

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 Lehrenden 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
