

Wege aus der Zensur und Selbstzensur

Der neoliberale Geist des neuen Curriculums in der Basisbildung

Daniela Rechling und Nima Obaro

Im Kontext sozialer Ungleichheitsverhältnisse kommt Bildungsarbeit eine bedeutende Rolle zu, kann sie doch zugleich gesellschaftliche Hierarchisierungen reproduzieren oder emanzipatorisch wirken, mit dem Anspruch, verändernd in Herrschaftsstrukturen einzugreifen. Emanzipatorische Bildungsarbeit bzw. Erwachsenenbildung, die sich der Status-quo erhaltenden Bildung entsagt, erlebt jedoch seit nunmehr 50 Jahren die Wirren der neoliberalen Zeit. Neoliberale Ideologien stehen ganz im Zeichen von Individualisierung, Entsolidarisierung und Wettbewerb und machen auch und gerade vor der Bildung nicht Halt (vgl. Hall 2013; Mayo 2015).

Der Bereich der Basisbildung in Österreich ist aktuell von neoliberalen Maßnahmen besonders betroffen. Basisbildung ist jener Teil der staatlich geförderten Erwachsenenbildung, der Menschen in Österreich unentgeltlich grundlegende Bildungsabschlüsse ermöglicht: Jene, die in ihrem Bildungsweg strukturell benachteiligt wurden und in Österreich leben, bekommen durch kostenlose Basisbildungsangebote die Möglichkeit, ihren Bildungsanliegen nachzugehen. Zielgruppe des Basisbildungsprogramms sind Jugendliche ab dem 15. Lebensjahr sowie Erwachsene, unabhängig von der Erstsprache oder eventuell vorliegender Schulabschlüsse. Globale Ungleichheitsverhältnisse führen dazu, dass vor allem Migrant*innen auf kostenlose Basisbildungsangebote angewiesen sind.¹

In Österreich hat sich ein besonders kritisches und emanzipatives Modell der Basisbildung entwickelt: Innerhalb vieler Basisbildungsträger – zum Teil feministische Migrant*innen Organisationen – entstand eine selbstbewusste und dynamische Bewegung, die sich gegen paternalistische Konzepte bzw. gegen die Infantilisierung der Basisbildungsteilnehmer*innen stellte. Für die Arbeit in der Basisbildung wurden Rahmenbedingungen und Prinzipien formuliert – z.B. dass die Lernziele von Lernenden und Lehrenden gemeinsam formuliert werden (vgl. Fachgruppe Basisbildung 2017) –, die die Auseinandersetzung mit wissens-rassismuskritischer, dekolonialer Pädagogik beinhaltet. Die Lehrenden orientieren sich damit an Konzepten, die die historische Bewegung der Erwachsenenbildung als eine Kraft fortsetzen, „die die hegemonialen Verhältnisse irritierte, indem sie Arbeiterinnen und Arbeiter darin bestärkte, eigene Rechte zu erkennen, einzufordern und sich ganzheitlich zu bilden“ (Heinemann 2018: 81).

Die aktuellen bildungspolitischen Schwerpunkte weichen jedoch wesentlich davon ab. Seit Jänner 2012 setzt die „Initiative Erwachsenenbildung“ – eine Länder-Bund-Initiative – kostenlose Basisbildungsangebote um, die seit 2015 auch vom Europäischen Sozialfonds (ESF) zu 50% mitfinanziert werden. Die dritte Förderprogrammperiode begann im Jahr 2018 und sollte als geplante bis 2021 dauern. Die zugesagte Vier-Jahresförderung wurde aber unter Bildungsminister Heinz Faßmann auf 13 Monate verkürzt und nur unter der Auflage der Verwendung eines neuen Curriculums bis Ende 2021 verlängert. Im September 2019 ist dann das vom Bundesministerium für Bildung,

Wissenschaft und Forschung (BMBWF) österreichweit verpflichtend zu verwendende Curriculum in der Basisbildung implementiert worden. Das Curriculum stellt einen Paradigmenwechsel dar, da es einerseits verpflichtend ist und andererseits sich nicht mehr an den Lernenden, sondern an zu bewertenden Lernergebnissen orientiert. (vgl. Ganglbauer/Hrubesch 2019) Indem eine im Bereich der Basisbildung unerfahrene Unternehmensberatung mit dessen Konzipierung und Ausarbeitung vom BMBWF beauftragt wurde, wird die seit vielen Jahren geförderte Netzwerk- und Konzeptarbeit in der Basisbildung ignoriert und abgewertet: Der Implementierungsprozess des Curriculums ist dadurch geprägt, dass vorab erwünschte und bestehende Kooperationen der Pädagog*innen aus dem Fachbereich sowie mit der Forschung gekappt wurden. Dadurch können Erfahrungen und Wissen aus der Praxis auch hinsichtlich der Weiterentwicklung des Basisbildungsangebots nicht mehr einfließen. (vgl. Cennamo/Kastner/Schlögl 2020)

Der Ausschluss der bestehenden Netzwerke aus einer wesentlichen bildungspolitische Maßnahme wie ein österreichweit verpflichtendes Curriculum ist eine Machtdemonstration der Verhältnisse: Die antimigrantischen Politiken in Westeuropa wirken insgesamt auf die migrantisch orientierte Basisbildung und ihre Unabhängigkeit. Der grundsätzliche Mangel an kostenlosen oder leistbaren Deutschkursen – bei gleichzeitigem Zwang Deutschkenntnisse für bestimmte Aufenthaltstitel nachweisen zu müssen –, prägt die Basisbildungsverhältnisse. Die Kurse und Maßnahmen des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) wie ÖIF-Prüfungen und „Werte-Schulungen“ im Rahmen der Integrationsvereinbarung als Voraussetzung für Aufenthaltstitel sind übrigens nicht Bestandteil der Basisbildung. Das Curriculum legt den Trägerorganisationen jedoch nahe, mit den Stellen des ÖIF und AMS zu kooperieren.

Die neuen Machtverhältnisse produzieren in Kombination mit der Abhängigkeit der Trägerorganisationen von staatlichen Förderungen Bedingungen des *silencing*. Mit *silencing* beziehen sich feministische, postkoloniale, aktivistische Theoretiker*innen wie Gayatri Chakravorty Spivak (2008), Chandra Talpade Mohanty (1989), María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2015) nicht nur auf die Techniken des Stumm-Machens, sondern auch auf eine hegemonial-strategische „Taubheit“, das Nicht-Gehört-Werden. Der Implementierungsprozess des Curriculums entspricht sowohl den Techniken des Stumm-Machens als auch jenen des Nicht-Gehört-Werdens. Die Ablehnung von kritischen Beiträgen in relevanten, aber geförderten Medien der Basisbildung tragen ebenso zu einem Klima der Vorsicht und der indirekten Zensur bei. Auch das beharrliche Zuflüstern, dass laute Kritik am Curriculum derzeit die Basisbildung insgesamt in Gefahr bringt, hat Formen der Selbstzensur als weitere Folge, da die Angst um Förderungen und Arbeitsplätze nachvollziehbar ist. Diese Bedingungen sind zwar Institutionen, die von staatlichen Förderungen und von aktuellen politischen Verhältnissen abhängig sind, nicht völlig fremd. Das Beharren auf eine Öffentlichkeit für kritische emanzipative Basisbildung ist ein wichtiger Schritt, um Selbstzensur zu verlernen.

Eine Unternehmensberatung macht Bildungspolitik – das Narrativ der Alternativlosigkeit

Anstatt eines Curriculums bildeten bis 2019 die „Prinzipien der Basisbildung“ (BMB 2017) das Gerüst, das das pädagogische Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden und die inhaltlichen Schwerpunkte regelte:

„Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt, orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen, ist dialogisch und wechselseitig, verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess, ist wissenskritisch, unterstützt die Partizipation im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben, orientiert sich an Inhalten und Themen, die für die Lernenden relevant sind, bzw. am Bedarf und den Lernbedürfnissen, setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung widerspiegeln, wirkt durch bewusstseinsbildende Interventionen und die diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung und Rassismus entgegen, fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse, betrachtet Lernkompetenz, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz sowohl als Inhalte als auch als Querschnittsmaterien, die alle Lernfelder durchziehen; fordert von BasisbildnerInnen die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis.“ (Fachgruppe Basisbildung 2017: 4 f.)

Die Offenheit der Prinzipien führte zu dynamischen Diskussionen im Netzwerk der Basisbildung und zur Auseinandersetzung mit kritischer Pädagogik in der Praxis. Abweichend von einer gesellschaftskritischen Perspektive sind im BMBWF-Curriculum Grundsätze formuliert, die die Basisbildung mit dem neoliberalen Imperativ verknüpfen, der zugleich emanzipatorisches Vokabular vereinnahmt: „Basisbildung ist lernergebnisorientiert, sozioökonomisch effektiv, grundlegend, erwachsenengerecht, lerner/innenorientiert, mehr als Sprache lernen, mehrsprachig, handlungsanleitend und problem-lösungsorientiert.“ (BMBWF 2019: 6 f.). Es handelt sich dabei um eine Neu-Ausrichtung: Mess- und vergleichbare Lernergebnisse stehen am Ende von Lernprozessen und werden über Zertifikate validiert und legitimiert. Damit bricht das BMBWF mit teilnehmer*innenorientierten, partizipativen und wissenskritischen Ansätzen.

Obwohl das BMBWF den Bruch mit dem bisherigen Selbstverständnis der Basisbildung in Österreich durchzieht, wird ein Narrativ bemüht, dass es sich um eine Fortsetzung der bisherigen Praxis handelt. Im Curriculum ist von einem „nächsten logischen Schritt“ (BMBWF 2019: 5) hinsichtlich der Weiterentwicklung der Basisbildung die Rede, ohne sich näher auf die darin genannten „erfolgreichen Vorarbeiten“ (ebd.) der emanzipatorischen Erwachsenenbildung zu beziehen, geschweige denn, darauf aufzubauen.

Das Narrativ, dass es sich bei dem Curriculum um einen alternativlosen Schritt handelt, der auf die Zustimmung der vorhandenen Praxis-Netzwerken aufbaut, ist für neoliberale Politik wesentlich. Diesbezüglich kritisch verfasste Artikel wurden aus diesem Grund weder abgedruckt noch Stellungnahmen die öffentliche Kritik am Curriculum betreffend zugelassen (vgl. Hrubesch/Ganglbauer 2019: 206). Diese Form „versteckter“ Zensur führt dazu, dass politisch motivierte Eingriffe auf emanzipatorische Bildungsarbeit als alternativlose bzw. „logische“ Vorgehensweisen erscheinen. Die Konstruktion der konsensualen Bedingungen wird nicht nur auf ideologisch-erzieherischer

Basis erzielt, sondern auch mittels Subventionsvergabe, durch asymmetrische Verhältnisse hinsichtlich der Verhandlungsbasis und Gesetze. Durch das *silencing* kritischer Stimmen wird dieser Eindruck verstärkt und ein Prozess der umfassenden Delegitimierung und Abwertung jahrelang erarbeiteter Expertise in Gang gesetzt. Als Akteurin für Bildungssagenden in der Erwachsenenbildung tritt stattdessen die Unternehmensberatung *prospect Ges.m.b.H.* in Erscheinung, die bemächtigt wurde, im Auftrag des Bildungsministeriums Standards und Kompetenzkriterien für Lernprozesse auszuarbeiten und zu definieren.

Aufgrund der Abhängigkeit von Fördergeldern sind Bildungseinrichtungen erpressbar, was Bedingungen dafür schafft, hegemoniale Konditionen zu akzeptieren, wollen Einrichtungen ihr Fortbestehen nicht aufs Spiel setzen. Das bisherige Vorgehen als „Konsens“ oder Zustimmung zu werten, ist daher mehr als fraglich. Die Aufforderung an Bildungseinrichtungen, nach einer einjährigen Pilotierung Feedback auf das Curriculum zu geben, ist Teil eines Normalisierungsprozesses. Die ‚neue Normalität‘ mit Curriculum erscheint nun unumstößlich – die Rücknahme des Curriculums bereits „unrealistisch“. Die Lehrenden und Verantwortlichen der Bildungseinrichtungen sind zwar eingeladen, die gesammelten neuen Erfahrungen zu teilen und auszutauschen, mit dem Ziel nunmehr lediglich, das Curriculum zu optimieren.² Forderungen, die sich etwa grundsätzlich auf die Rücknahme des bewertenden Curriculums beziehen, geraten so in den Hintergrund und ins vergessene Abseits. Grundlegende Entscheidungen wurden bereits getroffen, Diskussion und Austausch waren weder im Vorfeld erwünscht noch sind sie es jetzt. Offiziell ist den bisherigen Akteur*innen in der Basisbildung bloß die Möglichkeit zugeordnet, auf der Ebene der Optimierung/Verbesserung mitzumischen, während wesentliche Gestaltungsprozesse von kommerziellen Anbieter*innen im Auftrag des Ministeriums entschieden werden.

Lernen, um bewertet zu werden: „Teaching to the Deskriptoren“

Die Kritik am Vorgehen des BMBWF bezieht sich nicht nur auf die Abwertung der kritisch emanzipativen Konzepte in der Basisbildung, sondern auch auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Bewertung. Das Curriculum definiert Standards/Stufen/Deskriptoren, die als Maßstäbe fungieren, woran vorhandene und zu erwerbende Kompetenzen gemessen und schließlich zertifiziert werden sollen. Für jeden Kompetenzbereich sind vier Stufen definiert, die sich an der generellen Anschlussfähigkeit in Beruf und (Aus)bildung orientieren. Im Vordergrund stehen das (Lern-)Ergebnis, die Lernprozesse, das Sichtbarmachen und der Erwerb flexibel einsetzbarer Kompetenzen. Lernbereite, flexible, anpassungsbereite Subjekte sollen erschaffen und durch Begleitmaterialien – das Abschluss-Zertifikat, das Portfolio, und das Beurteilungs- und Beobachtungsraster – bewertbar werden. Anhand welchen „Stoffes“ gelernt werden soll, scheint zunehmend unwichtig, solange beschriebene messbare Ergebnisse erreicht werden. Abgesehen von den (indirekt) durch definierte Standards vorgegebenen Inhalten, treten Inhalte an sich in den Hintergrund. Es geht um das Lehren und Vermitteln eines Denk-Rahmens, einer Denk-Logik mit dem Ziel effiziente, anpassungsfähige, resiliente Subjekte zu erzeugen, die in der Lage sind sich, geschickt und (individuell) lösungsorientiert, auf flexible Anforderungen postmoderner Arbeits- und Bildungswelten einzustellen. Kritische, dialo-

gisch in den Gruppen ausverhandelte, durch das Wissen, die Erfahrungen der Teilnehmer*innen bestimmte, rassismuskritische sowie neue Inhalte und Perspektiven verschwinden hinter Standards und Deskriptoren.

Normierende pädagogische Verhältnisse verstellen den Blick auf das Wissen und die Erfahrungen jener*, deren Wissen nicht als Wissen erscheinen soll, sofern es nicht *zweckmäßig* zugeordnet werden kann. Was aber bedeutet es, wenn zwischen Lernenden und dem Material eine Distanz aufgebaut wird, bei der Wissen, Erfahrungen und marginalisierte Positionen in Lernprozessen nicht vorkommen (vgl. Mayo 2006)? Das Curriculum setzt neue Normen, die in Form von zu erreichenden, überprüfbaren Lernergebnissen implementiert werden und diese haben mit den Perspektiven, den Wissensbeständen, Geschichten und Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden mitunter wenig zu tun. (Perspektiven-)Vielfalt geht durch Standardisierung verloren und Lernprozesse werden mit Hürden belegt, weil das Lernen das Verbinden des zu Erlernenden mit den eigenen/kollektiven Erfahrungen, Geschichten, den eigenen Normen voraussetzend braucht. Im neu vorgelegten Curriculum kommen beispielsweise gerade jene Prinzipien der Wissenskritik sowie der Notwendigkeit Inhalte gemeinsam dialogisch auszuverhandeln nun nicht mehr vor.

In den Begegnungen bzw. Formaten, in denen uns Basisbildungslehrenden das Curriculum erklärend vermittelnd wurde, sehen wir uns mit der These konfrontiert, dass wir bloß noch nicht verstanden haben, warum Kritik am Curriculum unangebracht sei. Diese Annahme schließt an die Idee der Alternativlosigkeit der neuen Maßnahmen an. Mit einer Rhetorik über so verstandene Professionalisierung und Verwertbarkeitsorientierung bleibt der neoliberale Geist des Curriculums im Verborgenen und kritische pädagogische Ansätze werden tendenziell als ineffektiv, naiv und unprofessionell bezeichnet und somit delegitimiert. Wissen die Lehrenden nicht, aus welchen Gründen sie die Neuausrichtung der Basisbildung und ihre Ansätze kritisieren? Gibt es die Vielfalt bildungstheoretischer, (radikal-)pädagogischer Ansätze nicht, sondern das aktuelle Curriculum ist die einzige Alternative?

Othing-Prozesse und Beschämung im Namen der Chancengleichheit

Wie gehen Lehrende mit den Lernergebnisbeschreibungen und Deskriptoren um? Wie kritisch sehen die Organisationen, wo wir als Lehrende arbeiten, das neue Curriculum? Im Arbeitskontext sind Lehrende auf Basis des Curriculums dazu angehalten, Überlegungen dahingehend anzustellen, welche Themen passen, ob ein Thema sich einem Deskriptor zuordnen lässt, welche Lernwünsche zu welchen Deskriptoren passen; welchen Einfluss nimmt die Vorgabe der Bewertung auf das pädagogische Verhältnis; wer wie bewertet ist jeweils unterschiedlich und nie neutral. Diese Umsetzung hängt vom Bild ab, das Lehrende sich von den lernenden „Anderen“ machen. Abhängig von Weiterbildungsangeboten für Lehrende und von deren Reflexionsbereitschaft über das vorhandene macht- und rassismuskritische Wissen kommen unterschiedliche Lehrende aufgrund unterschiedlicher Blicke, Einschätzungen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Von welchen Vorurteilen können sich Lehrende abgrenzen? Welche Räume stehen (noch) zu Verfügung, um rassismuskritische, dekoloniale Sichtweisen zu reflektieren?

Das vorgelegte Curriculum verursacht jedenfalls Druck bzw. Zeitdruck: Der Dokumentationsaufwand ist für sich allein genommen zeitraubend – auf Kosten des dialogischen und wissenskritischen Schwerpunkts der Basisbildung. Lehrende sind nun dazu angehalten, zu dokumentieren, auf Deskriptoren (Lernergebnisbeschreibungen) und Kompetenzstufenerreichung hinzuarbeiten und entlang eines zur Verfügung gestellten Beobachtungs- und Beurteilungsrasters die Lernenden zu beurteilen.

Für die Lernenden hängt Vieles von der Bewertung durch die Lehrenden ab. Nicht erst seit der Bewertung gibt es in der Konstruktion von Subjekten mit Basisbildungsbedarf das Moment der Beschämung: Das Definieren von Wissensdefiziten bei erwachsenen Menschen ist verbunden mit der Definition des Wissens selbst, das Maßstäbe setzt und als solches (hegemonial) anerkannt ist. Emanzipative Basisbildung ist wissenskritisch, weil die Bestimmung darüber, wer Basisbildungsbedarf hat oder wem Basisbildungsbedarf zugeschrieben wird, damit zusammenhängt, welches Wissen als Wissen zählt. Die Basisbildung ist ein Raum dekolonialer Wissensproduktion, wo die Zeit für dialogische Lernverhältnisse bedeutend ist.

Die Kritik der Basisbildungslehrenden stellt sich nicht gegen die Tatsache, dass Lernprozesse (auch) individuell ablaufen, dass das Formulieren von Lernzielen auch durchaus Sinn macht. Kritisiert wird die Bewertung, Nutzbarmachung und Instrumentalisierung von Lernprozessen im Sinne eines neoliberalen Bildungsverständnisses. Kritisiert wird die Perspektive, Menschen als Humankapital zu betrachten, wofür es die Mitwirkung von Pädagog*innen verlangt wird. Als langjährige Pädagog*innen müssen wir viel mehr als eine kommerzielle Unternehmensberatung wissen, um auf individuelle Lernwünsche, Lernbestände, Lernwiderstände sinnvoll zu reagieren. Die Tatsache, dass nicht alle nach Ende eines Kurses dasselbe gelernt haben, muss vor allem in der Basisbildung nicht zu einer Bewertung führen, sondern in die pädagogische Dynamik, Wissen über individuelles Lernen und individuell unterschiedliche Voraussetzungen zu vertiefen und zu erweitern. Strukturell wird aber die Möglichkeit, genau dieses Wissen zu vertiefen, genommen, da etwa *Forschung und Entwicklung* als Einreichkategorien in den Programmen des ESF (Europäischer Sozialfonds) nicht mehr vorkommen.

Kompetenzorientierte Bildung tritt mit dem Versprechen an, strukturelle Probleme individuell lösen zu können. Indem etwa auf Vergleichbarkeit ausgerichtete Bildungsprogramme absolviert und durchlaufen werden, würden sich die Chancen auf Teilhabe erhöhen, ohne die strukturellen Bedingungen der Produktion von Chancen bzw. Ungleichheit mit zu berücksichtigen oder diese Bedingungen (für alle) in Hinblick auf eine sozial gerechtere Welt zu verändern. Wie steht es um die sogenannte Chancengerechtigkeit für Lerner*innen in Basisbildungskursen, gesellschaftlich und am Arbeitsmarkt? Welcher Art sind die *Chancen* innerhalb eines Systems, welches auf einer Logik des Wettbewerbs, des Klassismus, Sexismus Rassismus u.a. Ausschlüssen basiert? Eine Logik der Konkurrenz und der Leistungsorientierung setzt die Akzeptanz und Normalität sozialer Hierarchien und diskriminierender Strukturen voraus. Sozialen Aufstieg/Abstieg kann es nur dort geben, wo es auch soziale Hierarchien gibt, diese akzeptiert sind, dort wo nicht alle sozial auf- bzw. absteigen können. Das Akzeptieren sozialer Hierarchien/Klassen, das Nicht-Hinterfragen der Logik der Konkurrenz, einer Leistungs- und Wettbewerbsideologie, das Nicht-Reflektieren über rassistische, sexistische, diskriminierende Annahmen und Strukturen bestätigt jene Ordnung, die nicht soziale Gerechtigkeit, sondern soziale Ungleichheit hervorbringt und damit die Verfestigung

vererbter Privilegien. Auch wenn alle die Chance bekämen, das zu lernen, was ökonomisch und gesellschaftlich erwünscht ist und gebraucht wird und in Wettbewerb zueinander treten, wird dadurch die auf sozialen Hierarchien und Diskriminierung aufgebaute gesellschaftliche Ordnung nicht verändert. Die Strukturen, die Ungleichheit produzieren, bleiben erhalten (vgl. Ribolits 2006: 82 ff.).

Strukturen der sozialen Ungleichheit werden in diesem Sinne einfach ent-erwähnt, wofür die im Curriculum genannten Ziele von Basisbildung bezeichnend sind: Aufgezählt werden lediglich die Erleichterung des (Wieder-)Einstiegs hinsichtlich weiterer (Aus-)Bildungswege sowie die Erhöhung der „Chancen am Arbeitsmarkt“ (vgl. BMBWF 2019: 8), ohne die betreffenden Bereiche als diskriminierend und rassistisch strukturiert zu benennen und zu problematisieren. Des Weiteren ist darin von „chancengerechter Teilhabe an der Wissensgesellschaft“ zu lesen, die in Anbetracht der strukturellen Dimensionen und ineinandergreifenden Diskriminierungsachsen unrealistisch bleiben muss, wenn sie lediglich individualisiert verhandelt wird und keinerlei Auseinandersetzung mit hegemonial gewordenen Wissensverhältnissen stattfindet. Hegemoniekritische Basisbildungsarbeit lässt sich jedoch auf Ungleichheitserfahrungen und Mehrfachdiskriminierungen ein. Essentiell ist diesbezüglich die parteiische Haltung im pädagogischen Kontext, geht es doch um demokratisierende Prozesse in Form von dialogischen Beziehungen. Pädagogik im Sinne einer verändernden Praxis fasst (Basis) Bildung somit als umkämpften Ort, zumal es um die „Umverteilung der Definitionsmachtverhältnisse“ (Sternfeld 2014: o.S.) geht.

In diesem Sinne gleicht die Dekonstruktion des Curriculums einer diskursiven Wiedereinschreibung in vorgelegte ‚Tatsachen‘, die sich aus der Verweigerung speist, Ausführende im Sinne der neoliberalen Herrschaft zu sein. Es geht nicht nur darum, das Curriculum an sich zu kritisieren, sondern auch um die damit einhergehende Bandbreite: Sprich, die Entwertung emanzipatorischer Bildungsarbeit, um Bewertungszwänge und darum, das pädagogische Verhältnis, die Delegitimierung unserer Expertise sowie die skandalöse Entnennung struktureller Diskriminierung ins Zentrum zu holen und zu politisieren.

Lebenslanges Lernen als neoliberale Selbstoptimierung

Das ursprüngliche Versprechen der Gewerkschaftsbewegung des 20. Jahrhunderts in Europa und Nordamerika, wodurch Arbeiter*innen durch *Lebenslanges Lernen* oder „upskilling“ bessere Löhne erwirken könnten, die gleichzeitig mit einer Produktivitätssteigerung einhergingen, übersieht, dass dieses keynesianisch-kapitalistische Modell niemals Migrant*innen, Frauen sowie feminisierte Arbeitsbereiche mitgedacht hat(te). Es waren vor allem männliche, weiße Industrie- und Fabrikarbeiter, denen diese Kämpfe und Organisierung zugutegekommen sind (vgl. Farris/Bergfeld 2020: 8). Die Hierarchien in der Bewertung von Arbeit und Kompetenzen (Skills) folgen einerseits einem meritokratischen Prinzip, andererseits mutiert Lebenslanges Lernen im Neoliberalismus zu einem sich als Dauerschleife gerierenden, ständigen Selbstoptimierungsprozess durch Kompetenzsteigerung (vgl. ebd.).

Das BMBWF geht davon aus, dass Basisbildung Teil eines lebenslangen Lernprozesses sei, um in einer „Welt komplexer, gesellschaftlicher Herausforderungen und der immer

schneller voranschreitenden Technologisierung dafür notwendiges Wissen und Kompetenzen jederzeit entwickeln zu können“ (BMBWF 2019: 6). Unhinterfragt bleibt hier, wem diese im Curriculum erwähnte „Technologisierung“ nützt oder schadet, welches Wissen für relevant erklärt wird und wer lernen muss und wer nicht und in welchen globalen und gesellschaftspolitischen Verhältnissen das passiert. Skills-Agenden der OECD³ (Organisation for Economic Co-operation and Development) fokussieren ebenso ausschließlich auf den Arbeitsmarkt und die Konkurrenzfähigkeit in der „Wissensgesellschaft“ als Ziel von Lernprozessen, die soziale Ungleichheiten, Mehrfachdiskriminierungen, Ausschlüsse und jegliche Machtverhältnisse de-thematisieren. Bildung wird zum bestimmenden Merkmal für gesellschaftliche ‚Integration‘ und als Instrument zur Besserstellung auf dem Arbeitsmarkt verhandelt, wo ‚Problemlösungen‘ individualisiert werden. Individuen werden auf sich selbst zurückgeworfen, wobei die ständige Bereitschaft zu lernen und die permanente An- und Einpassung der Subjekte in den gesellschaftlichen Status quo bei gleichzeitiger Negierung sozialer Ungleichheiten die Grundlage jener neoliberalen Regierungstechnik darstellt. Aus einer Defizitperspektive heraus gibt diese Herrschaftsform vor, soziale Fragen durch Pädagogisierung und Optimierung lösen zu können; die Bereitschaft der Subjekte zu lernen und sich weiterzubilden wird als Beitrag zu ‚Prosperität‘ und Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft (v)erklärt, wobei systemimmanente Krisen als Folge von mangelnder Qualifizierung statt ungleicher Machtverhältnisse und Ausbeutung interpretiert und normalisiert werden (vgl. Atzmüller 2019: 326f.).

Selbst wenn das Curriculum „Kompetenzen“ zu formalisieren trachtet, um Lernprozesse anzuerkennen oder sie für einen diskriminierenden Arbeitsmarkt verwertbar zu machen, so rücken stets diejenigen, die nicht von einer Bildung im bürgerlichen Maßstab profitiert haben, auf eine Weise in den Fokus, die nicht selten mit Beschämung einhergeht.

Die Pädagogisierung sozialer Ungleichheiten oder Lernen für den Kapitalismus?

Die Rhetorik des Curriculums schließt an einer stets positiv-dynamischen Sprache, die die Chancen einer Selbstoptimierung losgelöst von den strukturellen Bedingungen preist. Basisbildung sei demnach handlungsleitend und problemlösungsorientiert: „Eine erfolgreiche Lernidentität zu entwickeln ist Schwerpunkt im Basisbildungsangebot. Entdeckendes und lösungsorientiertes Denken ermöglicht die Entwicklung persönlicher Lernstrategien, Handlungs- und Problemlösungskompetenz, um darauf jederzeit zugreifen zu können. (BMBWF 2019: 7) Was heißt „erfolgreiche Lernidentität“, „lösungsorientiertes Denken“ und „Problemlösungskompetenz“ und was bedeutet es, dies von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen losgelöst zu betrachten? Die Pädagogisierung sozialer Probleme und sog. „Chancengerechtigkeit“, die lediglich auf die individuelle Ebene abzielt, verdeckt die ungerechte Verteilung gesicherter Arbeits- und/oder Einkommensverhältnisse, eine Segmentierung die gewollt ist und die sich das Kapital bewusst zunutze macht. Suggestiert wird die individuelle Erreichbarkeit von Erfolg, die realen Ausschlussmechanismen und diskriminierenden Praktiken und Bedingungen werden hingegen ausgeklammert. Strukturelle Diskriminierungen und Ausschlüsse

sind daher als Begrenzung politischer Teilhabe und Rechte zu begreifen, die es zu problematisieren gilt (vgl. Niggemann, 2020: 4). „Problemlösungskompetenz“ ins Zentrum zu stellen verdeckt somit die Ursachen sozialer Ungleichheiten und zielt nicht auf die Veränderung der Verhältnisse, sondern auf das Funktionierend-Machen in ebendiesen ab.

Die „sozioökonomische Effektivität“ von Bildung steht im Curriculum ebenso im Mittelpunkt: „Basisbildung zielt auf die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden in der Gesellschaft und der Arbeitswelt ab. Aufgabe der Basisbildung ist die Förderung der Souveränität aller Personen mit unzureichenden basalen Kompetenzen im privaten Alltag und am Arbeitsmarkt. Dies geschieht insbesondere durch gezielte Maßnahmen im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen. (BMBWF 2019: 6) „Unzureichende basale Kompetenzen“ zu definieren bringt als Gegenstück ein Verständnis von Qualifizierung hervor, dem eine Hierarchisierung innewohnt und ein Lernverhältnis bedingt, das soziale Positionierungen mitherstellt und affirmiert. Diese Trennung und Dichotomisierungen von Skills schaffen ein soziales Verhältnis mit unterschiedlichen Bewertungen von Arbeit in der global und hierarchisch organisierten Arbeitsteilung, wobei die konstruierte Trennung in „unqualifiziert“/„qualifiziert“ eng an Ausbeutungsstrukturen und die Legitimierung von profitablen Niedriglohnsektoren geknüpft sind (vgl. Hürtgen/Krenn/Atzmüller 2015; Farris/Bergfeld 2020: 2). Den Menschen, die an Basisbildungskursen teilnehmen, „unzureichende basale Kompetenzen“ (BMBWF 2019: 6) sowohl „im privaten Alltag“ (ebd.) als auch „am Arbeitsmarkt“ (ebd.) zu attestieren, legt eine selbstbewusste und hegemonial gestattete Ignoranz an den Tag, ein hegemoniales Wissen über die produzierten ‚Anderen‘; das sich infolge herrschaftsstabilisierender Strukturen und mangelnder Wissenskritik wie fehlender kritischer Selbstreflexion ungehindert in das Curriculum einschreiben kann (vgl. Castro-Varela 2018: 20f.). Diverse Forschungsergebnisse (u.a. durch PIAAC) belegen zudem, dass zwischen Literalität und sozialer wie beruflicher Teilhabe gar kein so starker Zusammenhang besteht, während das Curriculum fälschlicherweise den Eindruck erweckt, dass Teilnehmer*innen erst an den (stark segregierten) Arbeitsmarkt herangeführt werden müssten, was schlicht nicht der Realität entspricht (vgl. Hrubesch/Ganglbauer 2019: 208).

Universalisierung von Wissen und Erfahrung statt Wissenskritik

Alle sollen dasselbe lernen – entsprechend den Standards – als Antwort auf vielfältige Lerninteressen, unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen? Ein pädagogischer und gesellschaftspolitischer Rückschritt. Der Bereich der Basisbildung braucht geschulte Lehrende, die über ein breites, differenziertes Wissen in Bezug auf Methoden, Didaktik, dekolonisierende Pädagogik und Praxis verfügen. Die Kritik am neuen Curriculum zweifelt nicht die Notwendigkeit professionellen pädagogischen Handelns an, sondern macht sich daran fest, dass Lehrende dazu aufgefordert sind, ihre Arbeit an Lernergebnissen auszurichten und nicht an den Interessen und Wünschen der Teilnehmer*innen, an gesellschaftspolitisch relevanten rassistischen- und herrschaftskritischen, neuen Inhalten. Wenn wir als Pädagog*innen wissen, warum wir mit bestimmten Ansätzen, Inhalten und Methoden arbeiten, dann arbeiten wir grundsätzlich professionell. Dazu braucht es die Auseinandersetzung mit dekolonisierender Pädagogik und mit Prinzipien, wie

sie etwa für die Basisbildung gegolten haben. Als Lehrende brauchen wir viel Wissen über Lernprozesse, die Teilnehmer*innen, ihre gesellschaftlichen Positionierungen und Anrufungen, allerdings keines, das auf stereotypisierenden, kulturalisierenden, essentialisierenden Annahmen über die Teilnehmer*innen als Migrant*innen, Geflüchtete, „Bildungsbenachteiligte“ beruht. Was passiert, wenn Handlungs-, Denk- und Reflexionsräume hinter Standards verschwinden? Offene Räume, Wissensformen, von welchen es viel zu lernen gäbe, dialogisch, gehen verloren, werden verschlossen. Teilnehmer*innen-zentriertes Arbeiten berücksichtigt unterschiedliche Erfahrungen, unterschiedliches Wissen, unterschiedliche Lern- und Wissensbestände. Sowohl individuelle Erfahrungen werden beachtet sowie gleichermaßen die Bedingungen der Produktion von Wissen und Erfahrungen beleuchtet. Transformatorische pädagogische Ansätze und bildungspolitische Maßnahmen sind aus den beschriebenen Gründen unabdingbar und diesbezüglich stellt auch die Rücknahme des lernergebnisorientierten Curriculums eine Notwendigkeit dar.

Normierende bildungspolitische Programme werden durch die Vorlage des verpflichtend zu verwendenden Curriculums erneut gestärkt und Freiräume für Ideen, Sicht-, Deut- Denk- und Handlungsweisen, die nicht den herrschenden Vorstellungen entsprechen, werden ausgehebelt. Damit pädagogische Verhältnisse jedoch für alle als politisch veränderbar und gestaltbar erlebt werden (können), braucht es radikale Demokratisierungsprozesse, Gestaltungsmacht etwa, auch innerhalb der Erwachsenenbildungseinrichtungen,⁴ um neoliberalen Angriffen auf emanzipatorische, solidarische, feministische, und antirassistische Arbeit zu widerstehen.

Es braucht die Vergesellschaftung kritischer und solidarischer Ideen und Handlungen (vgl. Hirschfeld 2015). Die Räume und Bereitschaft der Lehrenden zur Reflexion und den geschärften Blick auf ungerechte Ressourcen- und Privilegienverteilung und ein (pädagogisches) Handeln im Sinne der Gerechtigkeit. Ein solches Handeln impliziert das Sichtbarmachen unsichtbarer Geschichte/n und das Vertrautmachen mit den sozialen und politischen Welten der Subalternen, deren Denken und Sprechen beständig marginalisiert und disqualifiziert wird (vgl. Castro-Varela/Dhawan 2015: 175).

Wege aus der (Selbst-)Zensur?

Als Lehrende fragen wir uns, inwiefern wir an Othering-Prozessen, der Produktion von dominanten Perspektiven und kolonialen Normen beteiligt sind und über die Möglichkeiten notwendiger eigener Lernprozesse *als Lernende* beständig kritisch und laut im Sinne der (Selbst-)Veränderung nachzudenken. Wir brauchen Utopien, wenn wir kritisch bleiben und nicht *geschluckt* werden wollen und dürfen nicht aufhören, dekoloniale, herrschaftskritische Perspektiven einzunehmen und in den Unterricht einzuschreiben. In gemeinsamen Räume des Austausches, der Reflexion und Selbstorganisation geht es weiterhin darum, die theoretische und praktische Expertise in der Basisbildung zu stärken. Die *IG DaZ/DaF/Basisbildung⁵, ein Zusammenschluss aus Lehrenden im Kontext DaZ/Basisbildung*, trägt dazu bei: In einer Reihe von Workshops geht es um die Vernetzung, der kritischen Auseinandersetzung in Hinblick auf Strategien im Kontext des beschriebenen Dilemmas und bezüglich des Umgangs mit den Strukturen und den verschärfend eingreifenden Normen.

Kollektives Vorgehen bleibt wohl das effektivste Mittel, das wir haben, wenn wir mehrheitlich die Rücknahme des Curriculums mit all seinen Implikationen für die Basisbildung wollen. Möglicherweise braucht es mehrere Schritte wie die grundsätzliche Frage nach der Demokratisierung auch innerhalb der Bildungseinrichtungen selbst. Wenn Curricula implementiert werden sollen, dann als Ergebnis radikaler Demokratisierungsprozesse, die Wissenskritik und Dekolonisierung ins Zentrum stellen. Die Dekonstruktion alternativloser Narrative fungiert dabei als erster Schritt für eine Neueinschreibung mit aneignendem Charakter. Ein Curriculum ohne multiperspektivische Erzählungen und Sichten auf die Welt sowie ein Verständnis von Bildung zur Überwindung von diskriminierenden Strukturen sehen wir als instrumentelle und instrumentalisierte Komplizenschaft im Sinne des Status quo. Findet bildungspolitische Auseinandersetzung nicht demokratisch und dialogisch statt, wird ein hierarchisches und herrschaftliches Gefüge aufrecht erhalten, aus dessen resultierenden Asymmetrien unterschiedliche Formen der (Selbst-)Zensur als Folge von Marginalisierungsprozessen sowohl auf der Ebene der Bildungseinrichtungen als auch der Lehrenden zum Tragen kommen (können) und sich weiter verschärfen. Bildung, die nicht auf die Reproduktion von Herrschaftsstrukturen beschränkt bleibt, braucht Aktivismus und Gestaltungsmacht, ergo, muss strukturelle Entnennungen politisieren und zu problematisieren – ohne ständige Sorge vor Verschlechterungen, Sanktionen oder die Reduzierung von Kritikfähigkeit durch autoritäre Regierungsintensivierung. Bildungspolitische Entscheidungen sind dabei stets als Ergebnis von (fehlenden) Demokratisierungsprozessen zu verstehen, die wir aber umso mehr brauchen, wenn antiautoritäre, wechselseitige sowie wissenskritische Bildung und Verhältnisse, Multiperspektivität und Bezüge zu gesellschaftlichen, pädagogischen Beziehungsweisen begehrt werden, die über den Unterricht hinausgehen.

Anmerkungen

- 1) In der Basisbildung geht es um die Auseinandersetzung mit folgenden Kompetenzbereichen: Lernkompetenzen (Lernen lernen), Kompetenzen in der deutschen Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), mathematische Kompetenzen und digitale Kompetenzen (BMBWF 2019: 9). Während die sogenannten Kompetenzbereiche Lernkompetenzen und digitale Kompetenzen in den jeweiligen Basisbildungsangeboten als Querschnittsthemen vorkommen müssen, so trifft dies auf den Bereich grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben) nicht notwendigerweise zu. Zumindest drei der definierten Kompetenzbereiche sollten in Basisbildungsangeboten verhandelt werden, so sieht es das Programm vor. Der Fokus in Migrant*innenorganisationen liegt im Kontext der Basisbildung vermehrt auf dem Bereich Kompetenzen in der deutschen Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben).
- 2) Anlässlich des neuen Curriculums wurde von der Initiative Erwachsenenbildung eine bundesweite Begleitgruppe aus Basisbildungsträger*innen eingerichtet mit dem Ziel die Wirkungen des neuen Curriculums in einer einjährigen Pilotphase (Herbst 2019 – Herbst 2020) zu evaluieren, Änderungs- und Anpassungsbedarf einzubringen. Fragebögen wurden verschickt, Feedback eingeholt und in organisierten Träger*innentreffen ausgetauscht.
- 3) Im Zusammenhang mit der OECD steht auch deren bereits erwähnte großangelegte PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), die zum Ziel hat, Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich zu untersuchen (siehe: <https://www.gesis.org/piaac/piaac-home>)

- 4) Mineva/Salgado (2019) schreiben etwa, dass die ausbleibende Demokratisierung und Veränderung der Leitungspraxis in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen als vollziehende Instanzen diverser (gesetzlicher) Regelungen hinderlich und erschwerend für den Organisationsprozess großteils prekär beschäftigter Lehrender ist und ein Überdenken dieser Praxis dringend notwendig sei (vgl. ebd., 201).
- 5) Die Organisierung Lehrender im Zusammenhang mit der IG_DaZ/DaF/Basisbildung richtet sich gegen Verschärfungen in Bezug auf repressive Asyl-, Migrations-, und Integrationspolitiken und beinhaltet Kämpfe für eine Bildung jenseits neoliberaler, verwertungsorientierter Normen.

Literatur

- Atzmüller, Roland (2019): Krisenbearbeitung durch Subjektivierung. Kritische Theorie der Veränderung des Staates im Kontext humankapitalzentrierter Sozialpolitik. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Atzmüller, Roland/Hürtgen, Stefanie/Krenn Manfred (Hg.) (2015): Die zeitgemäße Arbeitskraft. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- BMB (Hg.) (2017): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Wien: Bundesministerium für Bildung. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [31.5.2020].
- BMBWF (Hg.) (2019): Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf [31.5.2020].
- Castro Varela, María do Mar (2018): „Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit“ Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität. Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung (bifeb Tagung, 2018).
- Castro Varela, María do Mar /Dhawan, Nikita (Hg.) (2015): Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Cennamo, Irene/Kastner, Monika/Schlögl, Peter (2020): Signposts of Change in the Landscape of Adult Basic Education in Austria: A Telling Case. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11. Jg., H. 1, S. 91-107.
- Farris, Sara R./Bergfeld, M. (2020): The COVID-19 Crisis and the End of the „Low-skilled“ Worker. In a Pandemic, „Essential“ Laborers Are Working, but the Labor Market Isn't. Verfügbar unter: <https://spectrejournal.com/the-covid-19-crisis-and-the-end-of-the-low-skilled-worker/> [31.7.2020].
- Ganglbauer, Gerhild/Hrubesch Angelika (2019): Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. In: *Debatte*, 2. Jg., H. 2, S. 200-216.
- Hall, Stuart (2014): Populismus, Hegemonie, Globalisierung. Ausgewählte Schriften 5. Hamburg: Argument Verlag.
- Heinemann, Alisha (2018): Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. In: *ZfW*, 41. Jg., S. 79-92.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg: Argument Verlag.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. *Argument Sonderband Neue Folge AS 280*, Hamburg: Argument Verlag.
- Mayo, Peter (2015): *Education and Hegemony under Neoliberalism*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Mineva, Gergana/Salgado, Rubia (2019): Und nun, Kolleg_innen, was tun? In: Heinemann, A.M.B./Khakpour, N. (Hg.), *Pädagogik sprechen*, Berlin: Springer Verlag.
- Mohanty, Chandra Talpade (1989): On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. In: *Cultural Critique*, H. 14, The Construction of Gender and Modes of Social Division II, S. 179-208.
- Niggemann, Jan (2020): Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma. Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmagazin für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 39.
- Ribolits, Erich (2006): Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: *Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit - Aspekte eines diffusen Zusammenhangs*. Schulheft 123, Innsbruck u.a.: Studien-Verl., S. 82-99.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can The Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.

Sternfeld, Nora/Kolb, Gila/Peters, Maria (2014): Wie kann ich dann in meinem Unterricht „lehrend verlernen“? Interview im Rahmen des Seminars „What’s Next – Aktuelle Kunstpädagogik“. Verfügbar unter: <http://whatsnext.net/281> [3.6.2020].

Links

GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (PIAAC – Internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener) <https://www.gesis.org/piaac/piaac-home> [3.6.2020].