁴
- 4) *Wirtschaftsbezug herstellen – neue Fördergelder bzw. Drittmittel einwerben und Interdisziplinarität in der Nachwuchsförderung stärken:* Die MINT-Fächer bieten für die sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschungsbereiche Inspirationen, wie durch Kooperation

⁴ Ein Leitfaden für Mitarbeitergespräche stellt z. B. die Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg zur Verfügung unter https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/hochschule/organisation/verwaltung/personal/Mitarbeitergespraech_Leitfaden_.pdf [15.5.2022].

mit Wirtschaftsunternehmen zusätzliche Drittmittel und somit neue Personalmittel ermöglicht werden können. Diese Drittmittelstellen sind zwar befristet, bieten aber die Möglichkeit, dass sich die Lehrstühle innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften öffnen – auch mitunter in Kooperation mit naturwissenschaftlichen Lehrstühlen und Forschungseinheiten. Beispiele für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit sind etwa das Zentrum für Interdisziplinäre Gesundheitsforschung an der Universität Augsburg.⁵

- 5) *Reproduktionsleistung verändert strukturieren*: Wenn der wissenschaftliche Nachwuchs an Lehrstühlen darin Unterstützung erfährt, sich frühzeitig national und international zu vernetzen (z. B. durch gemeinsame Publikationen, Unterstützung von Konferenzteilnahmen und -organisationen), wird zwar einerseits der Wettbewerb zwischen Hochschulen und Universitäten verstärkt, aber andererseits lässt es sich besser vermeiden, dass der wissenschaftliche Nachwuchs an den Hochschulen und Universitäten reproduziert wird – das kann letztendlich die Innovationsfähigkeit nur fördern.
- 6) *Transparenz der Beschäftigungssituation und Aufgabenprofile stärken*: Vor Vertragsunterzeichnung sollte bei jeder Erst- und Weiterbeschäftigung (insbesondere bei veränderten Beschäftigungsbedingungen oder Standortwechseln) von Vorgesetzten transparent über die Beschäftigungssituation, die voraussichtlichen Aufgabenbereiche und eigene Weiterentwicklungsperspektiven informiert werden. Es gehört zu den Grundlagen der Zusammenarbeit, dass von Anfang an klar kommuniziert wird, worin die gegenseitigen Erwartungen der Zusammenarbeit bestehen.
- 7) *Kompetenzerweiterung der Betreuenden stärken*: Eine erfolgreiche Nachwuchsarbeit wäre auch, dass Promovend*innen und Habilitand*innen den Abschluss machen, denn ein Abbruch wäre ja nicht nur ein Misserfolg für den Nachwuchs, sondern könnte auch ein Zeichen einer unpassenden Auswahl bzw. Betreuung und Förderung durch die Professor*innen sein. Ebenso sollte es für Professor*innen selbstverständlich sein, an Weiterbildungen zur Kommunikation und Mitarbeiter*innenführung oder an Supervisionsangeboten für Betreuende von Promotionen und Habilitationen teilzunehmen.

⁵ Siehe hierzu <https://www.uni-augsburg.de/de/forschung/einrichtungen/institute/zig/> [15.5.2022].

Initiativen wie die #ichbinHanna-Debatte und andere hochschul- und wissenschaftspolitische Debatten zu prekären Beschäftigungsbedingungen bedeuten für die Hochschullandschaft, dass noch mehr Engagement der Hochschulen und Universitäten notwendig ist, damit auch zukünftig gut qualifizierter wissenschaftlicher Nachwuchs für Forschung und Lehre gewonnen und gefördert werden kann. Die Verantwortung liegt nicht alleine bei den Nachwuchswissenschaftler*innen und den Professor*innen, sondern es müssen sich Strukturen der Personalgewinnung und -förderung verändern. Denn nur dann kann aus dem steigenden Konkurrenzdruck und dem „war for talents“ eine für alle Seiten, nicht nur für die Hochschulen und Universitäten, sondern auch für den Nachwuchs selbst, gewinnbringende wissenschaftliche Nachwuchsförderung und Profilschärfung werden.

Literatur

- Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (2022). *#IchBinHanna: Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Borgwardt, A. (2022). *Wie geht's weiter, Hanna? Eine Stunde für die Wissenschaft*. Paper No. 5. FES Impuls. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19033.pdf> [15.5.2022].
- BuWiN = Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> [15.5.2022].
- DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2022). *Diskussionspapier des DGfE-Vorstandes zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung*. Verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2022_Diskussionspapier_wiss._Besch%C3%A4ftigungsverh%C3%A4ltnisse_inkl._Anhang.pdf [12.5.2022].
- Fritz, F., Janotta, L., Marks, S., Prigge, J. & Schirmer, S. (2021). Lehr- und Forschungsbedingungen: Wann kommt die Antwort der Fachgesellschaften auf #IchbinHanna? *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 97-102.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2020). Personal. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 115–145). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

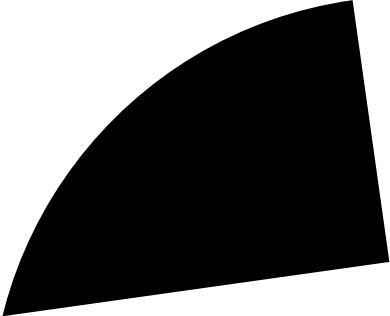
- Keller, A. (2021). Alles Nachwuchs, oder was? Für eine Reform von Personalstruktur und Karrierewegen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 80–83.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H. & Axelrod, B. (2001). *War for Talent*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bildung und Kultur – Personal an Hochschulen 2020*. Fachserie 11, Reihe 4.4. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-ForschungKultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440207004.pdf;jsessionid=9EF4B486735E23E9D9B795B08CC7DD6F.live741?__blob=publicationFile [12.5.2022].
- Weber, M. (2002)[1919]. *Wissenschaft als Beruf*. Verfügbar unter https://www.molnut.uni-kiel.de/pdfs/neues/2017/Max_Weber.pdf [12.5.2022].

Nicole Luthardt, M. A., ständige wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg. Forschungsschwerpunkte: Historische Erwachsenenbildungsforschung, Bildungsrecht und Bildungspolitik im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung.

✉ nicole.luthardt@phil.uni-augsburg.de

Rita Nikolai, Prof. Dr., Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Augsburg. Forschungsschwerpunkte: Schulpolitik, institutioneller Wandel von Schulsystemen, Privatschulpolitiken.

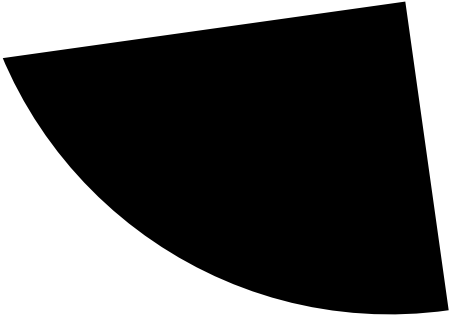
✉ rita.nikolai@uni-a.de



In mindestens dreifacher Hinsicht zeigen sich bei Fragen zu wissenschaftlichem ‚Nachwuchs‘ verlorene Perspektiven. Der sogenannte ‚Nachwuchs‘ verliert Perspektiven auf eine Fortführung der wissenschaftlichen Tätigkeit. Hochschulleitungen und Wissenschaftspolitik, aber auch etablierte Wissenschaftler*innen verlieren die Perspektive auf reale Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘, sie argumentieren zynisch für bestehende Prekaritäten und perpetuieren diese. Und nicht zuletzt droht der Wissenschaft selbst aufgrund dieser Bedingungen so manche Forschungs- und Erkenntnisperspektive verloren zu gehen, denn

Verlorene Perspektiven

Daniela Holzer



Theoriebildung oder kritische Positionen sind für Karrieren zuweilen riskant. Die Beiträge, Analysen und Statements im Debatte-Heft „Who Cares“ – ‚Nachwuchs‘fragen in den Erziehungswissenschaften“ umreißen die Problematiken in zahlreichen Dimensionen: Es wird problematisiert, inwiefern bis hin zu Menschen im vierten Lebensjahrzehnt von ‚Nachwuchs‘ gesprochen wird und damit eine Infantilisierung und Unfertigkeit sprachlich zementiert wird (u.a. Jergus 2021; Baader & Korff 2021; Keller 2021; auch Bünger, Jergus & Schenk 2016). Es werden die Bedingungen in Form von befristeten Verträgen und des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes in die Kritik genommen (u.a. Leinfellner & Simon 2021; Mann 2021; Bahr, Eichhorn & Kubon 2021; Keller

2021). Die soziale Selektivität im Zugang zu Wissenschaft und die geforderte Einübung von feldspezifischem Habitus und Regelwerk werden ebenso aufgegriffen wie die damit verbundenen Mythen, dass individuelle und individualisierte Leistungsbereitschaft den Weg öffnen würde (u. a. Biemüller, Froebus & Schröder 2021; Mann 2021; Baader & Korff 2021; Altenstädter 2021). Die fehlenden Räume der Solidarität der prekär Eingebundenen und die Einübung von Selbstaufgabe und Leistung (schon in unbezahlten Praktika im Studium) werden beklagt und gleichermaßen, dass sich Fachgesellschaften nicht einmischen und Professuren und diverse Hochschulleitungen keine Stellung und Haltung beziehen, oder wenn, dann nur im zuweilen zynischen Beharren auf angeblicher „Notwendigkeit“ (u. a. Biemüller et al. 2021; Leinfellner & Simon 2021; Fritz, Janotta, Marks, Prigge & Schirmer 2021; Amelang & Eschenberg 2021). Die Absurdität der ‚Besonderheit‘ wissenschaftlicher Tätigkeiten als angeblich hochgradig aus eigenem Interesse angetrieben, als eine der wenigen Branchen, in denen Befristungen die Regel sind, und in der Expertise aufgebaut wird, um sie dann möglichst rasch loszuwerden, wird überdeutlich (u. a. Beaufäys 2021).

Es kann und will mir nicht gelingen, eine Replik auf einen einzelnen Beitrag anzubringen. In allen Beiträgen werden jeweils andere Dimensionen beleuchtet und erst in der Gesamtheit ergibt sich das volle Ausmaß der Prekarität. Ich werde vielmehr in drei Skizzen einige Gedanken zu den eingangs genannten drei Perspektivenverlusten einbringen.

1. Ernüchterung – in Österreich ist die Situation nur marginal besser

Mich bewegt – weiterhin – die Situation derjenigen, die viele Jahre darum kämpfen, eine dauerhafte Perspektive in der Wissenschaft zu gewinnen und häufig dennoch durch Strukturen und Wissenschaftssystematiken zum Scheitern verurteilt werden. ‚Weiterhin‘ deshalb, weil ich seit 2017 *endlich* auf einer der raren unbefristeten (wenngleich kündbaren) Mittelbaustellen beschäftigt bin. Die Erinnerung an den Weg dorthin, an die zahlreichen Unsicherheiten, an die ständigen Bewährungsaufgaben, an die sich meist zum Nachteil ständig ändernden Rechtsgrundlagen, an das Ringen darum, sich trotz kritischer Positionierung zu positionieren – all das ist immer noch höchst präsent, auch emotional tief in mich eingeschrieben und ich weigere mich, es zu vergessen. Meine (sozial-)politische kritische Haltung, die mit einem Interesse und Enga-

gement für Benachteiligung und Ungerechtigkeit einhergeht, lässt gar nichts anderes zu, als mich weiter zu engagieren, und das eigene Erleben ist weiterhin Teil der kritischen Beugung dessen, was an Hochschulen und in der Wissenschaft vorgeht, seien es Machtspiele, Herrschaftsstrategien und neoliberale Entwicklungen oder Selbstausbeutungsmuster und zuweilen maßlos teilnahmslose Haltungen von Vorgesetzten und Etablierten.

Im engen Austausch mit Kolleg*innen aus Deutschland entstand immer wieder der Eindruck, in Österreich sei es doch zumindest ein wenig besser? Ernüchterung stellt sich ein, wenn aktuelle Daten ungefähr verglichen werden¹: Der Anteil an befristeten Mitarbeiter*innen beim hauptberuflich wissenschaftlichen Personal ist hier wie dort jeweils knapp unter 70 Prozent (BMBWF 2021, S. 83 [eigene Berechnungen]; Sommer, Jongmanns, Book & Rennert 2022, S. 15–26). Der Anteil von befristeten Stellen divergiert in unterschiedlichen Verwendungsbildern aber stark. Vom hauptamtlich wissenschaftlichen Personal ohne Professuren sind in Deutschland 83 Prozent befristet, in Österreich rund 73 Prozent. Insbesondere aber sind drittmittelfinanzierte Stellen (mit oder ohne Qualifizierungsvorhaben) und Promotionsstellen hier wie dort deutlich über 90 Prozent befristet (Sommer et al. 2022; auch BuWin 2021).

Die Daten sind zwar nicht vollständig vergleichbar, geben aber doch Auskunft über ähnliche Grundtendenzen. Zwei Aspekte sollen aber noch gesondert betont werden, die auch die Vergleichbarkeit erschweren bzw. zu möglicherweise unterschiedlichen Bedingungen führen könnten: In Deutschland ist der Anteil an Professuren am gesamten hauptamtlichen wissenschaftlichen Personal mit fast 20 Prozent deutlich höher als in Österreich mit 10 Prozent (Statistisches Bundesamt 2021, BMBWF 2021, S. 83 [eigene Berechnungen]). Der Anteil an drittmittelfinanziertem Personal ist hingegen in Österreich mit annähernd 40 Prozent sogar höher als in Deutschland mit rund 30 Prozent (BMBWF 2021). Dass die zahlreichen Daten lediglich in absoluten Zahlen und häufig extrem aufgefächert dargestellt werden, ist vermutlich

¹ Ein rascher genauerer Vergleich scheitert unter anderem an den unterschiedlichen einbezogenen Hochschulformen, an unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen von Hochschulen und Beschäftigungsformen und nicht zuletzt an den unterschiedlich erhobenen Datensätzen (z. B. Beschäftigungsverhältnisse von Doktorand*innen, Teilzeitbeschäftigung bzw. Vollzeitäquivalente etc.). Die hier genannten Anteile sind immer Personen, nicht Vollzeitäquivalente.

kein Zufall. Mich beschlich zuweilen der Verdacht, dass Anteile und Quoten, die ein rasches eindrücklicheres Bild ergeben würden, allzu gern nicht ausgewiesen werden.

Für den Gesamtkontext noch ein kurzer Blick in die Geschichte österreichischer Universitäten, der vielleicht die Sensibilität für Entwicklungen zusätzlich zu schärfen vermag: Seit 2004 sind die Universitäten selbständige Rechtspersonlichkeiten, wodurch erst die Grundlage für den Einzug von umfassenden Drittmittleinwerbungen gelegt wurde (Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien 2002). Seit 2009 werden alle neuen Mitarbeiter*innen als Angestellte der Universitäten mit einem zugehörigen Kollektivvertrag angestellt (entspricht in Deutschland dem Tarifvertrag), mit allen Nachteilen, z. B. von Kündbarkeiten, aber auch mit Vorteilen, z. B. dass dadurch Promotionsstellen und Projektstellen überhaupt erst breiter ermöglicht wurden.

Betrachten wir die rechtlichen Bestimmungen zeigen sich jedoch tatsächlich in Österreich vereinzelt bessere Bedingungen als in Deutschland (Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten 2022, Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien 2002): 1. Auch in den neuen, in vielerlei Hinsicht verschlechternden rechtlichen Regelungen sind weiterhin Dauerstellen für den Mittelbau auch jenseits von Professuren grundsätzlich als Verwendungsgruppen vorgesehen, wenn auch in der realen Umsetzung in deutlich zu geringem Ausmaß, um Prekaritäten abzufangen und Grundaufgaben der Universitäten ausreichend zu erledigen. Zudem ist ein Teil dieser Verwendungsgruppen finanziell und auch in Sachen Aufgaben und Prestige nicht gerade attraktiv. 2. Eine dieser möglichen unbefristeten Verwendungsgruppen ist aber ein durchaus attraktives ‚Tenure-Track-Modell‘. Nach Erfüllung von Leistungserfordernissen (meist eine Habilitation) mündet dieses Verwendungsbild in eine Dauerstelle, auch wenn sie eine außerordentliche Professur bleibt (und bis vor kurzem weiterhin dem Mittelbau angehörte) und das Modell auch im Vergleich zu den fast doppelt so vielen Professuren in Deutschland deutlich relativiert wird. 3. Für grundfinanzierte befristete Verträge sind bestimmte Laufzeiten als Regel vorgesehen: Vier Jahre für Promotionsstellen und sechs Jahre für alle anderen Anstellungen. Die in Deutschland besonders prekären Kürzestverträge sind also zumindest bei grundfinanzierten Stellen eher selten, insbesondere, weil der Kollektivvertrag eine Maximalanzahl von Befristungen vorsieht, wodurch Anreize für länger-

dauernde Anstellungen gesetzt werden. 4. Die Gesamtbefristung fällt in Österreich etwas ‚milder‘ aus: Die Anstellungsphasen, die dem Erwerb eines Doktorats dienen, bleiben in der Gesamtberechnung im Ausmaß von bis zu vier Jahren unberücksichtigt. Die mögliche Gesamtbefristung wurde aber – noch relativ neu – seit 1.10.2021 auf insgesamt acht Jahre an einer einzelnen Universität limitiert. Das heißt zwar, dass an einer anderen Universität die Zählung wieder bei null beginnen würde. Zugleich aber – und das finde ich höchstproblematisch und die prekäre Lage verschärfend – wird nun sogar rückwirkend (!), außer explizit dem Doktorat gewidmete Beschäftigungsverhältnisse, jede auch noch so kleine Angestelltenzeit miteinberechnet, während in Deutschland erst ab bestimmten Mindeststunden gezählt wird. Ein früherer Lehrauftrag, wenige Stunden Mitarbeit in einem Projekt können in Österreich nun spätere Anstellungen erschweren. Leider muss unter diesen Umständen Neulingen eigentlich von kleinen Formen der Mitarbeit und des bezahlten Engagements abgeraten werden, statt sie dazu einladen zu können, mal in den Wissenschaftsbetrieb hineinzuschnuppern.

Ich bin Anhängerin davon, permanente Befristungen zu unterbinden, denn es ist unverantwortlich, Personen bis in das höhere Erwerbsalter in ständiger Bewährung und mit immer neuen Versprechungen ohne jede Verlässlichkeit der Fortsetzung zu gängeln. Ich kann aber den Ärger und die Wut vieler Kolleg*innen und deren Ruf nach weiterhin möglichen Befristungen sehr gut verstehen, da mit der Gesamtbefristungszeit nun oft letzte Perspektiven auf einen Verbleib im Wissenschaftsbetrieb verloren gehen, wofür auch Befristungen in Kauf genommen werden würden. Ich weiß auch, dass ich unter den jetzigen Bedingungen vermutlich ebenfalls nicht in der Wissenschaft geblieben wäre, ich brauchte allein acht Jahre auf befristeten Promovierten-Stelle, bevor ich mich fix nochmals sechs Jahre darauf einlassen wollte, doch noch die eigentlich ursprünglich nie geplante Leistungserfordernis der Habilitation im Austausch für eine dann folgende attraktive Dauerstelle anzugehen. Wie aber auch in den Beiträgen des letzten Debattenheftes deutlich geworden ist: Die Lösung ist nicht, noch mehr Befristungen zuzulassen, wie das in der österreichischen Diskussion leider der Haupttenor von fast allen Seiten ist. *Vielmehr bedarf es der Beseitigung von prekären Bedingungen durch die Verwirklichung von Dauerstellen. Weder die deutschen noch die österreichischen rechtlichen Regelungen verbieten dies! Unbefristete Beschäftigungsverhältnisse sind prinzipiell für alle rechtlich möglich. Jederzeit, sofort.*



Auch in anderen Branchen, z.B. im Sozialbereich oder der außeruniversitären Forschung, ist es beispielsweise trotz zeitlich begrenzter Projektabhängigkeit möglich, Personen unbefristet zu beschäftigen und dies aufrecht zu erhalten, solange die Finanzierung gesichert ist. Und nebenbei: An österreichischen Universitäten sind (bis auf den geringen Anteil von zehn Prozent in alten Beam*tinnenverträgen) auch alle unbefristeten Stellen grundsätzlich kündbar, mit nur wenigen einschränkenden Schutzklauseln (z.B. höheres Alter, aufgrund wissenschaftlicher Positionierung u. a.).

Ich finde es widerlich, dass in der Wissenschaft immer wieder auf die ‚ganz besondere Lage‘ verwiesen wird, mit denen Befristungen, Perspektivenlosigkeit, selbstausbeuterische Arbeitszeitregelung und ähnliches argumentiert werden.

2. Mangelnde Sorgfaltspflicht von Arbeit- und Gesetzgeber*innen?

In rechtlichen Grundlagen sind Arbeitgeber*innen gewisse Sorgfaltspflichten (in Deutschland Fürsorgepflicht) auferlegt und zahlreiche Arbeitsrechte wurden mühsam über Jahrzehnte errungen. Nicht, dass all dies am gesamten Arbeitsmarkt vollständig umgesetzt ist, manches wird derzeit sogar rechtlich wieder ausgehöhlt, aber für Hochschulen wird ganz besonders auf manche dieser Ansätze grundsätzlich verzichtet. Ich finde es widerlich, dass in der Wissenschaft immer wieder auf die ‚ganz besondere Lage‘ verwiesen wird, mit denen Befristungen, Perspektivenlosigkeit, selbstausbeuterische Arbeitszeitregelung und ähnliches argumentiert werden. Ich finde es zudem anmaßend, wenn Personen aus gut abgesicherten Positionen heraus, mit teilweise langen und sicheren Beschäftigungsverhältnissen, den ‚Neuen‘ nun Flexibilität, Bewährung, Leistungsdruck und Konkurrenz aufbürden. Hier scheint mir die Perspektive darauf verloren gegangen zu sein, was dies für den ‚Nachwuchs‘, aber auch die Personen auf unbefristeten Stellen bedeutet. Die Beiträge des letzten Debatten-Hefts geben Auskunft.

In dieser Hinsicht zeigen sich kaum Unterschiede: In Österreich und in Deutschland gilt von Seiten der Universitätsleitungen und der Wissenschaftspolitik das allgemeine Credo: Unbefristete Beschäftigungsverhältnisse ‚verstopfen‘ das System (seltsamerweise gilt dies vor allem für den Mittelbau?), Austausch von Personal fördert Innovationen und wissenschaftliche Weiterentwicklung etc. etc. Es ist mehr als zynisch, wenn Leistung und Bewährung gefordert werden, aber notwendigerweise nur wenige dauerhafte Positionen vorhanden sind, hoher ‚Ausschuss‘ also systemimmanent vorgesehen ist und zudem – wie wir wissen – der Verbleib nur in den seltensten Fällen von ebendiesem ‚Leistungen‘ abhängt, sondern vielmehr von informellen Parametern wie feldgerechtem Habitus, ausreichend Kapitalien im Sinne Bourdieus etc. (z.B. Biemüller et al. 2021; Mann 2021). Die Wissenschaft ist hier keine Ausnahme bei der Weiterverbreitung des gesamtgesellschaftlich zynischen Credos: Tu was, dann schaffst du es. Ohne dazuzusagen, dass Verlierer*innen notwendigerweise massenhaft produziert werden (z.B. Ribolits 2009). Ich halte es in gewisser Weise für eine Form mangelnder Sorgfaltspflicht, wenn Gesetze und andere rechtliche Regelungen so aufgebaut sind, dass massenhaft hochqualifizierte, engagierte, interessierte Wissenschaftler*innen zuerst als ‚Nachwuchs‘ ‚für immer jung‘ – eine hier leider negativ gemeinte Phrase – gehalten werden, um sich ihrer dann, wenn sie dem Jungsein vielleicht entwachsen könnten, zu entledigen. Es zeugt auch nicht gerade von Sorgfalt, Strukturen so zu gestalten, dass Privatleben, eventuelle Familienplanung oder andere Interessen möglichst lange, vielleicht sogar dauerhaft hintangestellt werden sollen, um sich der ständigen Bewährung auszusetzen. Wiederum gilt aber, dass dies nicht nur rechtlichen Rahmenbedingungen geschuldet ist, sondern in vielleicht noch höherem Ausmaß der Auslegung und Umsetzung von Regelungen an den neoliberal gesteuerten Universitäten. Rechtliche Regelungen verbieten weder unbefristete Beschäftigungen noch arbeitnehmer*innenfreundliche Zeitgestaltung. Vielmehr sind also in hohem Ausmaß deutschsprachige hochschulpolitische Diskurse und inneruniversitärer ‚Managementwahn‘ verantwortlich. *Es ginge auch innerhalb der Regelungen anders!*

Es ist aber wohl auch kein Zufall, dass von Seiten der wenigen ‚Etablierten‘, vorrangig der Professuren, wenig Stimmen gegen die derzeitigen Regelungen und deren Umsetzungen zu hören sind. Schließlich wird deren Macht gegenüber ihren ‚Untergebenen‘ massiv verstärkt und es ist wohl für viele sogar dienlicher, eine Zeit lang möglichst viel Forschungsleistung aus den Mitarbeiter*innen ‚auf Bewährung‘ herauszupressen, die dann

dem eigenen Ansehen dient und die ‚Ausgepowerten‘ dann eh bald wieder gehen ‚dürfen‘. Neben diesem – bewussten oder unbewussten – Kalkül vieler Professor*innen vermute ich allerdings auch einen Verlust der Perspektive, sowohl auf die eigene Karriere als auch auf die Möglichkeiten des ‚Nachwuchses‘. Wer es geschafft hat, blickt nicht gern auf die eigenen, vielleicht unsicheren, unangenehmen Zeiten zurück und ohne bewusste Reflexion und Auseinandersetzung mit dem eigenen wissenschaftlichen Gewordensein verschließt sich wohl auch allzu leicht die Perspektive auf die Situation des ‚Nachwuchses‘. Ich merke an mir selbst, dass manche Bedingungen und Nöte bereits zu verblassen drohen, wenn ich mich nicht ständig immer wieder damit konfrontiere. Der wissenschaftliche Alltag frisst die Sensibilität. Ich halte es allerdings für unverantwortlich, wenn gerade an jenen, die bereits viel Erfahrung und Wissen über Hochschulstrukturen haben und die für ihre Mitarbeiter*innen eine besondere Sorgfaltspflicht haben müssten, rechtliche Regelungen und Neuerungen nur mehr als Nebel am Rande der Wahrnehmung vorbeiziehen. Ich stelle aus meinem Universitätsalltag als Wissenschaftlerin und Betriebsrätin die Vermutung an, dass Menschen in prekären Situationen häufig mehr über die rechtlichen Feinheiten und Möglichkeiten Bescheid wissen, weil sie von jeder Kleinigkeit massiv betroffen sein können. Hingegen nehmen viele Personen in Vorgesetztenfunktionen und jene, die ‚Nachwuchs‘ einstellen, manchmal nicht einmal grundlegende rechtliche Änderungen wahr und lassen grundlegendes Wissen über Beschäftigungsbedingungen sträflich vermissen. Gerade die in Österreich neue Regelung, dass jede noch so kleine Anstellung auf die acht Jahre Gesamtbefristung zusammengezählt wird, würde noch mehr Sorgfaltspflicht erfordern, indem junge Kolleg*innen und frische Absolvent*innen aktiv darüber informiert werden, welche Auswirkungen eine winzige wissenschaftliche Anstellung haben kann. Hier fehlt auf Seiten der Professuren häufig das Wissen, aber auch die Bereitschaft, sich dieses anzueignen, und die Sensibilität für Wissenschaft jenseits unbefristeter Anstellungen.

3. Konsequenzen für die Wissenschaft

Zuletzt frage ich mich, welche Konsequenzen die gesamte Systematik von Befristungen, prekären Beschäftigungsbedingungen, Drittmittelorientierungen etc. für die Wissenschaft und Erkenntnisproduktion haben könnte. Ich erlaube mir zunächst Spekulationen über die Auswirkungen auf die wissenschaftliche Qualität, die – so nehme ich an – (noch) nicht messbar sind. Das Sprechen von regelmäßig notwendigem Austausch von

wissenschaftlichem Personal für Konkurrenz, Innovation etc. etc. betrifft ja in der hochschulpolitischen Realisierung interessanterweise nur den ‚Nachwuchs‘ und die Drittmittelforschung, wo doch gerade Professor*innen als *die* zentralen wissenschaftlichen Expert*innen gelten? Müsste es also nicht eigentlich das Interesse der Hochschulen sein, im Sinne der Innovation, Exzellenz etc. etc. im Bereich der Professuren Fluktuation und das Anwerben von guter Expertise zu forcieren? (In Österreich ist es sogar explizit Strategie, ‚die besten Köpfe‘ für neu zu besetzende Professuren zu gewinnen – was allerdings teilweise durch kärgliche Angebote konterkariert wird.) Daraus ist jetzt aber bitte *nicht* der Schluss zu ziehen, dass ich mich für mehr Befristungen auch bei Professuren einsetze. Mitnichten! Aber es stellt sich mir die Frage, weshalb im fluktuierenden Mittelbau freiwillig viel Expertise vernichtet wird (Beaufäys 2021) bzw. darauf verzichtet wird, Expertise nachhaltig aufzubauen, die doch als so relevant für Innovation, Wettbewerb etc. etc. dargestellt wird, bzw. warum gerade hier das Credo der Fluktuation so massiv und brutal umgesetzt wird. In kurzfristigen und auf wenige Jahren beschränkten befristeten Beschäftigungsverhältnissen lässt sich nicht im vollen Umfang wissenschaftliche Expertise aufbauen, die viele Jahre, sogar Jahrzehnte der Auseinandersetzung und Vertiefung erfordert. Und Professuren allein reichen nicht aus, um die Expertise allein stetig weiterzuentwickeln, schon gar nicht, wenn sie immer wieder mit neuen, noch unerfahrenen Mitarbeiter*innen zusammenarbeiten müssen. Verlieren also Hochschulpolitik und Universitätsleitungen hier die eigentlich formulierte Perspektive von Exzellenz und Erkenntnisproduktion aus dem Blick?

In zwei Aspekten ist in den Erziehungswissenschaften eine Verschiebung der Erkenntnisgewinnung zumindest bereits feststellbar: Empirische Forschungen dominieren, Theoriearbeit ist marginalisiert. Und: Positionen abseits von Hauptströmungen, z. B. kritische Forschung, verlieren noch weiter an Terrain. Diese Entwicklungen sind mit Sicherheit nicht lediglich der Hochschulpolitik anzulasten, sondern entspringen in hohem Ausmaß gesellschaftlichen Entwicklungen, die z. B. Evidenzen, Zahlen, ‚handfeste‘ Ergebnisse als relevant für politische Entscheidungen etablieren. Auch der wissenschaftliche Diskurs kippt schon seit Jahrzehnten wieder stärker in die Richtung, dass Wissenschaft ‚objektiv‘ und ‚neutral‘ sein solle, Positionierungen, Stellungnahmen, Reflexionen gelten in hohem Ausmaß als unwissenschaftlich. Wissenschaft entpolitisiert sich scheinbar, aber gerade die angebliche Neutralität ist eine politische Position, allerdings eine, die die politischen Interessen gezielt verbirgt (z. B.

Holzer 2023, i.E.). Empirische Wissenschaft bedient diesen Anspruch deutlich mehr als Theoriearbeit oder als kritische Forschungen, die zudem gesellschaftlich auch nicht gerade beliebt ist, stellen sie doch kapitalistische Logiken und gesellschaftliche Verhältnisse radikal in Frage. Mit der Problematik von befristeten und prekären Beschäftigungen stehen diese Entwicklungen in mehrfacher Hinsicht in einem wechselseitigen Zusammenhang: Weil eben der Aufbau von umfassender, besonders theoretischer wissenschaftlicher Expertise langjähriger Auseinandersetzung bedarf, könnten Befristungen und Kurzeitaufträge dazu führen, dass empirische Forschungen sogar noch verstärkt werden, denn damit lassen sich auch von und mit ‚Nachwuchs‘ ‚einfacher‘ Ergebnisse produzieren, auch wenn selbst hier gilt, dass langjährige Expertise entsprechende Komplexitätssteigerungen und Vertiefungen erst ermöglichen würde, um dadurch umso wichtigere und erkenntnisreichere Empirie hervorbringen zu können. Theoriearbeit in kurzfristigen Verträgen und in nur wenigen Jahren wissenschaftlicher Tätigkeit nachhaltig weiterzuentwickeln, ist noch schwieriger. Die gesamte Hochschul- und Wissenschaftspolitik präferiert aber kurzfristigere, rasche Ergebnisse, die sowohl über Drittmittel, aber eben auch über Karrierepfade entsprechend gesteuert werden. Die erzeugte wissenschaftliche Konkurrenz im brutalen Wettbewerb um wenige befristete Stellen (z.B. Bünger, Jergus & Schenk 2016) fordert – und damit fördert – hohen ‚Output‘, Nachweise der Einwerbung von Drittmitteln, Reputationsaufbau. Theoriearbeit ist in diesem Wettbewerb riskant, kritische Wissenschaft ebenso. Zwei Wahrnehmungen dazu: Ich habe schon so manche wissenschaftliche Karriere verfolgt, wo Wissenschaftler*innen nach einer kritischen und theoretisch hoch informierten Promotionsphase auf dem Weg zu einer Professur diese Ansätze immer mehr verloren haben, habe aber auch gesehen, dass Professor*innen nach Erreichen ihrer Position entgegen vorangehender Beteuerungen, jetzt endlich die Zeit und den Raum für Theoriearbeit und neue kritische Reflexionen nutzen zu wollen, diese Perspektive stattdessen gänzlich aus dem Blick verloren haben. Der zunehmende Druck, bestimmte Leistungsnachweise auch auf unbefristeten Stellen erbringen zu müssen, mag dazu beitragen, reicht mir aber als Entschuldigung nicht aus. Dennoch ist es ein komplexes Konglomerat: Karrieren sind leichter (wenn auch nicht sicher) in einer Anschmiegung an den ‚Mainstream‘. Personalpolitik an Hochschulen fördert damit ständig die entsprechenden Forschungen. Wenige Jahre wissenschaftlicher Tätigkeit reichen nicht aus, um langfristige und tiefgründige Expertise zu entwickeln. Und Professuren müssen Leistungskennzahlen mit Unter-

stützung des ‚Nachwuchses‘ erfüllen, was wiederum Möglichkeiten unkonventionellerer oder langfristiger Forschungen erschwert, wo doch gerade Professuren das leisten könnten/sollten. etc.

Wie aber soll unter diesen Bedingungen kritische und theoretische Forschung gelingen? Wenn beispielsweise im wissenschaftlichen Alltag nur noch *Projekte* als ‚Forschungen‘ gelten und ergebnisoffene (vulgo ‚riskante‘) Forschungen eigener Förderschienen bedürfen – so an meinem Standort? Oder wenn eine ausschließlich theoretisch ausgerichtete Habilitation (Holzer 2017), die noch dazu Voraussetzung für eine unbefristete Stelle war, in einem Gutachten als „*riskantes* Unterfangen“ beschrieben wird? Wie sollen wir unter diesen Bedingungen gute, auch theoretische und kritische Wissenschaft betreiben, damit diese Perspektiven nicht verloren gehen?

4. Also: Perspektiven zurückgewinnen

Verlorene Perspektiven zurückzugewinnen wäre nun der Auftrag an alle handelnden Personen: Perspektiven für neue Personen, die sich für Wissenschaft und Erkenntnis interessieren. Perspektiven von Seiten der Hochschulpolitik, der Hochschulleitungen und der Vorgesetzten und Professuren auf die Nöte und prekären Bedingungen des Mittelbaus. Perspektiven für Wissenschaft und Erkenntnisgewinnung jenseits schneller Daten und verwertbarer Ergebnisse und damit dafür, dass Wissenschaft und Erkenntnis auch Zeit, Geduld, Abwege und nicht zuletzt streitbare Positionen braucht. Das alles sind Kämpfe um Interessen und damit notwendigerweise konfliktbeladen. *Also streiten wir: Für langfristige Perspektiven in der Wissenschaft! Für unbefristete Stellen! Für Grundlagenforschung und kritische Wissenschaft! Für Erkenntnisproduktion ohne (Selbst-)Ausbeutung und mit Menschenfreundlichkeit!*

Literatur

Altenstädter, L. (2021). Juniorprofessur: mehr Autonomie oder doch nur eine Verschleierung der Zustände? *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 84–91.

Amelang, T. & Eschenberg, L. (2021). Praktikum pro bono? Wenn angewandte Wissenschaft nicht bezahlt wird – Statement zu studentischen Pflichtpraktika in der Sozialen Arbeit. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 92–96.

- Baader, M. S. & Korff, S. (2021). Von Doktorvätern, -müttern und akademischen Kindermädchen – pädagogische Rahmung durch Begrifflichkeiten. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 58–71.
- Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (2021). Who cares? No one cares ... Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz – oder über organisierte Verantwortungslosigkeit. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 75–83.
- Beaufäys, S. (2021). Die Hochschule verzichtet gerne auf Ihre Expertise. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 24–28.
- Biemüller, R. Froebus, K. & Schröder, S. (2021). Who cares about Übergänge? *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 17–23.
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Universitätsbericht 2020*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/Universitätsbericht.html> [1.6.2022].
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (2002). In der Fassung vom 14.06.2022. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [14.6.2022].
- Bünger, C., Jergus, K. & Schenk, S. (2016). Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 27 (53), 9–19.
- BuWin = Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.buwin.de/> [14.6.2022].
- Fritz, F., Janotta, L., Marks, S., Prigge, J. & Schirmer, S. (2021). Lehr- und Forschungsbedingungen: Wann kommt die Antwort der Fachgesellschaften auf #IchbinHanna? *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 97–102.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzer, D. (2023, i. E.). Das Politische der Erwachsenenbildung – kritische Einsprüche und eingreifendes Engagement. In Y. Chehata, A. Eis, B. Löscher, B. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

- Jergus, K. (2021). Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 11–16.
- Keller, A. (2021). Alles Nachwuchs, oder was? Für eine Reform von Personalstruktur und Karrierewegen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 80–83.
- Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten (2022). In der Fassung vom 1.1.2022. Verfügbar unter <https://www.kollektivvertrag.at/kv/universitaeten-arb-ang/universitaeten-rahmen/2770151?term=universit%C3%A4ten> [13.6.2022].
- Leinfellner, S. & Simon, S. (2021). Jenseits unbefristeter Professuren – inmitten der Sorge um das wissenschaftliche Feld? *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 30–42.
- Mann, M. (2021). Der weite Weg zur Meritokratie: Strukturelle Hürden für junge Wissenschaftler*innen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 43–57.
- Ribolits, E. (2009). *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker.
- Sommer, J., Jongamanns, G., Book, A. & Rennert, C. (2022). *Evaluation des novellierten Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. Abschlussbericht*. Berlin, Hannover. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/abschlussbericht-evaluation-wisszeitvg.html> [1.6.2022].
- Statistisches Bundesamt (2021). *Personal an Hochschulen – Fachserie 11 Reihe 4.4 – 2020*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440207004.html> [14.6.2022].

Daniela Holzer, Assoz.-Prof. Dr., Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungswiderstand, kritische Bildungstheorie, kritische Erwachsenenbildung, Bildungsphilosophie.

✉ daniela.holzer@uni-graz.at

Hinweise zur Beteiligung

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2022 · Jg. 5 · Heft 1

Die Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* zielt darauf ab, disziplinäre Entwicklungsbewegungen durch Debatten voranzutreiben. Ziel ist es, diskursive Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt anzuregen und zum Ausdruck zu bringen. Daher sind neben innerdisziplinären Perspektiven ebenso Beiträge, Einmischungen, Kommentierungen und Anregungen von Positionen außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft erwünscht.

Ausgehend von Themenbeiträgen in den einzelnen Ausgaben sollen sich über die Hefte hinweg Diskussionen entfalten. Daher wird mit einem *Call for Replies* zur Erstellung von Repliken zu einzelnen Themenbeiträgen aufgerufen. Darüber hinaus besteht ein fortlaufender *Aufruf*, jederzeit auf Themenbeiträge oder Repliken aus den bisher publizierten Ausgaben eine Replik zu verfassen. Beide Varianten bieten die Möglichkeit, sich an der Debatte zu beteiligen. Eine Replik sollte dabei mindestens 5.000 und maximal 35.000 Zeichen umfassen. Einen Überblick zu allen bisher veröffentlichten Themenbeiträgen, Repliken und anderen Textformaten finden Sie auf www.zeitschrift-debatte.de. Alle Beiträge sind in den jeweiligen Printausgaben abgedruckt oder als PDF-Dokument abrufbar: www.budrich-journals.de/index.php/debatte (kostenpflichtig).

Im nächsten Heft (Jg. 5., 1) möchten wir Themen, Ideen und Denkfiguren einen Raum geben, die vielleicht noch wenig beachtet

oder immer wieder auf „später“ verschoben wurden, die aber endlich weitergedacht werden sollten. Wir fragen also sozusagen nach einem Beitrag „aus der Schublade“. Den offenen Call for Papers für den Themenbeitrag finden Sie hier: zeitschrift-debatte.de/calls. Sie sind herzlich eingeladen, eine Replik zu diesem kommenden Themenbeitrag zu verfassen. Ein zugehöriger Call for Replies wird zu gegebener Zeit auf unserer Homepage einsehbar sein. Ebenso können Sie eine Replik auf Beiträge aus vorangegangenen Ausgaben einreichen.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!

Ihr Redaktionskollektiv



Michael Brodowski,
Heinz Stapf-Finé (Hrsg.)

Sozialen Zusammenhalt stärken

Entstehung von demokratiefernen Einstellungen und Möglichkeiten sozialräumlicher Demokratieentwicklung

Wie entstehen demokratieferne Einstellungen in einer Kommune? Diese Studie stellt heraus, dass Menschen sich von der Demokratie abwenden, wenn diese ihr Versprechen auf soziale Gleichheit nicht erfüllt. Der Bereitschaft, sich zu engagieren, steht die schwere Erreichbarkeit der etablierten Politik gegenüber. Von diesen Beobachtungen ausgehend entwickeln die Autor*innen Ansätze, wie auf kommunaler Ebene die repräsentative Demokratie durch direktere Formen der Mitwirkung gestärkt werden könnte.

2022 • 393 S. • kart. • 48,00 € (D) • 49,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2531-1 • eISBN 978-3-8474-1679-1



Friedemann Bringt

Umkämpfte Zivilgesellschaft

Mit menschenrechtsorientierter Gemeinwesenarbeit gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit

Es lässt sich ein Trend verzeichnen, nach dem gewalttätig rassistische Haltungen sowohl von extrem rechten als auch reaktionär-bürgerlichen Milieus geteilt werden und sich im öffentlichen Diskurs normalisieren. Mit Blick auf diese „dunkle Seite der Zivilgesellschaft“ untersucht der Band speziell für solche Problemkonstellationen konzipierte Projekte einer menschenrechtsorientierten Gemeinwesenarbeit (GWA). Dabei werden Gelingensbedingungen für sozialräumliche Veränderungsprozesse zu mehr demokratischer Alltagskultur durch GWA beleuchtet und Vorschläge für deren konzeptuelle Weiterentwicklung entwickelt.

Soziale Arbeit und Menschenrechte, Band 4
2021 • 300 S. • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2535-9 • eISBN 978-3-8474-1683-8



Anke Grotluschen, Bernd Käpplinger,
Gabriele Molzberger, Sabine
Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Grenzen und Chancen

Der Band befasst sich auf zweifache Weise mit Internationalisierung und Internationalität von Erwachsenenbildung. Zum einen wird eine Binnenperspektive auf die Forschungslandschaft eingenommen, zum anderen werden von außen induzierte Forschungsfragen unter der Perspektive ihrer Internationalität aufgegriffen und diskutiert. Die Beitragenden machen sowohl reaktive als auch antizipative Bewegungen und Dynamiken sowie Chancen und Grenzen von Internationalisierung sichtbar.

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*
2022 • 155 S. • kart. • 26,00 € (D) • 26,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2665-3 • eISBN 978-3-8474-1834-4



Anke Grotluschen, Bernd Käpplinger,
Gabriele Molzberger (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Konstituierendes – Errungenes –
Umbrüchiges aus einem halben
Jahrhundert Sektionsgeschichte

Die Sektion Erwachsenenbildung blickt auf 50 Jahre ihrer Geschichte zurück. Die Autor*innen ergänzen die bereits gezogene Zwischenbilanz zum 40. Gründungsjubiläum 2011/2012 durch neue Studien mit zusätzlichen Perspektiven. Ein thematischer Fokus liegt dabei auf Erinnerungsgeschichten kollektiver Selbstvergewisserung und Analysen zu disziplin- und sektionsgeschichtlichen Wegweisern.

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*
2022 • 159 S. • kart. • 23,00 € (D) • 23,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2617-2 • eISBN 978-3-8474-1794-1



Debatte – Sonderheft

Problematisierung statt Optimierung?

Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung

Sonderhefte der Zeitschrift Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung
2022 • ca. 100 S. • Kart. • ca. 45,00 € (D) • ca. 46,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2486-4 • eISBN 978-3-8474-1630-2

Das erste Sonderheft der Zeitschrift *Debatte* versammelt Beiträge und Repliken zur Erwachsenenbildung, die einen Perspektivwechsel zur Diskussion stellen: Während Optimierung häufig als Lösung für erziehungswissenschaftliche Problemstellungen eingesetzt wird, lenkt das Sonderheft den Fokus auf Problematisierung. Denn Optimierung setzt implizit ein bereits definiertes Ziel voraus, während die Problematisierung eine Offenheit gegenüber ihrem Gegenstand erlaubt. Die damit verbundenen Implikationen werden entlang folgender empirischer Felder entfaltet: Migrationsforschung, Hochschulweiterbildung, Wissenschaftskommunikation und Weiterbildungsberatung.

www.shop.budrich.de