

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 11, 2010

Citizenship Education

Auf der Suche nach dem Politischen in der
„Postdemokratie“



Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 11, 2010

Citizenship Education

Auf der Suche nach dem Politischen in der
„Postdemokratie“

Herausgeber der Ausgabe:
Christian Kloyber und
Stefan Vater

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01** **Editorial**
Christian Kloyber und Stefan Vater

Thema

- 02** **Postdemokratie. Tatsächlich?**
Gary S. Schaal
- 03** **Das Politische (in) der politischen Bildung**
Hakan Gürses
- 04** **Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus**
Ulrich Brand
- 05** **Postdemokratie und Citizenship. Tagungsbericht**
Julia Gratzner und Katrin Reiter
- 06** **Youth Citizenship und politische Bildung am Beispiel der Ladyfeste**
Rosa Reitsamer und Elke Zobl
- 07** **Postdemokratie und Engaged Citizenship. Optionen zivilgesellschaftlichen Protests am Beispiel des europäischen Attac-Netzwerkes**
Pier-Paolo Pasqualoni und Helga M. Treichl
- 08** **Voraussetzungen für die Bildungsarbeit mit (migrantischen) Frauen. Realitäten. Partizipation? Selbstbefragung!**
Birge Krondorfer
- 09** **Höret die Predigt! Ein Standpunkt**
Bernadette Konzett
- 10** **Appell zur historischen Besinnung! Ein Standpunkt aus radikaldemokratischer Sicht**
Georg Fischer

Praxis

- 11** In der Demokratie gibt es keine Ausnahme.
Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft
Rubia Salgado
- 12** Lernen und gesellschaftliche Partizipation im Wohnquartier.
Ein europäisches Modellprojekt für bildungsbenachteiligte SeniorInnen
Anna Wanka
- 13** Engagement 2.0.
Vom passiven Wahrnehmen zum aktiven Nutzen neuer Kommunikationstechnologien
Karl Staudinger und David Röthler

Porträt

- 14** Die Gewerkschaftsschule – Lehrgang für angewandte Gewerkschaftsarbeit
Sepp Wall-Strasser, Verena Mayrhofer und Gerd Weninger

Rezension

- 15** Kritische politische Bildung. Ein Handbuch
Bettina Lösch, Andreas Thimmel (Hrsg.)
Georg Ondrak
- 16** Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung
Benedikt Widmaier, Gerd Steffens (Hrsg.)
Elisabeth Thöringer
- 17** Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten
Janne Mende, Stefan Müller (Hrsg.)
Georg Ondrak

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englische Abstracts finden sich im Anschluss an jeden Artikel der Rubriken Aus der Redaktion, Thema, Praxis und Porträt.



Die Beiträge werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: <http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>

Editorial

Christian Kloyber und Stefan Vater

Kloyber, Christian/Vater, Stefan (2010): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Politische Bildung, Citizenship Education, Postdemokratie, Editorial

Kurzzusammenfassung

Dass „die Politik“ und „das Politische“ einer immer rasanteren Bedeutungsverschlechterung unterworfen sind, scheint niemanden mehr zu verwundern. Skandale und Korruption sind nur eine Realität, die den Begriff des Politischen von innen her aushöhlen. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff Postdemokratie in die aktuelle Diskussion eingeführt. Politische Bildung und die europäische Variante von Citizenship Education sind diesem Prozess ausgesetzt, haben aber auch Antworten zu geben und Handlungsräume zu eröffnen. Welche Bedeutung und welchen Stellenwert haben nun „politische Bildung“ und „Citizenship Education“ für die Erwachsenenbildung in Zeiten der Postdemokratie? Welche Rolle haben sie inne, welche Aufgaben und Ziele verfolgen sie bzw. sollten sie verfolgen? Wo und wie werden politische Erfahrungen gesammelt und wer sind die Akteurinnen und Akteure – die realen wie auch die verborgenen und ausgeschlossenen? Mit diesen und vielen weiteren Fragen beschäftigt sich die vorliegende Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“.

Editorial

Christian Kloyber und Stefan Vater

Demokratie „setzt voraus, daß sich eine sehr große Zahl von Menschen lebhaft an ernsthaften politischen Debatten und an der Gestaltung der politischen Agenda beteiligt und nicht allein passiv auf die Meinungsumfragen antwortet; daß diese Menschen ein gewisses Maß an politischem Sachverstand mitbringen und sie sich mit den daraus folgenden politischen Ereignissen und Problemen beschäftigen.“

Colin Crouch (2008)

Die ausgehöhlte Demokratie – postdemokratische Verhältnisse?

Seit den 1990er Jahren mehren sich in der Öffentlichkeit kritische Stimmen über den Zustand der Demokratien. Die gesellschaftliche Realität und reale Politik mit ihren Skandalen und der als verbreitet wahrgenommenen Korruption lässt Politik und das Politische zusehends negativ erscheinen – zudem scheint diese Bedeutungsverschlechterung nicht umkehrbar. Ebenso höhlt sich der Begriff von innen her aus: „Die Politik“ betont und fördert in rasanter und zunehmender Geschwindigkeit einseitig die Wichtigkeit von Konkurrenz, Leistung, Schnelligkeit, Effizienz und ExpertInnenmeinung – so die Diagnose – und entzieht damit sich selbst oder der Demokratie den Raum der Öffentlichkeit. Die Beteiligung der BürgerInnen – eine Notwendigkeit – sinkt, zumal die Orte der Demokratie verschwinden. Und die Kluft zwischen (regierenden) Eliten und BürgerInnen wie die Kluft zwischen Arm und Reich wächst. Immer mehr Menschen vertrauen in grundlegenden Fragen des Staates, der Integration und der Bildungspolitik mehr den Entscheidungen von ExpertInnen als jenen von PolitikerInnen. Die Demokratien selbst stehen unter dem Zwang der Universalisierung und Verabsolutierung des marktwirtschaftlichen Modells als der einzig denkbaren Variante gesellschaftlicher Organisation. Die Auswirkungen dieser Absolutsetzung und

der genannten Phänomene werden immer öfter als Entdemokratisierung wahrgenommen und gesellen sich zur „postmodernen“ Feststellung, ein Endpunkt gesellschaftlicher Weiterentwicklung oder gar „der Geschichte“ sei erreicht, wenn nicht überschritten (siehe Fukuyama 1992). Nach wie vor blendet der viel beschworene Sieg über die realsozialistischen Staaten, während die populistischen und linken Modelle Lateinamerikas in den „exotischen“ Hinterhof der westlichen Welt verschoben werden. Diese Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ widmet sich daher der Frage, was dieses Szenario der Entdemokratisierung für Citizenship Education und politische Bildung bedeutet.

Politische Bildung und Citizenship Education

Politische Bildung oder auch Citizenship Education benennt oder benannte als Ziel – oder modern formuliert als „Output“ des Bildungsprozesses – die Ermächtigung der BildungsteilnehmerInnen, an politischen Prozessen gleichberechtigt teilzunehmen, zu partizipieren. Abstrakter formuliert: die Formung partizipationsfähiger und -williger politischer Subjekte oder StaatsbürgerInnen im eigentlichen Sinn. Vergessen oder unsichtbar blieben diesem Ziel lange die bestehenden Ausschlüsse aufgrund von

Geschlecht oder Herkunft sowie die Unzulänglichkeit der Universalisierungen eines Lebensmodells weißer, männlicher, bürgerlicher Schichten.

Durchaus unterschieden werden sollte zwischen klassischer politischer Bildung, die verkürzt gesprochen im Kontext des wohlfahrtsstaatlichen Denkens und des Konsenses der 1970er Jahre formuliert wurde, und Citizenship Education, die deutlich stärker die Pflichten zur Partizipation betont und insofern stärker im Kontext der mit Ende der 1990er Jahre entstandenen Governmentality-Debatten zu verorten ist. Die Europäische Union und die OECD – um nur zwei Beispiele zu nennen – bevorzugen Citizenship Education, zumal diese auch fast durchgehend ohne den Begriff der **Kritik** auskommt, also keine tatsächlich kritische StaatsbürgerInnenschaft fordert, fördert oder einfordert.

Die Aufgaben der Citizenship Education und der politischen Bildung?

Ohne auf die obige Differenzierung zwischen politischer Bildung und Citizenship Education weiter einzugehen, lässt sich Folgendes festhalten. Mit dem Übergang von der Kindheit bzw. Jugend ins Erwachsenenalter verändern sich die gesellschaftlichen und politischen Rechte des Individuums, ebenso seine/ihre Aufgaben und Pflichten, wozu die im Erwachsenenalter gebotene Wahrnehmung des Wahlrechts gehört. Der Einstieg in das Berufsleben, die notwendigen Aus- und Weiterbildungen nach der Pflichtschule, der Wehrdienst- bzw. die Zivildienstpflicht und die zunehmende Unübersichtlichkeit gesetzlicher und rechtlicher Bestimmungen erfordern für die Potenzialität – also Möglichkeit und Fähigkeit – der Partizipation politische Mündigkeit. Sie fordern die Mündigkeit der/des politischen Staatsbürgerin/Staatsbürgers (Citizen, Citoyen) und erfordern desgleichen ein politisches Subjekt an sich, unabhängig davon, ob nun die Rechte oder die Pflichten stärker betont werden. Natürlich ließe sich das auch anders formulieren: Junge Menschen sollen mit dem Erwachsenwerden die Möglichkeit bekommen und ergreifen, die Gemeinschaften, in denen sie leben, oder die Gesellschaft insgesamt weiterzuentwickeln, sollen die Möglichkeit bekommen und ergreifen, ihre Ideen, Wünsche, Interessen gemeinsam mit anderen gleichberechtigt einzubringen und

darüber durchaus auch in Auseinandersetzungen zu treten, also darüber zu streiten (zu Chantal Mouffes Vorstellungen einer notwendigen Bindung zwischen Politik und Interessenkonflikten siehe Mouffe 2005). Die Streitbare Auseinandersetzung über die Gestaltung von Gesellschaft und die Verteilung von Ressourcen liegt im Kern demokratischer Praxis, als deren Ziel die Verwirklichung guten, glücklichen Lebens gesetzt wird.

Der Rückzug der politischen Subjekte und der Verlust des demokratischen Raumes – Postdemokratie

Nun mehren sich aber auf der einen Seite die Anzeichen für einen Rückzug der politischen Subjekte aus Enttäuschung, Zeitknappheit oder anderen Gründen. Die Wahlbeteiligung und auch die Beteiligung an klassischen politischen Organisationsformen wie Parteien, Gewerkschaften und Vereinen sinken. Oder: Löst sich das politische Subjekt des 20. Jahrhunderts völlig auf? – wie VertreterInnen der post-strukturalistischen Richtungen, allen voran Judith Butler (siehe Butler 1990) und Michel Foucault (siehe Foucault 1997) festhalten. Auflösung bedeutet hier, dass das Subjekt seine Konturen durch veränderte Lebens- und Partizipationsbedingungen (intensivierte Arbeitsverhältnisse, veränderte Geschlechterordnungen etc.) und veränderte Anrufungen als Subjekt (vgl. Althusser 1977, S. 140) verliert. Was bedeutet dies für die politische Erwachsenenbildung?

Bei dieser Diagnose dürfen die historisch gewachsenen und lange unsichtbaren Ausschlüsse aus der BürgerInnenschaft und Partizipation nicht vergessen werden: Nicht allen Menschen ist und war es möglich, in der politischen Öffentlichkeit zu sprechen und dort auch gehört zu werden. Es war ihnen also unmöglich, sich als politische Subjekte zu formieren – sie wurden auch nicht als solche angerufen/nominiert. Ausschlüsse erfolgen aufgrund von Geschlecht, Herkunft und Lebenssituation. Beispielhafte Ausschlüsse benennt Gayatri C. Spivak in „Can the Subaltern Speak“ (siehe Spivak 2007) oder werden auch von verschiedenen ExponentInnen der feministischen Theorie (siehe dazu auch die Beiträge von Birge Krondorfer und Rubia Salgado in dieser Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“) benannt.

Auf der anderen Seite und wohl auch ursächlich damit verbunden stehen Diagnosen einer Aushöhlung westlicher Demokratien, einer Entdemokratisierung derselben – im Sinne eines Demokratierückbaues und des Wunsches nach „Expertokratien“, die „schlank“ (das ist wohl der modische Begriff dafür) sind. Gemeint sind damit eindeutige Entscheidungsstrukturen im Mantel des New Public Management. Die Argumente für den Rückbau von Demokratie sind in neoliberale (siehe Vater 2005) Diskurse eingebunden, die mit Sparsamkeit, Schnelligkeit und Effizienz argumentieren. Sie werden von sozialdemokratischen Parteien des dritten Weges und von konservativen Parteien wie ein Heiligtum vor sich hergetragen.

KritikerInnen diagnostizieren eine Entwicklung hin zum Status der Postdemokratie, die Colin Crouch in seinem viel rezipierten Buch „Postdemokratie“ umrissen hat:

Der Begriff [Postdemokratie] bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, [...] in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben.

Colin Crouch (2008)

Für die politische Bildung und Citizenship Education entsteht daraus allerdings ein Dilemma:

- Geht der demokratische Staat im Prozess einer Entdemokratisierung verloren oder werden die demokratischen Institutionen ihrer Gestaltungskraft beraubt, so verliert die politische Bildung bzw. Citizenship Education die Orte ihrer Einflussnahme. Dies macht die Suche nach neuen Orten und Formen nötig und erfordert wohl auch neue Kompetenzen der Individuen, was ihre Analysefähigkeit und Organisationsfähigkeit betrifft.
- Dies macht ebenso eine Suche nach neuen Formen des politisierten Selbstverständnisses und einen politischen Kampf für Lebensbedingungen, die Zeit und Raum für Politik geben, notwendig.

Dieses festgehaltene Dilemma gab Anlass, Autorinnen und Autoren einzuladen, sich dem Thema „Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der ‚Postdemokratie‘“ von mehreren Seiten zu nähern.

Die einzelnen Beiträge

Gary S. Schaal umreißt in seinem einleitenden Beitrag, der von einem Porträt zu Colin Crouch abgerundet wird, das Konzept der Postdemokratie. Er beleuchtet zentrale Elemente der Postdemokratisierung, die zunehmende Macht der ExpertInnen und stellt unter Bezugnahme auf Crouch die Frage in den Mittelpunkt, wie demokratisch moderne Demokratien noch sind und überhaupt sein können. Zu seinen Schlussfolgerungen zählt u.a., dass die soziale Schieflage für die Demokratie problematische Folgen hat: *„Entfremdungsprozesse intensivieren sich und grundlegende Gerechtigkeitsfragen stellen sich in neuartiger Dringlichkeit.“*

Hakan Gürses fragt ausgehend von seinen Erfahrungen als Moderator von Weiterbildungsprogrammen zur politischen Basisbildung nach dem „Politischen“ in der Praxis politischer Erwachsenenbildung und versucht die Postdemokratie-These von Colin Crouch, die Demokratiepädagogik sowie die Unterscheidung zwischen der Politik und dem Politischen zusammenzuführen mit dem Ergebnis, dass er das *„Eintreten ins ‚Reich des Politischen‘“* fordert.

Ulrich Brand stellt in seinem Beitrag die Zusammenhänge zwischen dem neoliberalen Umbau der Gesellschaft und der Bildungspolitik zur Debatte. Er beschreibt einen breiten Demokratiebegriff, der Demokratisierung auch von den Rändern der Gesellschaft und Institutionen *„aus als emanzipatorische Forderung, als uneingelöstes Versprechen, als Lebenspraxis und Begehren“* denkt und realisiert. Jedoch: *„Die dominante Entwicklung verspricht diesbezüglich wenig. Die Bildungspolitik scheint weiterhin an den in den letzten Jahren durchgesetzten Normen orientiert.“* Schlussendlich plädiert der Autor für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis.

Julia Gratzner und **Katrin Reiter** berichten detailliert über eine 2010 am Bundesinstitut für

Erwachsenenbildung in Strobl veranstaltete Tagung zum Thema „Postdemokratie und Citizenship“. Unter Mitwirkung zahlreicher WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen wurden in Vorträgen, Diskussionen und Workshops gemeinsam Gestaltungsmöglichkeiten politischer Prozesse gesucht. So wurde beispielsweise im Workshop „Politik und biographische Erfahrung“ Politisch-Sein als das *„Sichtbarmachen der eigenen Position verstanden, das dem Individuum ein mutiges Heraustreten, In-Erscheinung-Treten abverlangt.“* Gratzner und Reiter bescheinigen der Veranstaltung, eine lustvolle Auseinandersetzung mit dem Tagungsthema ermöglicht zu haben.

Rosa Reitsamer und **Elke Zobl** stellen in ihrem Beitrag „Ladyfeste“, feministisch-queere Kunst- und Kulturfestivals vor, die als „Lernorte“ jungen Frauen neuartige Möglichkeiten der politischen Bildung, des Ausprobierens kollektiver politischer Partizipationsformen und einer kritischen Bürgerinnenschaft eröffnen. Eigens geschaffene Musik, Kunst, Mode und auch die zahlreich entstehenden transnationalen und virtuellen Netzwerke werden zu Möglichkeiten, um einem Youth Citizenship Ausdruck zu verleihen.

Pier Paolo Pasqualoni und **Helga M. Treichl** reflektieren anhand einer Darstellung des europäischen Attac-Netzwerkes, das als Soziale Bewegung per se Lernräume eröffnet und „engaged European citizenship“ im als postdemokratisch beschriebenen Kontext konstituiert, den Übergang von einer Bewegungsorganisation und ihrer Protestkultur hin zu einer den politischen Eliten ähnlichen Kultur einer Wahlorganisation. Denn: *„Output-Orientierung, Flexibilität, Mobilität und Effizienz [...] zeichnen erfolgreiche zivilgesellschaftliche Initiativen nicht weniger aus als die politischen und ökonomischen Eliten.“* Genau in diesem Spannungsfeld gelte es nun weiter zu arbeiten.

Birge Krondorfer zeigt die Ausschlüsse aus dem Konzept der Citizenship am Beispiel von Frauen und Migrantinnen auf und fragt nach den Möglichkeiten emanzipatorischer politischer Bildung. Sie kommt u.a. zu dem Schluss: *„Bildung in diesen Kontexten bedeutet vornehmlich Selbstbewusstseinsbildung sowie die Vermittlung von Kenntnissen über Rechte, über gesellschaftliche Einflussnahme und aktive gemeinsame Gestaltung öffentlicher*

Angelegenheiten.“ Eine migrationsbewusste Bildung soll der vielfach beobachtbaren Vereinzelung und Isolation der Frauen begegnen, indem *„sie Kollektives fördert und damit Demokratie (heraus)fordert“.*

Rubia Salgado verweist aus der Perspektive einer Selbstorganisation von Migrantinnen auf zwei zu kritisierende Aspekte der politischen Bildung: auf den Ausschluss von Nicht-StaatsbürgerInnen aus dem Kreis der BildungsteilnehmerInnen politischer Bildungsaktivitäten und auf die von der politischen Bildung mitgetragene, weil nicht reflektierte Stabilisierung des bestehenden Systems. Die Autorin plädiert für die *„Konzeption und Umsetzung einer radikaldemokratischen politischen Bildung“*, in deren Selbstverständnis die *„Demokratie ohne Ausnahme“* angekommen ist.

Bernadette Konzett „predigt“ in ihrem Standpunktbeitrag (so beschreibt es die Autorin selbst) eine politische Bildung, der es vornehmlich und zuallererst um ein Zuhören geht.

Georg Fischer richtet an die LeserInnen einen Appell zur historischen Besinnung und beleuchtet kritisch den Gebrauch vereinheitlichender Begriffe der politischen Bildung. Für eine emanzipatorische „citizenship-education“ mahnt er radikale Demokratievorstellungen ein, hinterfragt er das verordnete Einpauben unhinterfragter Rechte und Pflichten und kommt er zu dem Schluss, dass diese *„als Grundlage eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ formulieren, [...] die Neubewertungen von privaten und gesellschaftlichen Beziehungen nach 1968 als Richtschnur nehmen und die friedlichen Revolutionen nach 1989 als Methode praktizieren [sollte].“*

Sepp Wall-Strasser, Verena Mayrhofer und **Gerd Weninger** porträtieren in ihrem Beitrag die Gewerkschaftsschule und beschreiben Zielgruppe, Methodik, Inhalte, Ablauf und Aufbau des viersemestrigen „Lehrgangs für angewandte Gewerkschaftsarbeit“. Dieser soll die TeilnehmerInnen dazu befähigen, sich von den Schranken und Hemmungen, die als Folge ihrer persönlichen Lebens- und Lerngeschichten (Sozialisation) entstanden sind, aber insbesondere auch von den gesellschaftlichen Einschränkungen zu emanzipieren und die gegebenen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Grenzen zu überwinden.

Karl Staudinger und **David Röthler** berichten über den am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl situierten Lehrgang „Politische Kommunikation 2.0“ (ab 2011 Engagement 2.0), der die Teilnehmenden mit den Werkzeugen und Kommunikationstechniken im Web 2.0 vertraut machen soll. Eine Besonderheit dieses Lehrgangs ist seine zweimonatige Laufzeit und die sich abzeichnende Etablierung einer eigenen Webcommunity.

Anna Wanka stellt das europäische Bildungsprojekt SEELERNETZ – SeniorInnen in Europa Lernen in Netzwerken – vor und zeigt anhand dessen Umsetzung in Wien, dass lebenslanges Lernen und die Erschließung politischer Partizipationsmöglichkeiten für SeniorInnen mit Hilfe lernender Netzwerke und der Berücksichtigung des sozialen Raums gelingen kann. Denn tatsächlich liegt der *„Zugang zu politischer Partizipation [...] oft direkt vor der Haustür“*.

Georg Ondrak und **Elisabeth Thöringer** geben mit ihren Rezensionen des Handbuchs „Kritische politische Bildung“ (2010) und der beiden Sammelbände „Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten“ (2009) und „Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung“ (2010) einen Einblick in aktuelle Debatten zu Theorie wie Praxis der politischen Bildung im deutschsprachigen Raum.

Redaktionelles

Zeitgleich mit dieser Ausgabe wird der Call for Papers zur Ausgabe 13 (Juni 2011) veröffentlicht. Diese widmet sich dem Themenkreis „Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns“. Redaktionsschluss für die Ausgabe 13 ist am 04. März 2011. Der Call ist online aufrufbar unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen/index.php.

Literatur

Verwendete Literatur

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Berlin: VSA-Verlag.

Colin Crouch (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weiterführende Literatur

Butler, Judith (1990): Gender Trouble. London/New-York: Routledge.

Foucault, Michel (1997): Il Faut Defendre La Societe. Paris: Éditions du Seuil.

Fukuyama, Francis (1992): The End of History and the Last Man. New York: Free Press.

Mouffe, Chantal (2005): On the Political. New York: Routledge.

Spivak, Gayatri C. (2007): Can the Subaltern Speak. Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.

Vater, Stefan (2005): Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude? In: Vater, Stefan (Hrsg.) unter Mitarbeit von Laura R. Rosinger (2010): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre Salzburger Gespräche für Erwachsenenbildung, Frankfurt: Peter Lang, S. 148-160.



Foto: K.K.

Dr. Christian Kloyber

christian.kloyber@bifeb.at
<http://www.bifeb.at>
+43 (0)6137 6621-510

Christian Kloyber ist pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl. Aufgabenbereich und Geschäftsfeld von Christian Kloyber widmen sich der Entwicklung innovativer Bildungsangebote für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, thematische Schwerpunkte werden in den Bereichen Basisbildung, Sprache(n), E-Learning, Evaluation, Erwachsenenbildung und Partizipation gesetzt. Christian Kloyber ist außerdem ein international anerkannter Lateinamerikanist mit dem Forschungsschwerpunkt Exil und Kultur.



Foto: K.K.

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<http://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie (in Linz und Berlin) und Philosophie (in Salzburg und Wien). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen österreichischen Universitäten.

Editorial

Abstract

That the meaning of “politics” and “the political” is deteriorating more and more quickly doesn't seem to surprise anyone. Scandals and corruption are only one reality undermining the concept of the political from within. Against this backdrop, the term post-democracy has been introduced into the current discussion. Civic education and the European variant citizenship education are exposed to this process but must provide answers and open up spaces for action. In times of post-democracy, what significance and what status do civic education and citizenship education have in adult education? What role do they occupy, what questions and goals do they or should they pursue? Where and how is political experience gained and who are the actors, the real ones as well as the hidden and excluded ones? This issue of The Austrian Open Access Journal for Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at in German*) deals with these and many other questions.

Postdemokratie

Tatsächlich?

Gary S. Schaal

Schaal, Gary S. (2010): Postdemokratie. Tatsächlich?

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Postdemokratie, Postdemokratisierung, politische Partizipation, Colin Crouch, Demokratie

Kurzzusammenfassung

Die Debatte, die sich um das von Colin Crouch prominent in die Diskussion gebrachte Konzept der Postdemokratie rankt, ist ebenso intensiv wie kontrovers. In der Subsumierung verschiedener Phänomene unter dem Begriff der Postdemokratie ergeben sich relevante Diskussionsimpulse, aber auch Inkohärenzen. Der Beitrag nimmt sich der Ambivalenz dieser Debatte an, indem zentrale Fragen und Probleme des Konzepts aufgegriffen und kritisch beleuchtet werden. Ausgehend von Crouchs Diagnose einer Degeneration von Demokratien, steht die Frage im Mittelpunkt, wie demokratisch moderne Demokratien noch sind und überhaupt sein können. Aus der Perspektive der empirischen Demokratieforschung wird ein Abgleich von demokratischen Idealen, die sich in spezifischen Kriterien ausdrücken, und der Realität moderner Gesellschaften vorgenommen. Es wird argumentiert, dass sich westliche Demokratien tatsächlich im Prozess der Postdemokratisierung befinden, dass hierfür jedoch auch funktionale Ursachen mitverantwortlich sind, die aus der Komplexität moderner Gesellschaften resultieren.

Postdemokratie

Tatsächlich?

Gary S. Schaal

Die Postdemokratiediagnose unterstellt Politik- und PolitikerInnenverdrossenheit. Sind alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen von der Politik enttäuscht? Bereits ein flüchtiger Blick auf die einschlägige Empirie bringt anderes ans Licht: Entgegen den gängigen Vorurteilen hat das Interesse an politischen Fragen in den letzten drei Jahrzehnten in vielen westlichen Demokratien deutlich zugenommen – zumindest bis Anfang der 2000er Jahre.

Colin Crouch hat in seinem sehr einflussreichen Essay „Post-democracy“ (2004) die These aufgestellt, dass viele westliche Demokratien derzeit einen radikalen Prozess des Wandels ihrer demokratischen Institutionen und ihrer demokratischen Praxis durchleben. Mit diesem Essay stieß Crouch eine Debatte an, die unter dem Label „Postdemokratie“ verschiedene Prozesse bündelt, die bereits zuvor verstreut und zumeist voneinander isoliert diskutiert wurden. *„Der Begriff Postdemokratie kann uns dabei helfen, Situationen zu beschreiben, in denen sich nach einem Augenblick der Demokratie Langeweile, Frustration und Desillusionierung breitgemacht haben; in denen die Repräsentanten mächtiger Interessengruppen, die nur für eine kleine Minderheit sprechen, weit aktiver sind als die Mehrheit der Bürger, wenn es darum geht, das politische System für die eigenen Ziele einzuspannen; in denen politische Eliten gelernt haben, die Forderungen der Menschen zu lenken und zu manipulieren; in denen man die Bürger durch Werbekampagnen ‚von oben‘ dazu überreden muss, überhaupt zur Wahl zu gehen“* (Crouch 2008, S. 30).

Der Essay entwickelte sich zum Gravitationszentrum einer Reihe thematisch verwandter Diskurse,

so beispielsweise jenes über das Verschwinden des Politischen (siehe Rancière 2002; Mouffe 2007; Fach 2008) oder über die zunehmende Ökonomisierung des Politischen (siehe Heidenreich 2008). Im Folgenden werden zentrale Probleme, die in der Postdemokratie-Debatte auftauchen, vorgestellt und kritisch diskutiert.¹ Zuvor jedoch sollen die Kerndiagnosen von Crouch präsentiert werden.

Colin Crouchs Diagnose

Die Kernthese der Postdemokratiediagnose von Crouch lautet, dass die westlichen Demokratien den Höhepunkt ihrer demokratischen Entwicklung überschritten haben und dass objektiv ein Rückbau, ja eine Degeneration von demokratischen Standards und Verfahren zu diagnostizieren ist. Der Übergang von demokratischen zu postdemokratischen Gesellschaften vollzieht sich im Zuge eines mittelfristigen, noch unabgeschlossenen Wandlungsprozesses: Wir leben noch nicht in postdemokratischen Gesellschaften, gleichwohl weisen die westlichen politischen Systeme zunehmend stärkere postdemokratische Züge auf (vgl. Crouch 2008, S. 6).

1 Mit anderem Akzent siehe Ritzi/Schaal 2010a, 2010b.

Im Fokus stehen drei Diagnosen: erstens die nur gering ausgeprägte Fähigkeit schwächerer sozio-ökonomischer Gruppen, ihre Interessen in den politischen Diskurs einzuspeisen; zweitens die zunehmende Orientierung der Parteien an den Interessen der globalen Wirtschaftselite und drittens die Transformation der Parteien zu professionalisierten „Apparaten des Stimmenfangs“. Gemeint ist damit, dass die demokratisch gewählten Institutionen und Verfahren an Bedeutung im politischen Entscheidungsprozess verlieren. Der Einfluss, den vormals die Bürgerinnen und Bürger vermittelt über Wahlen ausgeübt haben, wird durch die Interessenpolitik eines Konglomerats politischer und ökonomischer Eliten substituiert. Vor diesem Hintergrund lockert sich die Verbindung zwischen Wahlversprechen und faktischem Regierungshandeln. Der mangelnde Konnex bleibt den Bürgerinnen und Bürgern nicht verborgen und setzt die Regierungsparteien unter Druck. Daher wählen in den westlichen Demokratien die Volksparteien zunehmend die Strategie, inhaltliche Unbestimmtheit durch die Personalisierung von Wahlkämpfen gleichsam im Vorfeld zu kompensieren. Diese Strategie kulminiert in einer Stärkung der demokratischen Führung, des „democratic leadership“: *„Zusammen mit der unvermeidlichen Entropie der Demokratie führt dies zu einer Form der Politik, die wieder zu einer Angelegenheit geschlossener Eliten wird – so wie es in vordemokratischen Zeiten der Fall war“* (ebd., S. 133). In Summe werden die Bürgerinnen und Bürger durch diese Prozesse entmachtet und politisch passiv, ja apathisch; die Demokratie bleibt zwar formal bestehen, sie wird jedoch zu einer Fassade, auf eine leere Hülle reduziert.²

Die Breite der Postdemokratiediskussion zeugt von ihrer theoretischen und empirischen Relevanz wie auch von der Umstrittenheit des Konzeptes selbst. Ingolfur Blühdorn bemängelt, dass Crouchs Konzept *„ideologisch sympathisch, aber soziologisch unzureichend“* (Blühdorn 2006, S. 74) sei. In der Postdemokratie-Debatte ist vielfach unklar, welche empirischen Phänomene Postdemokratie kennzeichnen und ob die theoretischen Konstrukte von den jeweiligen Autorinnen und Autoren empirisch sinnvoll operationalisiert wurden – mithin, wie valide die

empirische Basis der Diagnose ist. Eike Hennig fasst dies knapp zusammen: *„Postdemokratische Beiträge versagen bei der Analyse“* (Hennig 2010, S. 34).

Postdemokratisierung als Entdemokratisierung

Ich möchte im Folgenden wenige Kernelemente der Postdemokratisierung näher betrachten. Es erleichtert das Verständnis, wird hierzu das Konzept der Postdemokratie in einen größeren Kontext eingebettet. Dieser Kontext ist einerseits die französisch geprägte Debatte über die Ökonomisierung oder gar das Verschwinden des Politischen (Michel Foucault, Pierre Bourdieu), andererseits – und wichtiger – die empirische Demokratieforschung.

Die Frage, ob Demokratien inzwischen schon Postdemokratien sind, kann in die gängigere überführt werden, wie demokratisch Demokratien sind. Die empirische Demokratieforschung bezeichnet das Maß, in dem reale Demokratien die abstrakten Ideen der Demokratie, d.h. ihre Ideale, als „demokratische Performanz“ realisieren (siehe Fuchs 1998; Dahl 1989). Postdemokratie steht somit für einen Zustand, in dem spezifische Ideale der Demokratie schlechter realisiert werden als zuvor.

Ich schlage vor, dass wir als Benchmark für die Demokratiequalität drei Kriterien nutzen: „Zurechenbarkeit“ (accountability), „Transparenz“ und „demokratische Legitimation“. Damit diese Kriterien Anwendung finden können, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Demokratische Politik setzt zum einen Steuerungsfähigkeit voraus, d.h., die Politik muss – zumindest partiell – in der Lage sein, gestaltend tätig zu werden, zum anderen formal-juristisch garantierte Einflussmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger auf der Inputseite des politischen Prozesses. Beide Bedingungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang – Steuerungsfähigkeit ist die Voraussetzung einer demokratischen Politik, die sich nicht in ergebnisloser politischer Beteiligung erschöpfen will. Nationalstaatliche Demokratien erfüllen diese Kriterien sukzessive schlechter, weil sie handlungsbeschränkter und damit gestaltungsunfähiger werden. Zentraler

² Auf die naheliegende Frage, warum die Bürgerinnen und Bürger den Prozess der Postdemokratisierung – zumindest partiell – durchschauen, die Postdemokratie durch den Akt der Wahl jedoch paradoxerweise legitimieren, geht Crouch leider nicht ein.

Grund ist die zunehmende Komplexität zeitgenössischer Gesellschaften (siehe Greven 2009). Damit Demokratie als „Konkurrenzzückkopplungsdemokratie“ (siehe Sartori 1992) funktionieren kann, müssen die Wählerinnen und Wähler wissen, welche politische Ebene, welche Partei, ja welche konkrete Person für welches politische Handeln, für welche Entscheidung verantwortlich („accountable“) ist. Nur in diesem Fall können die Wählerinnen und Wähler die Politik kontrollieren und können Wahlen einen substanziellen Inhalt – Zustimmung oder Ablehnung gegenüber dem Regierungshandeln bzw. den oppositionellen Wahlprogrammen – transportieren. Die Zurechenbarkeit von Regierungshandeln nimmt jedoch ab. Ein Grund hierfür ist die Existenz von Mehr-Ebenen-Systemen, d.h. die Verschränkung verschiedener Ebenen politischen Entscheidens auf nationalstaatlicher Ebene (Kommunen, Länder, Bund). Ein weiterer Grund besteht in dem Übergang von „government“ zu „governance“, d.h. zu einem kooperativen und dezentralen Politikstil, bei dem politische Akteurinnen und Akteure genauso involviert sind wie zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure, NGOs und Lobbygruppen, wodurch die Verantwortung für einzelne Entscheidungen, Gesetze, Verordnungen etc. nicht mehr eindeutig zuzuordnen ist. Dieses Problem verschärft sich auf supranationaler Ebene. So macht es die „Multi-Level-Governance“ in der EU zwar möglich, dass sich NGOs auf unterschiedlichen Ebenen des europäischen politischen Prozesses einbringen können – was vereinzelt als Bedeutungszuwachs zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure und damit als demokratieförderlich gedeutet wird.³ Doch sind diese NGOs selbstmandatiert. Ihr Handeln kann vieles sein – advokatorisch, paternalistisch oder im schlechtesten Fall rein eigennutzenorientiert –, demokratisch legitimiert ist es jedoch auf jeden Fall nicht. Welche NGO wie viel Einfluss auf welchen Entscheidungsprozess besitzt, ist aus Gründen mangelnder Transparenz häufig nicht nachvollziehbar. Obwohl sich das Portfolio demokratischer Partizipationsformen in den letzten Jahrzehnten deutlich erweitert hat, bleiben Wahlen doch weiterhin

zentrale Verfahren, mit denen Legitimation erzeugt, die Regierungspolitik inhaltlich programmiert und Parteien für ihr Handeln und/oder ihre Programme belohnt oder bestraft werden. Damit Wahlen diese für eine Demokratie zentrale Funktion unverzerrt übernehmen können, muss Regierungshandeln transparent sein (Kriterium zwei). Transparenz setzt eine inklusive politische Öffentlichkeit voraus, die – weil zunehmend mehr Entscheidungen jenseits des Parlaments beraten werden – jedoch schwindet.

In fast allen westlichen Demokratien sank in den letzten Jahrzehnten die Wahlbeteiligung, und auch wenn es normativ umstritten ist, ab welchem Niveau der Wahlbeteiligung ein demokratisches System seine Legitimation verliert, so kann doch diagnostiziert werden, dass dieser Prozess die Legitimation verringert. Schließlich – und für die Legitimation des demokratischen Systems entscheidend – greift das Kongruenzkriterium immer schlechter. Gemeint ist damit, dass idealerweise Entscheidungsbetroffene auch Entscheidungsberechtigte sein sollen. Aufgrund der hinlänglich bekannten Prozesse der Globalisierung und Supranationalisierung fallen Entscheidungsberechtigte und Entscheidungsbetroffene zunehmend auseinander. Legislative Funktionen und Kompetenzen supranationaler Instanzen lassen demokratische Nationalstaaten sukzessive in die Funktion rein exekutiver Organe rücken. Darunter leidet die demokratische Legitimation des demokratischen Nationalstaates.

Die steigende Komplexität zeitgenössischer Gesellschaften führt dazu, dass sich die systemische und die demokratische Performanz von demokratisch verfassten Nationalstaaten deutlich reduziert.⁴ Durch die schwindende Bedeutung der politischen Partizipation sinkt jedoch nicht nur die Demokratiehaftigkeit demokratischer Entscheidungen. Viele Autorinnen und Autoren kritisieren darüber hinaus, dass sich auch die Qualität demokratischer Entscheidungen in den letzten Jahren deutlich verschlechtert hat. Welche Strategien existieren angesichts der Komplexitätssteigerung zeitgenössischer Demokratien, um trotzdem zu guten

³ Siehe Nanz/Steffek 2005, für einen Überblick siehe Greenwood 2007; Mårtensson 2007; Freise 2009.

⁴ Die Begriffe „systematische Performanz“ und „demokratische Performanz“ gehen auf Dieter Fuchs zurück. Die systematische Performanz beschreibt die Fähigkeit politischer Systeme, allgemeine Ziele wie Sicherheit oder Wohlstand zu erreichen, unabhängig davon, ob es sich um eine demokratische oder nicht-demokratische politische Ordnung handelt. Die demokratische Performanz bezieht sich auf die Effektivität institutioneller Mechanismen, demokratische Normen im politischen Prozess einzubetten und zu verwirklichen. Siehe dazu den Artikel „Kollektive Identität und Vertrauen in Europa“ von Viktoria Kaina unter: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1342/pdf/54_sp_kaina.pdf; Anm.d.Red.

Entscheidungen zu kommen? Eine Lösung besteht in der stärkeren Einbeziehung von Expertinnen und Experten in den demokratischen Prozess.

Die Macht der Expertinnen und Experten

Seit einigen Jahren steigen die Bedeutung und der Einfluss von Expertinnen und Experten in der Demokratie – hier sei nur an die Zahl und Relevanz der Kommissionen (die Harzkommission, die Rürupkommission etc.) unter der Rot-Grünen Bundesregierung in Deutschland erinnert – und dies unter dem Applaus der Bürgerinnen und Bürger. Auch aus der Regierungsperspektive erscheint die zunehmende Bedeutung von Expertinnen und Experten nachvollziehbar. Ihr wachsender Einfluss resultiert aus der gestiegenen gesellschaftlichen Komplexität, der Interdependenz politischer Entscheidungen sowie aus der Selbstcharakterisierung westlicher Gesellschaften als Wissensgesellschaften.

So nachvollziehbar der Wunsch nach „richtigen“ Entscheidungen auch normativ ist – demokratische Regierungen sollen schließlich nicht nur entscheiden, sondern „gut“ entscheiden –, so resultieren aus ihm doch zwei demokratiethoretische Probleme, die beide Teil der Postdemokratisierung sind: die „Entdemokratisierung der Demokratie“ und das „Verschwinden des Politischen“. Ersteres folgt zwangsläufig aus der Tatsache, dass unter diesen Bedingungen die gewählten, demokratisch legitimierten RepräsentantInnen des Volkes zunehmend weniger substantiellen Einfluss besitzen. Zweifellos verbleibt die finale demokratische Hoheit beim Parlament – nur Parlamente können Gesetze verabschieden –, doch erscheint die Kompetenz der ParlamentarierInnen nur noch wie ein fader Abglanz demokratischer Selbstregierung im Angesicht von Entwicklungen, die darin kulminieren, dass – um ein aktuelles Beispiel zu wählen – die deutsche Bundesregierung das Verfassen von Gesetzen inzwischen zumindest partiell „outsourced“ und privaten Anwaltskanzleien überlässt.⁵ Das Demokratische wird nicht nur zunehmend ökonomisiert, sondern auch privatisiert, da die Öffentlichkeit in diesen Prozessen eine rückläufige Bedeutung besitzt.

Die Integration von Expertinnen und Experten ist jedoch nicht nur demokratiethoretisch problematisch, sie kann darüber hinaus auch selten das leisten, was von ihr erwartet wird. Dies resultiert aus der Natur des Politischen. Das Politische verstehe ich als öffentlichen Kommunikationsraum, in dem die Bürgerinnen und Bürger jene Fragen identifizieren, diskutieren und problematisieren, die sie potentiell kollektiv verbindlich – also qua Gesetz – regeln wollen. Es ist dem Politischen eingeschrieben, dass die Bürgerinnen und Bürger über die Fragen, was sie regeln wollen und wie die Regelungen konkret aussehen sollen – teilweise auch erbittert – streiten,⁶ weil in der Sphäre des Politischen kein richtiges oder falsches Wissen existiert. So argumentiert Michael Saward: „*all claims to superior knowledge with respect to politics must fail*“ (Saward 1994, S. 13). Die Sphäre des Politischen konstituiert sich über das Vorhandensein von kontingentem Wissen als einzige Quelle für die Begründung von Politik.

Der Anspruch, mit dem Expertinnen und Experten und ihr Fachwissen in den demokratischen Diskurs eingeführt werden, widerspricht jedoch der gerade skizzierten Logik: ExpertInnen sollen sachlich richtige Entscheidungen treffen – das Gegenteil dessen, was das Politische ausmacht. Politische Entscheidungen, die ausschließlich ExpertInnenwissen exekutieren, wären keine politischen Entscheidungen mehr, da sie nicht als kontingent wahrgenommen werden. Akzeptieren die Bürgerinnen und Bürger den Geltungsanspruch der sachlichen Richtigkeit, die Politik im Rekurs auf ExpertInnenmeinungen für sich beansprucht, so verschwindet das Politische als Sphäre der konflikthaften Auseinandersetzung darüber, welchen Kurs die politische Gemeinschaft nehmen soll (siehe Schaal 2007).

Postdemokratisierung aus der Perspektive der Bürgerinnen und Bürger

Crouch betont, dass Postdemokratisierung damit einhergeht, dass sich der Wert der politischen Beteiligung für die Bürgerinnen und Bürger verändert: Sie verliert ihren intrinsischen Charakter. An die Stelle der Wertschätzung der politischen Partizipation

5 Eines der bekanntesten Beispiele hierfür ist wohl der Auftrag des damaligen Bundeswirtschaftsministers zu Guttenberg an die britische Anwaltskanzlei Linklaters, einen Entwurf für ein „Gesetz zur Ergänzung des Kreditwesengesetzes“ zu erarbeiten (siehe dazu Prantl 2009; Spiegel Online 2009).

6 Chantal Mouffe bezeichnet dies als die „Agonalität“ des Politischen (siehe Mouffe 2002).

tritt die Outputorientierung, d.h., dass Demokratien zunehmend für ihre Leistungsfähigkeit auf der Outputseite (Gesetze, Verordnungen etc.) geschätzt werden (siehe dazu klassisch Scharpf 1970). Die „Outputresponsivität“ bezeichnet die Intensität, mit der die Bürgerinnen und Bürger mit den Outputs des demokratischen Prozesses zufrieden sind und die Ergebnisse nachholend als ihre eigenen (hypothetisch vorpolitischen) politischen Präferenzen akzeptieren. Der wichtigste Indikator der Outputresponsivität ist die empirische Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger mit den demokratischen Outputs und Outcomes, d.h. mit den Gesetzen und Verordnungen und ihren realen Wirkungen. Die Bürgerinnen und Bürger vieler westlicher Demokratien sind jedoch zunehmend unzufriedener mit den Outputs des politischen Systems. Ein zentraler Grund hierfür liegt in den Strukturen der politischen Präferenzen der Bürgerinnen und Bürger selbst. Die Präferenzen unterliegen in sozialer Perspektive einem Prozess wachsender Pluralisierung und Fragmentierung, weil sich die Vorstellungen von einem guten Leben vervielfältigt haben. Vor diesem Hintergrund wird es für politische Parteien – unabhängig davon, ob sie in Regierungsverantwortung stehen oder nicht – kontinuierlich schwieriger, ihrer zentralen Aufgabe der Interessenaggregation nachzukommen. Die politischen Präferenzen sind zu divers und immer heterogenere Interessenkoalitionen müssen geschmiedet werden. Politik befindet sich noch im Stadium des Fordismus – um eine große Zahl (politischer) KundInnen wird mit wenigen Angeboten (Parteiprogrammen) geworben. Im Zuge der Ökonomisierung weiter Teile des Lebens scheint sich die Erwartungshaltung der Bürgerinnen und Bürger jedoch verändert zu haben – sie ist gleichsam postfordistisch. Erwartet werden analog zum Markt individualisierte Politikangebote. Die Parteien entsprechen dieser Nachfrage auch partiell, so u.a. mit dem Kommunikationsmittel des „direct mailing“ (siehe Römmele 1999), also der zielgruppenspezifischen Formulierung von Wahlprogrammen. Doch sind dieser Fokussierung recht enge Grenzen gesetzt. Und so führt die Spannung zwischen fordistischem Angebot und postfordistischer Politiknachfrage zu wachsender Enttäuschung der Bürgerinnen und Bürger über die Institutionen, Verfahren und Ergebnisse demokratischer Politik (siehe Schaal 2008). Die drastisch sinkende Zufriedenheit mit den Outputs

und Outcomes der Demokratie stellt für outputlegitimierte Demokratien ein massives Problem dar, zumal Demokratien nicht dafür bekannt sind, die besten Entscheidungen zu treffen (siehe Sunstein 2007; Brodocz/Llanque/Schaal 2008) oder besonders effizient zu sein (siehe Sartori 1992). In diesem Sinne können sie den Vergleich mit autoritären Regimen in bestimmten Policybereichen – in der Diskussion ist u.a. effektive Klimapolitik – verlieren. Man sollte daher vorsichtig sein, Demokratie für etwas zu schätzen, was so kontingent ist wie der Output des demokratischen Prozesses, der zumal von vielen demokratisch nicht kontrollierbaren Variablen – vor allem der Ökonomie – nachhaltig beeinflusst wird.

Die Postdemokratiediagnose unterstellt Politik- und PolitikerInnenverdrossenheit. Sind alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen von der Politik enttäuscht? Bereits ein flüchtiger Blick auf die einschlägige Empirie der letzten drei Jahrzehnte bringt anderes ans Licht: Entgegen den gängigen Vorurteilen hat das Interesse an politischen Fragen in den letzten drei Jahrzehnten in vielen westlichen Demokratien deutlich zugenommen – zumindest bis Anfang der 2000er Jahre (vgl. dazu stellvertretend Noelle-Neumann/Köcher 1997, S. 783f.; siehe dazu auch Hadjar/Becker 2008). Politisches Desinteresse kann vor diesem Hintergrund als genereller Trend nicht diagnostiziert werden. Vielmehr muss die These des abnehmenden politischen Interesses und der sinkenden politischen Partizipation (und Partizipationsbereitschaft) sozial differenziert werden. Zentrale Determinanten politischer Partizipation und politischen Interesses sind die formale Bildung und der sozio-ökonomische Status, die beide stark miteinander korrelieren. Jene Bürgerinnen und Bürger, die eine überdurchschnittliche Bildung und ein überdurchschnittliches Einkommen besitzen, beteiligen sich heute an politischen Fragen auf einem Niveau, das sich kaum von jenem vor 30 bis 40 Jahren unterscheidet. Die Beteiligung der bildungsfernen Schichten der Bevölkerung brach jedoch massiv ein. Diese soziale Schieflage besitzt für die Demokratie problematische Konsequenzen: Die Interessen der sozial Schwächeren werden sukzessive weniger in den demokratischen Prozess integriert, Entfremdungsprozesse intensivieren sich und grundlegende Gerechtigkeitsfragen stellen sich in neuartiger Dringlichkeit.

Fazit

Die Frage, ob sich die westlichen Demokratien in einem Prozess der Postdemokratisierung befinden, kann – trotz der gebotenen Differenzierung – relativ eindeutig mit „Ja“ beantwortet werden, zumindest dann, wenn Demokratie bedeutet, dass die Bürgerinnen und Bürger auf der Inputseite hinreichende Möglichkeiten der bedeutungsvollen Beteiligung besitzen müssen. Der verstärkte Einfluss von Expertinnen und Experten im demokratischen Prozess, die wachsende Inkongruenz von Entscheidungsbetroffenen und Entscheidungsberechtigten, die steigende Intransparenz des demokratischen Prozesses, die zunehmende Selbstmandatierung von NGOs in Multi-Level-Governance Konstellationen und nicht zuletzt die stetige Outputorientierung können als Teile einer größeren postdemokratischen Entwicklung gedeutet werden. Bedenklich stimmt,

dass die Erwartungsstruktur vieler Bürgerinnen und Bürger Teile dieses Prozesses – insbesondere die Outputorientierung – sogar noch forciert. Andere – und quantitativ bedeutsame – Teile der Bevölkerung finden ihre Interessen anhaltend weniger im demokratischen Prozess repräsentiert – zumeist, weil die bildungsfernen Schichten der Bevölkerung seltener politisch partizipieren als bildungsnahe.

Postdemokratisierung wird häufig auf Prozesse der Ökonomisierung zugespielt. Diese Perspektive ist triftig und erhellend. Ergänzend muss jedoch mit der wachsenden gesellschaftlichen Komplexität ein weiterer erklärender Faktor in den Blick genommen werden. Aus dieser Perspektive stellt sich die ungewohnte und normativ unbefriedigende Frage, ob sich Demokratien vielleicht aus funktionalen Gründen in Richtung Postdemokratie entwickeln müssen.

Porträt: Colin Crouch



Foto: Derek Cooknell, England

Colin Crouch, geboren 1944, lehrte zwischen 1985 und 1994 am renommierten Europäischen Hochschulinstitut in Florenz, das 1972 von allen sechs damaligen EU-Mitgliedstaaten gegründet worden war. Auf die Schaffung einer europäischen Volluniversität hatte man sich zu diesem Zeitpunkt nicht einigen können. Vor diesem Erfahrungshintergrund erklären sich die tiefen Kenntnisse Crouchs von den italienischen Verhältnissen unter der ersten Regierung Berlusconi und seine in diesem Kontext gemachten Erfahrungen. Auch mögen die Entwicklungen in Großbritannien der „New Labour“ unter Tony Blair für die Entstehung seines Buches „Post-democracy“ ausschlaggebend gewesen sein.

Ehe er 1965 das Soziologiestudium an der London School of Economics (LSE) aufnahm, arbeitete Colin Crouch als Journalist. Die StudentInnenunruhen und die zeitweilige Besetzung der LSE in den Jahren 1967 und 1968 erlebte er als gewählter Präsident der Students' Union. Über diese Erfahrungen schrieb er sein erstes Buch „The Student Revolt“ (1970). Seine akademische Laufbahn startete er 1972 als Lecturer zunächst an der University of Bath, dann als Lecturer und Reader für das Fach Soziologie an seiner Ausbildungsstätte LSE (1973-1985). Von 1985 bis 1994 war er Fellow des Trinity College in Oxford und zugleich Professor für Soziologie an der University of Oxford. Von 1995 bis 2004 lehrte und forschte er, wie oben erwähnt, als Professor für Comparative Social Institutions am Europäischen Hochschulinstitut in Florenz (EUI). Seit 2005 ist er

Professor für Governance and Public Management an der University of Warwick. Zudem ist er „Auswärtiges Wissenschaftliches Mitglied“ am Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln. Crouch erhielt 1993 den W.J.M. MacKenzie Prize für das Buch „Industrial Relations and European State Traditions“ (Oxford Univ. Press, 2003) und ist Mitglied der British Academy. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Analyse von Gesellschaftsstrukturen in Europa mit besonderem Fokus auf Arbeitsmarkt, Gender und Familie; Wirtschaftssoziologie und neoinstitutionalistische Analyse; lokale Wirtschaftsentwicklung und die Reform öffentlicher Dienste.

Derzeit leitet Colin Crouch ein Forschungsteam an der University of Warwick, in dem elf Nationen vertreten sind und das sich mit den ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und den unterschiedlichen politischen Ansätzen europäischer Staaten und Kanadas befasst. Dieses Projekt wird von der Europäischen Kommission durch das 7. EU-Forschungsrahmenprogramm gefördert. Neben diesem Projekt beschäftigt er sich mit der Frage lokaler ökonomischer Entwicklungen im Zusammenhang mit der OECD (Territorial Governance Division). Zuletzt erschien in diesem Kontext sein Buch über Innovation und die lokale Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland (2009).

Mit Veröffentlichung seiner Analyse des politischen Systems im Jahr 2004 wurde Colin Crouchs „Post-democracy“ – so der Titel und Leitbegriff seiner Publikation – zu einem der häufigst zitierten und ebenso oft kommentierten Begriffe der letzten Jahre und Angelpunkt des analytischen Diskurses. Im deutschsprachigen Raum fand der Begriff „Postdemokratie“ spätestens mit der deutschen Übersetzung von Crouchs Publikation durch Nikolaus Gramm in der Edition Suhrkamp im Mai 2008 seine Verbreitung. Ein postdemokratisches politisches System ist *„ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden [...], in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben“* (Crouch 2008, S. 10).

Wesentliche Schriften und Publikationen

- 1970: The Student Revolt. London: Bodley Head.
- 1977: Class Conflict and the Industrial Relations Crisis. London: Heineman.
- 1978: The Resurgence of Class Conflict in Western Europe Since 1968, 2 Volumes (Hrsg. mit Alessandro Pizzorno). London: Mamillan.
- 1979: The Politics of Industrial Relations. London: Fontana.
- 1982: Trade Unions. The Logic of Collective Action. London: Fontana.
- 1993: Industrial Relations and European State Traditions. Oxford: Oxford University Press.
- 1997: Political Economy of Modern Capitalism. Mapping Convergence and Diversity (Hrsg. mit Wolfgang Streeck). London: Sage.
- 2001: Local Production Systems in Europe. Rise or Demise? (mit Patrick Le Galès, Carlo Trigilia und Helmut Voelzkow). Oxford: Oxford University Press (Italienische Ausgabe 2004).
- 2004: Changing Governance of Local Economies. Response of European Local Production Systems (mit Patrick Le Galès, Carlo Trigilia und Helmut Voelzkow). Oxford: Oxford University Press.
- 2004: Post-democracy. Cambridge: Polity Press (italienische Ausgabe 2003; spanische Ausgabe 2004; deutsche Ausgabe erschienen im Suhrkamp-Verlag 2008).
- 2005: Capitalist Diversity and Change. Recombinant Governance and Institutional Entrepreneurs. Oxford: Oxford University Press.
- 2006: Modelling the Firm in its Market and Organizational Environment: Methodologies for Studying Corporate Social Responsibility. In: Organization Studies 27, 10, S. 1533-1551.
- 2006: The Diversity of Democracy. Corporatism, Social Order and Political Conflict (Hrsg. mit Wolfgang Streeck). Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.
- 2008: Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 2009: Innovation in Local Economies. Germany in Comperative Context (mit Hemut Voelzkow) Oxford: Oxford University Press.

Das Porträt basiert auf Informationen des Max Planck Instituts (http://www.mpifg.de/forschung/wissdetails_de.asp?MitarbID=90) und aus Wikipedia (http://de.wikipedia.org/wiki/Colin_Crouch), vor allem aber auf der Website der Universität Warwick (<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/igpm/pmp/crouch>).

Christian Kloyber und Stefan Vater

Literatur

Verwendete Literatur

- Blühdorn, Ingolfur (2006):** Billig will ich. Postdemokratische Wende und simulative Demokratie. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 19, 4, S. 72-83.
- Crouch, Colin (2008):** Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hennig, Eike (2010):** Totgesagte leben lange. Zum Aussagewert postdemokratischer Theorien. In: *Vorgänge*, 49, 2, S. 26-34.
- Noelle-Neumann, Elisabeth/Köcher, Renate (Hrsg.) (1997):** Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1993-1997. München: K.G. Saur.
- Saward, Michael (1994):** Democratic Theory and Indices of Democratization. In: Beetham, David (Hrsg.): *Defining and Measuring Democracy*. London: Sage, S. 6-24.

Weiterführende Literatur

- Brodocz, André/Llanque, Marcus/Schaal, Gary S. (Hrsg.) (2008):** Bedrohungen der Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahl, Robert (1989):** *Democracy and its Critics*. New Haven [u.a.]: Yale University Press.
- Fach, Wolfgang (2008):** *Das Verschwinden der Politik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freise, Matthias (2009):** Mehr als nur ein Feigenblatt? Der Zivilgesellschaftsdiskurs in Brüssel. In: Frantz, Christiane/Kolb, Holger (Hrsg.): *Transnationale Zivilgesellschaft in Europa. Traditionen, Muster, Hindernisse, Chancen*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 129-147.
- Fuchs, Dieter (1998):** Kriterien demokratischer Performanz in Liberalen Demokratien. In: Greven, Michael Th. (Hrsg.): *Demokratie – eine Kultur des Westens? 20. Wissenschaftlicher Kongreß der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaften*. Opladen: Leske + Budrich, S. 151-179.
- Greenwood, Justin (2007):** Review Article: Organized Civil Society and Democratic Legitimacy in the European Union. In: *British Journal of Political Science*, 37, 2, S. 333-357.
- Greven, Michael Th. (2009):** Zukunft oder Erosion der Demokratie? In: Kaspar, Hanna/Schoen, Harald/Schuhmann, Siegfried/Winkler, Jürgen R. (Hrsg.): *Politik – Wissenschaft – Medien. Festschrift für Jürgen W. Falter zum 65. Geburtstag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 411-428.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2008):** Politisches Interesse und Politische Partizipation. In: Dies. (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-204.
- Heidenreich, Felix (2008):** Ökonomismus – eine Selbstgefährdung der Demokratie? Über Legitimation durch Wohlstand. In: Brodocz, André/Llanque, Marcus/Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Bedrohungen der Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 370-384.

- Mårtensson, Moa (2007):** Mixed Representation and Legitimacy in the European Union. In: Journal of European Integration, 29, 3, S. 285-302.
- Mouffe, Chantal (2002):** Politics and Passions: The Stakes of Democracy. London: Sage.
- Mouffe, Chantal (2007):** Über das Politische. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nanz, Patrizia/Steffek, Jens (2005):** Legitimation durch Deliberation? Die Rolle der Zivilgesellschaft in der supranationalen Politik. In: Finke, Barbara/Knodt, Michèle (Hrsg.): Europäische Zivilgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79-102.
- Prantl, Heribert (2009):** Guttenbergs Großkanzlei. In: Süddeutsche Zeitung vom 8./9. August 2009.
- Rancière, Jacques (2002):** Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (2010a):** Politische Führung in der Postdemokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 60, 2-3, S. 9-15.
- Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (2010b):** Responsivität und Pluralismus: Das Dilemma liberaler Demokratien. In: Vorgänge, 49, 1, S. 13-27.
- Römmele, Andrea (1999):** Direkte Kommunikation zwischen Parteien und Wählern? Der Einsatz von direct mailing bei SPD und CDU. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen, Heft 2/99, S. 304-315.
- Sartori, Giovanni (1992):** Demokratietheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schaal, Gary S. (2007):** Neoliberalismus, Responsivität und das Ende des Politischen. Zur zeitgenössischen Transformation liberaler Demokratien. In: Vorgänge, 46, 4, S. 102-111.
- Schaal, Gary S. (2008):** Responsivität, Selbstzerstörerisches Ideal liberaler Demokratie? In: Brodocz, André/Llanque, Marcus/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Bedrohungen der Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-369.
- Scharpf, Fritz W. (1970):** Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung. Konstanz: Universitätsverlag (= Konstanzer Universitätsreden. 25).
- Spiegel Online (2009):** Guttenberg Ministerium gibt neuen Auftrag an Großkanzlei Linklaters. Online im Internet: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,643607,00.html> [Stand: 2010-10-04].
- Sunstein, Cass (2007):** Gesetz der Angst. Jenseits des Vorsorgeprinzips. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Prof. Dr. Gary S. Schaal

gschaal@hsu-hh.de
<http://www.hsu-hh.de/politiktheorie>
 +49 (0)40 6541-2776

Gary S. Schaal studierte Politikwissenschaft, Germanistik und Philosophie an der Freien Universität Berlin und habilitierte sich 2003 an der Universität Stuttgart im Fach Politikwissenschaft mit der Arbeit „Vertrauen, Verfassung und Demokratie“. 2009 folgte er dem Ruf an die Helmut-Schmidt-Universität (Universität der Bundeswehr) in Hamburg. Er gibt mit André Brodocz und Marcus Llanque die „Zeitschrift für Politische Theorie“ heraus und ist Mitglied des Geschäftsführenden Herausgebergremiums der Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der zeitgenössischen Politischen Theorie, der Verfassungstheorie und der empirischen Demokratieforschung.

Post-democracy

Really?

Abstract

The debate that has grown up around the concept of post-democracy, which was prominently brought up in the discussion by Colin Crouch, is as intensive as it is controversial. The subsuming of various phenomena under the concept of post-democracy yields not just relevant stimulus for discussion but also incoherences. The article addresses the ambivalence of this debate, taking up and critically examining the central questions and problems of the concept. Based on Crouch's diagnosis of a degeneration of democracies, the central question is how democratic modern democracies still are and how democratic they can be at all. A comparison of democratic ideals expressed in specific criteria and the reality in modern societies is made from the perspective of empirical democracy research. It is argued that Western democracies are in fact in the process of post-democratization and that functional causes resulting from the complexity of modern societies are also jointly responsible for this.

Das Politische (in) der politischen Bildung

Hakan Gürses

Gürses, Hakan (2010): Das Politische (in) der politischen Bildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: politische Bildung, Postdemokratie, Citizenship Education, Demokratie-Lernen, politische Differenz, Politik, das Politische

Kurzzusammenfassung

In der Praxis politischer Erwachsenenbildung stellen sich drei Fragen immer öfter: Wie steht es um die Demokratie? Welche Rolle spielt dabei die politische Bildung? Was ist überhaupt Politik? Als Antworten auf die ersten beiden Fragen werden im vorliegenden Beitrag die Stichworte „Postdemokratie“ und „Citizenship Education“ beschrieben. Anschließend hinterfragt der Autor diese Antworten anhand des politikphilosophischen Begriffs „politische Differenz“ und diskutiert zugleich die Frage nach dem „Wesen“ der Politik. Er schlägt vor, den in diesem Zusammenhang gewonnenen Begriff des Politischen (im Gegensatz zur Politik) für die politische Bildung fruchtbar zu machen.

Das Politische (in) der politischen Bildung

Hakan Gürses

Politische Bildung ermöglicht, die Politik (das Gewordene) aus der Perspektive des Politischen (des Möglichen) zu verstehen.

Ein Weiterbildungsprogramm für ErwachsenenbildnerInnen, das ich moderiere,¹ beinhaltet eine Aktivität namens „Das Politische im Raum“. Dabei bitten wir die TeilnehmerInnen, sich einen Gegenstand im Seminarraum auszusuchen, der aus ihrer jeweiligen Sicht das Politische symbolisiert oder Bestandteil des Politischen ist. Fast alle unsere TeilnehmerInnen haben bisher in der darauffolgenden Reflexionsrunde betont, dass es ihnen leicht gefallen sei, einen Gegenstand zu finden und ihre Wahl anschließend zu begründen, da ja das Politische überall sei. „Wenn aber alles politisch ist“, so unsere Frage, „warum reden wir dann von der Politik als etwas Besonderem – als einer gesellschaftlichen Sphäre wie Ökonomie oder Kultur beispielsweise?“

Eine weitere Feststellung, die von TeilnehmerInnen all jener Bildungsangebote zur politischen Erwachsenenbildung, die ich als Referent und Moderator mitgestaltet habe und mitgestalte, regelmäßig getroffen wird, ist: Der eng definierte Politikbegriff fokussiere nur auf Parteien, Wahlen und formalrechtliche Gleichheitssätze; wahre Demokratie bedeute jedoch viel mehr – jedenfalls Gerechtigkeit und Partizipation. Die derzeitige Lage der Demokratie (und der Politik überhaupt) wird in diesen Gesprächen mit einer sich allmählich weiter öffnenden Schere zwischen Mächtigen und Ohnmächtigen und der dementsprechend größer werdenden Politikdistanz der BürgerInnen umschrieben.

Desgleichen werden in den Reflexionsgesprächen im Rahmen dieser Veranstaltungen immer wieder die Fragen an uns gerichtet: „Was für eine Rolle spielt da die politische Bildung? Wie kann sie Politikverdrossenheit verhindern und Partizipation fördern?“ Somit habe ich drei Themen stichwortartig angeschnitten, mit denen ich in der Praxis der politischen Erwachsenenbildung tagtäglich konfrontiert bin: das „Wesen“ der Politik, der Zustand der Politik in den demokratisch verfassten, (post-)industriellen Gesellschaften und die Rolle der politischen Bildung. Dass diese Themen nicht nur in Workshops und Seminaren nach ihren Antworten suchen, zeigt ein Blick in die einschlägige Literatur. Analog finden sich in der Fachliteratur drei Begriffe, die jeweils einen aktuellen Forschungsschwerpunkt in der politischen Philosophie, Politikwissenschaft und Politikdidaktik markieren. Es sind dies die Stichworte „politische Differenz“, „Postdemokratie“ und „Citizenship Education“.

Im vorliegenden Essay will ich versuchen, mögliche Konsequenzen des Forschungsstands und der Theoriedebatten entlang dieser drei Begriffe für die politische Bildung auszuloten. Hierzu werden im nächsten Schritt die betreffenden Begriffe kurz umrissen. Anschließend will ich eine Perspektive skizzieren, mit deren Hilfe wir – so meine These – den politischen Gehalt der politischen Bildung ermitteln und daraus Schlüsse bezüglich ihrer gegenwärtigen Konzeption ziehen können.

¹ Die Moderation dieses Programms mit dem Titel „Politische Basisbildung“ führe ich gemeinsam mit meiner Kollegin Rahel Baumgartner durch. Informationen zu diesem und zu weiteren Bildungsangeboten der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) sind auf der Website <http://www.politischebildung.at> zu finden.

Postdemokratie: ein Analyseraster

In seinem Buch „Postdemokratie“² beschreibt der britische Politologe Colin Crouch die aktuelle Lage der Demokratie im dynamischen Sinn als auf einen Zustand zusteuernd, der wirkliche Gleichheit und politische Beteiligung ad absurdum führe (siehe Crouch 2008). Hierfür entwirft Crouch zunächst ein ideales Modell der Demokratie, das auf bestimmten Vorannahmen beruht: *„Es setzt voraus, daß sich eine sehr große Zahl von Menschen lebhaft an ernsthaften politischen Debatten und an der Gestaltung der politischen Agenda beteiligt und nicht allein passiv auf die Meinungsumfragen antwortet; daß diese Menschen ein gewisses Maß an politischem Sachverstand mitbringen und sie sich mit den daraus folgenden politischen Ereignissen und Problemen beschäftigen“* (Crouch 2008, S. 9).

Diesem Ideal stellt er ein – als ebenfalls noch idealtypisch zu beschreibendes – Modell entgegen, in dem zwar alle formalen Merkmale einer Demokratie überlebt haben, jedoch die politischen Entscheidungen fast ausschließlich von (wirtschaftlichen) Interessengruppen via Eliten (LobbyistInnen, PR-Fachleuten, Politik-BeraterInnen etc.) der Regierung diktiert werden, und in dem die Wirtschaft der Politik als Ordnungsprinzip übergestülpt wird. Dieses Modell entspricht der Postdemokratie: *„Der Begriff [Postdemokratie; Anm.d.Red.] bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, [...] in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben“* (ebd., S. 10).

Die Vorsilbe „post“ ist bewusst gewählt: Crouch betont, dass sein negatives Modell keinen nichtdemokratischen Staat darstellen soll, sondern eben einen, der im Begriff ist, die Demokratie *„hinter sich zu lassen“* (ebd., S. 30f.).

Zwischen diesen beiden Polen, dem idealen Modell der Demokratie und dem Schreckgespenst der Postdemokratie, kann nun – so Crouch – die gegenwärtige politische Tendenz analysiert werden. Der Terminus „Postdemokratie“ ist demgemäß eine negative Kontrastfolie, die als Analyseraster dient. Zugleich soll der Begriff das Bestimmen von Maßnahmen ermöglichen, die den Kurs in die andere, in Richtung ideale Demokratie lenken würden. *„Man kann dies auf drei Ebenen versuchen: Erstens mit Maßnahmen, die darauf zielen, die wachsende Dominanz der ökonomischen Eliten zu begrenzen; zweitens mit Reformen der politischen Praxis als solcher; und drittens gibt es Handlungsmöglichkeiten, die den Bürgern selbst offenstehen“* (ebd., S. 133).

Welche AdressatInnen der Autor des Buches auch im Sinn gehabt haben mag – an „normale“ BürgerInnen richtet es sich auf jeden Fall. Vor allem die letztgenannten „Handlungsmöglichkeiten“ deuten auf die Vision einer breiten politischen Partizipation zivilgesellschaftlicher Kräfte. Crouch verschreibt seinen LeserInnen: sich in den NGOs zu organisieren, Druck auf die Parteien auszuüben und dabei die Wahlen nicht zu vernachlässigen!

Citizenship Education: eine appellative Pädagogik

Genau dieses Ziel der Partizipation von aktiven BürgerInnen führt auch die Citizenship Education ins Treffen. Der Fachbegriff, der im angelsächsischen Raum, insbesondere in den USA, lange Zeit synonym mit „civic education“, einer Mischung aus Staatsbürgerkunde und politischer Bildung, verwendet wurde, (vgl. Koopmann 2005, S. 652) hat sich in Großbritannien seit Ende der 1990er Jahre als Bezeichnung für das gängige politikpädagogische Konzept etabliert (vgl. Himmelmann 2007, S. 45). Das vom Europarat 1997 ins Leben gerufene Projekt Education for Democratic Citizenship (EDC)³ und das European Year of Citizenship through Education (2005) haben Citizenship Education bald europaweit

2 Eine ausführliche Diskussion zu Colin Crouchs Theorie der Postdemokratie findet sich im Beitrag von Gary S. Schaal, ergänzt um ein Porträt über den britischen Politologen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_02_schaal.pdf; Anm.d.Red.

3 Nähere Informationen über das EDC-Projekt finden sich in englischer Sprache auf der Website des Europarates unter: <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc> sowie in deutscher Sprache auf der Informationswebsite des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft unter: <http://www.partizipation.at/560.html>.

als Überbegriff für jene Konzeption von „politischer Bildung“ geprägt, die an der Zivilgesellschaft und der individuellen Erfahrung von BürgerInnen orientiert ist und vor allem auf deliberative (überlegte, beratene; Anm.d.Red.) Lernprozesse setzt. Im deutschsprachigen Schrifttum zur politischen Bildung wird in diesem Zusammenhang zunehmend der Terminus „Demokratie-Lernen“ gebräuchlich (siehe Breit/Schiele 2004; Beutel/Fauser 2007). Aufgrund meiner Fragestellung werde ich Citizenship Education und verschiedene Zugänge zu Demokratie-Lernen trotz ihrer internen ziel-, konzept- und didaktikbezogenen Unterschiede im Folgenden als eine Einheit behandeln.

Worum handelt es sich dabei? *„Nach der Jahrtausendwende befasste sich die Politikdidaktik mit der Frage, ob nicht das Demokratielernen den didaktischen Kern der politischen Bildung bilden sollte. [...] Die[se] Demokratiepädagogen vertraten die Auffassung, dass der Aufbau demokratischer Gesinnung und die Verankerung der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, bedeutsame, wenn nicht sogar die wichtigsten Aufgaben der politischen Bildung seien“* (Detjen 2007, S. 196).

Somit wird der didaktische Fokus von der Politik auf die Demokratie verschoben, werden zugleich individuelle Gesinnung und Verantwortung als normative Ziele bestimmt.⁴ Es wird auch deutlich, dass wir es hier mit einer appellativen Didaktik zu tun haben, die sich an die Individuen als (künftige) BürgerInnen richtet. Einer der wichtigsten BefürworterInnen der Demokratiepädagogik ist der deutsche Politikwissenschaftler Gerhard Himmelmann. Durch seine erweiterte Auffassung des Demokratiebegriffs als eine über die Herrschaftsform hinausgehende Gesellschafts- und Lebensform verschiebt Himmelmann wiederum den thematischen Fokus vom Staat auf die Zivilgesellschaft sowie auf die individuelle Handlungsfähigkeit (siehe Himmelmann 2001). *„Die Vermittlung der Demokratie in ‚Denkform‘ in der Schule, als bloßes Denkspiel, reicht [...] nicht. Es bedarf dringend auch der Anleitung*

zum Handeln, zur tätigen Selbstständigkeit. In der Weckung der Motivation, der Bereitschaft und des aktiven Engagements, in denen dann auch die vielen praktisch-instrumentellen Fähigkeiten, die ‚demokratischen Handlungskompetenzen‘, erprobt, experimentell getestet und durch konkrete Erfahrung interaktiv gelernt und kooperativ gefestigt werden können, darin sehe ich die wohl wichtigste Aufgabe eines konkreten Demokratie-Lernens“ (Himmelmann 2007, S. 44).⁵

In einem neulich erschienenen Text befragt Peter Henkenborg das Demokratie-Lernen bezüglich seiner politik- und erziehungsphilosophischen Quellen, nennt – wie die meisten anderen AutorInnen in diesem Zusammenhang auch – den US-amerikanischen Philosophen John Dewey (1859-1952) als den prägenden Denker, würdigt die wichtigsten Argumente der KritikerInnen von Demokratie-Lernen und schlägt schließlich eine elaborierte (und kritische) Variante dieses Konzepts vor, indem er der Demokratie eine Funktion im Konnex mit der politischen Bildung einräumt: *„Politikdidaktik und Politische Bildung finden ihre normativen gesellschaftstheoretischen Kriterien nur, wenn sie die Idee der Demokratie als einen zentralen normativen Ausgangspunkt und als inhaltliches Zentrum begreifen. Konkret bedeutet dies: Politische Bildung als Demokratie-Lernen ist erstens Hermeneutik der Demokratie und zweitens Kritik der Demokratie“* (Henkenborg 2009, S. 282).

Ich möchte an dieser Stelle die Postdemokratie-These von Crouch mit der Demokratiepädagogik zusammenführen und die – wohl naheliegende – Behauptung aufstellen, dass Crouchs Vorschläge zur Abkehr vom postdemokratischen Kurs durchwegs mit diesem Lernkonzept im Einklang stehen. Citizenship Education stellt die pädagogische Maßnahme dar, die dem von Crouch ausgemalten Idealmodell von Demokratie am ehesten entspricht und zuträglich ist.⁶ Auf beiden Seiten handelt es sich um letztlich auf Zivilgesellschaft bauende, an BürgerInnen gerichtete, appellative und normative Modelle. Das

4 Zur eigentlich längeren Geschichte des diesbezüglichen Streits zwischen VerfechterInnen des Demokratie-Lernens und jenen des Politik-Lernens sowie zu den Argumenten auf beiden Seiten siehe Hufer 2007.

5 Dieses Aufgabenprofil deckt sich weitgehend mit jenem von Education for Democratic Citizenship (siehe dazu die im Auftrag des Europarats verfassten Texte von Bîrzéa 2000 und O'Shea 2003) sowie von Citizenship Education (siehe dazu Kerr 1999 und Sliwka et al. 2006).

6 Es ist gleichsam kritisch zu betonen, dass Demokratie-Lernen bisher fast ausschließlich ein schulbezogenes Modell geblieben ist und der politischen Erwachsenenbildung nicht viel Achtung geschenkt hat.

gemeinsame Ziel ist die aktive bürgerliche Mitgestaltung der Politik, deren Fundament und Zweck zugleich eine lebendige Demokratie darstellt.

Politische Differenz: eine Neubestimmung des Politischen

An diesem Punkt kommt der dritte Begriff ins Spiel, den ich eingangs erwähnt habe und der ein wichtiger Knotenpunkt in den politikphilosophischen Debatten der letzten zwanzig Jahre ist: „politische Differenz“. Der Terminus bezieht sich auf eine Unterscheidung, die verschiedene TheoretikerInnen zwischen der Politik und dem Politischen (franz.: la politique und le politique; engl.: politics und the political) getroffen haben: „*Die Beiträge zur politischen Philosophie, die in diesem Feld seit den 1980er Jahren geliefert wurden, zeichnen sich durchweg dadurch aus, dass sie der [...] Unterscheidung zwischen le politique und la politique zuarbeiten*“ (Bedorf 2010, S. 13).

Obwohl die politische Differenz vor allem mit einer Reihe von frankophonen AutorInnen (wie Jean-Luc Nancy, Jacques Rancière, Alain Badiou, Claude Lefort oder Chantal Mouffe)⁷ in Verbindung gebracht wird, gelten zwei deutsche PhilosophInnen als „WegbereiterInnen“ dieser Unterscheidung: Carl Schmitt (1888-1985) und Hannah Arendt (1906-1975).⁸ Sie haben – auf sehr unterschiedliche, zuweilen sogar gegensätzliche Weise – das offene, veränderbare und sich verändernde, niemals gänzlich zu erschließende Wesen des Politischen hervorgehoben, ohne es jedoch zunächst gegenüber der Politik zu kontrastieren (vgl. Marchart 2010, S. 35-47). Erst die oben erwähnten frankophonen TheoretikerInnen haben die politische Differenz eingeführt, indem sie das als Möglichkeitsform begriffene Politische der institutionellen, normativ legitimierten, mit Durchsetzung von Herrschaft identifizierten Politik gegenüberstellten.

Oliver Marchart vertritt die These, dass die Gemeinsamkeit zwischen den unterschiedlichen

Auffassungen der politischen Differenz in deren Annahme der „*Unbegründbarkeit der Gesellschaft*“ (ebd., S. 17) bestehe. Diese Annahme kommt im englischen Ausdruck post-foundationalism (Post-fundamentalismus) am besten zum Vorschein. „*Unter Fundamentalismus (foundationalism) sind besonders jene Positionen zu verstehen, die von fundamentalen, d.h. revisionsresistenten Prinzipien, Gesetzen oder objektiven Realitäten ausgehen, die jedem sozialen oder politischen Zugriff entzogen sind*“ (ebd., S. 15). Die vulgärmarxistische Annahme „ökonomisch bestimmter historischer Entwicklungsgesetze“ oder die neoliberale Behauptung von den „unabänderlichen Naturgesetzen des Marktes“ zählen laut Marchart zu solchen fundamentalistischen Positionen. Doch befinden sich diese (vermeintlich) unabänderlichen Grundlagen heute zunehmend in Auflösung: „*Kein gesellschaftlicher Akteur ist heute in der Lage, ein bestimmtes Zeichen der Gewissheit zum positiven Fundament des Sozialen, der Politik oder des Denkens zu erheben. Was daher an den Bruchstellen des fundamentalistischen Horizonts sichtbar wird, ist jenes Denken des Postfundamentalismus [...]*“ (ebd., S. 15f.).

Die politische Differenz, die Unterscheidung zwischen der Politik und dem Politischen, will den Blick für die Unabgeschlossenheit gesellschaftlicher Prozesse schärfen. Das Wesen des Politischen ist demnach nicht von vorneherein bestimmbar; Gesellschaft, politisches System und Ordnung sind kontingent (möglich, aber nicht notwendig); das Politische bleibt stets eine „Leerstelle“, die verschiedene gesellschaftliche Gruppen mit eigenen Inhalten „aufzufüllen“ bemüht sind. Die von Jacques Rancière geäußerte Maxime verdeutlicht diese Perspektive: „*Nichts ist [...] an sich politisch. Aber alles kann es werden [...]. Ein und dieselbe Sache – eine Wahl, ein Streik, eine Demonstration – kann Politik oder nichts stattfinden lassen*“ (Rancière 2002, S. 44).

Eine deutliche Abgrenzung des Politischen von der Politik mit dem Ziel, dem (neo-)liberalen „postpolitischen“ Zeitgeist entgegenzutreten, hat Chantal Mouffe vorgelegt: „*Mit dem ‚Politischen‘ meine ich*

7 Aus Platzgründen sei hier nur auf drei Neuerscheinungen verwiesen, die eine gute Übersicht über diese Debatten samt den darin vertretenen Positionen bieten: Bedorf/Röttgers 2010; Marchart 2010; Bröckling/Feustel 2010.

8 Wobei ein solches Nebeneinander zweier Namen widersprüchlicher kaum sein könnte: Ersterer ein nationalsozialistischer Philosoph und „Kronjurist des Dritten Reiches“; Zweitere eine jüdische Philosophin, die uns am Beispiel eines anderen Nationalsozialisten die „Banalität des Bösen“ vor Augen führte.

die Dimension des Antagonismus, die ich als für menschliche Gesellschaften konstitutiv betrachte, während ich mit ‚Politik‘ die Gesamtheit der Verfahrensweisen und Institutionen meine, durch die eine Ordnung geschaffen wird, die das Miteinander der Menschen im Kontext seiner ihm vom Politischen auferlegten Konflikthaftigkeit organisiert“ (Mouffe 2007, S. 16).

In diesem Modell der „radikalen Demokratie“ (siehe Laclau/Mouffe 2000) basiert das Politische nicht auf Rationalität oder Individualismus, sondern es zeichnet sich durch den Konflikt kollektiver Identitäten im Kampf um die gesellschaftliche Hegemonie aus: Das Politische kann nur im Zusammenhang der Gegensätze und der Hegemonie begriffen werden.⁹

Was bedeutet das Politische für die politische Bildung?

Ich will zusammenfassen: Wie unterschiedlich (zudem fallweise wenig „sensationell“) die konkreten Handlungsvorschläge im Rahmen des hier bruchstückhaft vorgestellten Theoriestrangs um die politische Differenz immer auch ausfallen mögen – das darin entwickelte Konzept des Politischen deutet auf ein anderes politisches Verständnis als jenes, das Crouch und die demokratiepädagogischen TheoretikerInnen teilen.

Sowohl Crouch als auch die Demokratiepädagogik gehen von einem vorbestimmten, normativ „gesetzten“ Grund aus, der als archimedischer Punkt der Gesellschaft fungiert. Dieser Grund heißt Demokratie. Von ihr hat jede politische Überlegung und Zielsetzung auszugehen sowie ihre Legitimation zu beziehen, und in sie muss jede politische Intervention folgerichtig münden: egal, ob es sich dabei um „zivilgesellschaftliche“ Aktionen oder um pädagogische Maßnahmen handelt. Indessen wird Demokratie anhand jener Ideale und Maßstäbe rational fundiert, welche ohnehin schon

Gemeinplätze bilden und somit auch von „GegnerInnen“ der idealen Demokratie Crouchs oder des Demokratie-Lernens in keiner Weise bestritten werden: Partizipation, Handlungskompetenz und Kritikfähigkeit der BürgerInnen, Gleichheit und Gerechtigkeit in der demokratischen Gesellschaft. Der Unterschied zwischen dem Crouch’schen und dem von ihm kritisierten neoliberalen Demokratie-Modell liegt letzten Endes in den Verfahren der Demokratie und in der Rolle des Staates – in beiden Fällen geht es um eine Differenz im Bereich der Politik und nicht des Politischen. Was wiederum Citizenship Education bzw. Demokratie-Lernen vermitteln soll, ist – eben Demokratie; verstanden als eine Ordnung, die besser funktionieren soll, und als ein normativer Katalog von Werten, Einrichtungen, Verfahrensweisen und Zielen, der verinnerlicht werden soll: also wieder Politik!

Neben dieser verfahrensorientierten Fundierung und Legitimierung der Demokratie steht auch der individualistische Ansatz von Citizenship Education der hegemonialen Auffassung des Politischen entgegen. Eine solche appellative Politikdidaktik, die der neoliberalen „Staatsphobie“ paradoxerweise die Stärkung der einzelnen BürgerInnen entgegensetzen will, verkennet die gesellschaftlichen Kämpfe um die Hegemonie und erschöpft sich im Hinweisen auf Konflikte von vorgefertigten und verfestigten Interessengruppen (etwa: Sozialpartnern) oder im Warnen vor allzu bekannten Feindbild-Identitäten wie „islamischem Fundamentalismus“ – wodurch letztendlich die Hegemonie legitimiert und bestätigt wird.

Diese kritische Liste, die noch fortgesetzt werden könnte, darf nicht als pauschale Ablehnung der Intentionen, die Crouch und DemokratiepädagogInnen verfolgen, missverstanden werden. Ich halte die Postdemokratie-Analyse in vielen Punkten für eine erhellende und scharfsinnige Diagnose der politischen Gegenwart; und Demokratie-Lernen, vor allem in seiner kritischen Version (vgl. etwa

⁹ Ich will nicht verhehlen, dass ich Argumenten dieses Theoriestrangs nicht kritiklos zustimme. Vor allem drei Gründe, die ich hier nur nennen kann, sind dafür ausschlaggebend: Der eingeführte Politik-Politischen-Gegensatz hat den Charakter einer Dichotomie und bringt dadurch altbekannte theoretische Sackgassen mit sich; das Politische trägt in seiner Konzeption Züge, die durchaus als metaphysisch zu bezeichnen sind; schließlich deuten die meisten (aber nicht alle!) konkreten Handlungsvorschläge im Rahmen dieses Theoriestrangs auf einen Horizont, der „politisch“ den gegenwärtigen Machtformen verhaftet ist und Macht und Ordnung nicht per se kontingent erscheinen lässt (vgl. dazu meinen Vorschlag einer „atopischen Kritik“ der Macht in Gürses 2010 sowie die anders gelagerten kritischen Positionen von Klass 2010 und Hirsch 2010). Dennoch will ich politische Differenz im Folgenden mit dem konzeptionellen Selbstverständnis politischer Erwachsenenbildung konfrontieren, da ich überzeugt bin, dass dies eine fruchtbare Debatte einleiten kann.

das Zitat aus Henkenborg 2009 weiter oben), bringt meines Erachtens durchaus innovative Zugänge mit sich. Mir geht es lediglich um die Verdeutlichung eines Befunds – dass nämlich die hier aufgezählten Antworten auf die Fragen „Was ist Politik? Was ist wahre Demokratie? Was ist die Rolle politischer Bildung?“ auf der Reflexionsebene der Politik zu orten sind und das Politische in diesen Konzepten und Zielsetzungen größtenteils abwesend ist. Dieser Befund gilt überhaupt für das Gros der politischen Bildung.

Das Eintreten ins „Reich des Politischen“ würde der politischen Bildung einen neuen Horizont eröffnen. Im Rahmen einer derlei aus dem Möglichkeitsbewusstsein des Politischen (und nicht dem Endgültigkeitsbeharren der Politik) gespeisten politischen Bildung würde eine Reihe von Akzentverschiebungen und konzeptuellen Umkehrungen stattfinden. Erinnern wir uns an das eingangs erwähnte Beispiel „Das Politische im Raum“. So müsste die darin geäußerte Behauptung „Alles ist politisch!“ der Einsicht weichen: Nichts ist per se politisch, solange wir nicht die Bedingungen und Machtverhältnisse in

den Blick bekommen, die etwas (beispielsweise einen Gegenstand im Raum) in die politischen Kämpfe und Konflikte einschließen – also: politisieren. Die darauf folgende Beschwerde, wahre Demokratie sei nicht vorhanden, müsste eine kritische Reflexion über jenen normativen Katalog nach sich ziehen, der eine solche Vorstellung von der wahren Demokratie überhaupt erst ermöglicht. Die Stoßrichtung dieser Reflexion wäre das Aufzeigen der Kontingenz nicht nur dieser Demokratie, sondern jeder Ordnung, die sich – auch nicht von ungefähr – mit dem Titel Demokratie schmückt. Schließlich müsste die Frage, was für eine Rolle denn politische Bildung bei all dem einnehme, vielleicht folgendermaßen beantwortet werden: Sie ermöglicht, die Politik (das Gewordene) aus der Perspektive des Politischen (des Möglichen) zu verstehen und dabei die Funktion der (politischen) Bildung in der vorhandenen Ordnung selbst in Evidenz zu halten.

Das Politische würde das Attribut politisch, das im Namen der politischen Bildung steht, rechtfertigen und zugleich hinterfragen. Ist das nicht etwas mehr, als Politik-Lernen oder Demokratie-Lernen vermitteln können?

Literatur

Verwendete Literatur

Bedorf, Thomas (2010): Das Politische und die Politik – Konturen einer Differenz. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.): Das Politische und die Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13-37.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.

Henkenborg, Peter (2009): Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Nr. 2009/3, S. 277-291.

Himmelman, Gerhard (2007): Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 42-70.

Koopmann, F. Klaus (2005): Politische Bildung in den U.S.A. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 652-668.

Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weiterführende Literatur

- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010):** Das Politische und die Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007):** Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Bîrzéa, César (2000):** Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Europarat-Dokument DGIV/EDU/CIT (2000) 21. Online im Internet: <http://www.bpb.de/files/F0R5Q8.pdf> [Stand: 2010-10-12].
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (2004):** Demokratie braucht politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (Hrsg.) (2010):** Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: transcript.
- Gürses, Hakan (2010):** Kein Kommentar! Was ist „atopische“ Kritik? In: Mennel, Birgit et al. (Hrsg.): Kunst der Kritik. Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 175-196.
- Himmelmann, Gerhard (2001):** Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hirsch, Michael (2010):** Der symbolische Primat des Politischen und seine Kritik. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.): Das Politische und die Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 335-363.
- Hufer, Klaus-Peter (2007):** Ein alter Hut? Demokratiepädagogik contra Politikdidaktik. In: Praxis Politische Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen, 11. Jg., Heft 4, S. 293-296.
- Kerr, David (1999):** Citizenship Education: an International Comparison. Online im Internet: http://inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf [Stand: 2010-10-12].
- Klass, Tobias Nikolaus (2010):** Das Gespenst des Politischen. Anmerkungen zur „politischen Differenz“. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.): Das Politische und die Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 303-334.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2000):** Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 2. Aufl. Wien: Passagen.
- O'Shea, Karen (2003):** Glossar zur demokratiepolitischen Bildung. Der Weg zu einem gemeinsamen Verständnis. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (zweisprachige Veröffentlichung des Europarat-Dokuments DGIV/EDU/CIT (2003) 29 vom 22. Oktober 2003). Online im Internet: http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Publikationen/glossar_dtengl.pdf [Stand: 2010-10-14].
- Sliwka, Anne et al. (Hrsg.) (2006):** Citizenship Education. Theory – Research – Practice. Münster: Waxmann.

Weiterführende Links

- EDC/HRE (Education for Democratic Citizenship and Human Rights):** <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc> und <http://www.partizipation.at/560.html>
- Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB):** <http://www.politischebildung.at>
- Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Grundsatzpapier (Mai 2007):** http://www.politischebildung.at/upload/Grundsatzpapier_oegpb.pdf



Dr. Hakan Gürses

gueses@politischebildung.at
<http://www.hakangueres.at>
+43 (0)1 5046858-12

Hakan Gürses studierte Philosophie in Wien. Er ist wissenschaftlicher Leiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie und des Projekts „Internationale Entwicklung“ der Universität Wien sowie Referent beim postgradualen Universitätslehrgang „Interkulturelle Kompetenzen“ an der Donau-Universität Krems. Von 1993 bis 2008 war er Chefredakteur der Zeitschrift „Stimme von und für Minderheiten“.

The Political in Civic Education

Abstract

In the practice of adult civic education, three questions arise more and more often: How do things look for democracy? What role does civic education play in this? What is politics, actually? In the present article, the keywords “post-democracy” and “citizenship education” are described as answers to the first two questions. Afterwards, the author questions these answers using the political philosophical term “political difference” and at the same time discusses the question of the “being” of politics. He suggests using the term obtained in this context of the political (as opposed to politics) for the benefit of civic education.

Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis

Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus

Ulrich Brand

Brand, Ulrich (2010): Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Citizenship Education, Neoliberalismus, Postdemokratie, politische Bildung, Postneoliberalismus

Kurzzusammenfassung

Um die Möglichkeiten von Citizenship Education auszuloten, wird im vorliegenden Beitrag der neoliberale Umbau der Gesellschaft und damit auch und insbesondere jener der Bildungspolitik als breiterer Kontext herangezogen und hierin vor allem die Diagnose einer „Postdemokratie“ oder eines „autoritären Etatismus“. Es wird gezeigt, dass es sich bei den neoliberalen Veränderungen nicht um „Sachzwänge“ handelt, sondern um strategisch durchgesetzte Entwicklungen, die sowohl von konservativen wie auch von sozialdemokratischen Kräften vorangetrieben wurden. Dies ist auch der Ausgangspunkt der vorliegenden Diskussion um die gegenwärtige „postneoliberale Konstellation“. Was bedeutet diese Umorientierung in einigen Politikfeldern für den demokratischen Prozess im Allgemeinen und für die Bildungspolitik im Besonderen? Inwieweit steigen damit die Chancen einer emanzipatorischen und weltgesellschaftlichen Bildung?

Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis

Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus

Ulrich Brand

Die „Kontroversität“ politischer Bildung (siehe Lösch 2008) gegenüber postdemokratischen Zuständen wäre zu stärken. Und hier spielen die Instanzen politischer Bildung selbst eine entscheidende Rolle. Inhalte, gesellschaftlicher Stellenwert und Zugangsmöglichkeiten zu Bildung erscheinen dann in einem anderen Licht.

Der Zustand unserer Demokratie erfährt in der sozialwissenschaftlichen und fachöffentlichen Diskussion der letzten Jahre erhöhte Aufmerksamkeit. Ein Ausdruck davon ist die breite Rezeption des Buches „Postdemokratie“ von Colin Crouch (siehe Crouch 2008). Viel Beachtung finden aber auch die Beiträge von Chantal Mouffe (2007) und Jacques Rancière (2008), die politische Konflikte und Streit als Elixier des demokratischen Prozesses ausmachen. Vermeintliche Konsense und Sachzwänge, so ihre Argumentation, verfestigen staatlich abgesicherte Macht- und Herrschaftsverhältnisse, stellen Kritik still und führen zumindest mittelfristig zu Problemen, da die Indikatoren für gesellschaftliche Probleme wie eine kritische Öffentlichkeit oder mehr oder weniger anerkannte Protestbewegungen fehlen (siehe Mouffe 2007; Rancière 2008).

Paradox ist, dass in der breiten Öffentlichkeit im Kontext der aktuellen „multiplen Krise“ (siehe Brand 2009) demokratische Fragen und solche der politischen Repräsentation kaum thematisiert werden. Es dominieren Sachzwang-Argumente dahingehend, dass die Rettung der Banken oder die Sicherung von

Arbeitsplätzen, insbesondere in den Kernindustrien wie der Automobilbranche, nicht infrage gestellt werden. Und selbst dort, wo angesichts der sich abzeichnenden „Sparrunden“ Verteilungsfragen wieder eine gewisse Politisierung erfahren – insbesondere durch Gewerkschaften, Sozialverbände und Soziale Bewegungen –, werden diese kaum mit demokratiepolitischen Dimensionen verknüpft. Kritik wird an den Inhalten des Krisenmanagements geübt, nicht aber an den Formen der von den Eliten vorangetriebenen, deren Interessen zuvorderst sichernden und damit wenig partizipativen Politik.

Die Politik des „nationalen Wettbewerbsstaates“ (siehe Hirsch 2005) scheint darin erfolgreich zu sein, unter Beibehaltung der formal bestehenden demokratischen Institutionen die demokratischen Prozesse und Anliegen auszuhöhlen: Und das ist eben „Postdemokratie“ oder – in Anlehnung an die Arbeiten von Nicos Poulantzas in den 1970er Jahren – „autoritärer Etatismus“¹ (siehe Kannankulam 2008).

Meines Erachtens sollte in der Diskussion um Postdemokratie darauf insistiert werden, dass die

¹ Dieser Begriff ist gegen die These vom Verschwinden des Staates im Globalisierungsprozess gewendet und soll unter anderem anzeigen, dass staatliches Handeln gerade in Krisenzeiten in immer autoritäreren Modi stattfindet und der demokratische Prozess eingeschränkt wird.

Aushöhlung der Demokratie mit klassenpolitischen Projekten zusammenhängt, nämlich zuvorderst mit der Durchsetzung neoliberaler Politiken.² Standortkonkurrenz und die Macht der Finanzmärkte – für Crouch sind das zentrale Momente – sowie die Versuche, die Vorherrschaft der nördlichen Länder im globalen Maßstab wieder herzustellen, hängen mit der Restrukturierung des Kapitalismus seit den 1980er Jahren zusammen. Das ist auch Thema des folgenden Abschnittes. Anschließend gehe ich kurz auf die Kritik und Krise der neoliberalen Globalisierung ein, um dann Überlegungen zu einer Citizenship Education in Zeiten und jenseits der postneoliberalen Konstellation zu skizzieren.

Die Neoliberalisierung der Gesellschaft

Das neoliberale Programm (siehe dazu Butterwegge/Lösch/Ptak 2008; Brand et al. 2000) entwickelte sich in den 1970er und 1980er Jahren zur „historisch organischen Ideologie“ (Antonio Gramsci) der herrschenden Klassen. Innerhalb dieser setzten sich die weltmarktorientierten Fraktionen, das Finanzkapital und die Besitzer von Geldvermögen durch, die vom neoliberalen Umbau der Gesellschaft auch am stärksten profitierten.

Das neoliberale Projekt des Umbaus der Gesellschaft³ basierte von Beginn an auf einer dramatischen Verschiebung sozialer Kräfteverhältnisse bzw. trieb diese voran. Aber mehr noch: *„Der Neoliberalismus schwingt sich nun zum Anwalt der radikalisierten Kleinbürger auf: gegen Verschwendung und Ineffizienz, gegen die Gleichmacherei und für mehr Freiheit vom Staat, für das Individuum und für den Markt“* (Altvater 1981, S. 9). Von Beginn an kam das neoliberale Projekt zudem als „konservative Revolution“ (Ronald Reagan) daher. So verband beispielsweise „die Wende“ in Westdeutschland Anfang der 1980er Jahre neokonservative und neoliberale Politiken: Ausgangspunkt für die Legitimationsmuster war zu Beginn eher die „geistig-moralische Krise“ des sozialstaatlich verwalteten Kapitalismus denn der

„Sachzwang Weltmarkt“. Das konservative Projekt zur Transformation der westlichen Gesellschaften propagierte denn nicht nur den „law and order-Staat“, sondern stand auch gegen die ineffektive staatliche „Gleichmacherei“ und beim sozialen Umbau von Anfang an für staatliche Interventionen. Die neoliberalen und die neokonservativen Strategien kamen des Weiteren darin überein, dass die westlichen Gesellschaften „dereguliert“ werden müssen, insbesondere was bestimmte staatliche Regulierungen anging. Auch in ihrer elitären Ausrichtung und der Rechtfertigung sozialer Hierarchien korrespondierten neoliberale und neokonservative Anstrengungen. Den neoliberalen Individualismus – gesellschaftliche Bindungen werden nicht mehr als wichtig erachtet, sondern jede und jeder ist „des eigenen Glückes Schmied“ – ergänzte die neokonservative Vorstellung von „Ordnung“ und „Normalität“, das heißt, die patriarchale Familie wurde zur zentralen Instanz der Abfederung sozialer Risiken.

In den 1990er Jahren – und auch hier wiederum in den einzelnen europäischen Gesellschaften unterschiedlich und zeitlich verschoben einsetzend – artikulierte sich das neoliberale Projekt der Transformation von Gesellschaften mit und durch sozialdemokratische Kräfte. Der Politikwissenschaftler Oliver Nachtwey (2008) hat dafür, empirisch bewiesen anhand von Großbritannien und Deutschland, den Begriff der „Marktsozialdemokratie“ geprägt. Die „Marktsozialdemokratie“ akzeptiert und fördert den Umbau des Sozialstaates hin zu einer Ökonomisierung und Vermarktlichung der Sozialpolitik, betreibt tendenziell eine Politik für die gesellschaftlich Starken und deutet den Gerechtigkeitsbegriff um und macht ihn zu einem Begriff der Leistungsgerechtigkeit (siehe Nachtwey 2008). Der Politikwissenschaftler Stephan Lessenich (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Neuerfindung des Sozialen“: Sozial ist nicht mehr, was die oder den Einzelnen in die Lage versetzt, sich ihren/seinen Interessen und Fähigkeiten gemäß zu entwickeln, sozial ist vielmehr, was im Interesse der Allgemeinheit geschieht, wobei „Allgemeinheit“ meist ökonomisch als Wirtschaftsstandort

2 Das Konzept der Postdemokratie von Colin Crouch und die Debatte, die sich um dieses Konzept rankt, werden von Gary S. Schaal in seinem Artikel „Postdemokratie. Tatsächlich?“ in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at ausführlich diskutiert unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_02_schaal.pdf; Anm.d.Red.

3 Als Projekt zur Transformation von Gesellschaften nahm der Neoliberalismus in einzelnen Ländern und gesellschaftlichen Bereichen unterschiedliche Formen an. Aufgrund der zeitlichen Verschiebungen, was den Beginn und Fortgang der neoliberalen Veränderungen betrifft, sprechen einige AutorInnen in diesem Kontext denn auch eher von Neoliberalisierung als von Neoliberalismus (im Bereich der Umweltpolitik siehe dazu Castree 2008).

o.Ä. definiert wird. Die Marktsozialdemokratie betreibt die Politik des Wettbewerbsstaates (siehe Lessenich 2008). In Ländern wie Österreich wurden neoliberale Politiken in den 1990er Jahren vor allem durch diese Vorgehensweise initiiert und dann ab 2000 unter der rechtsliberal-rechtsextremen Regierung beschleunigt.

Zentrale Elemente des Neoliberalismus sind: Die Schwächung der Organisationen der Nicht-Herrschenden (insbesondere die Schwächung der Gewerkschaften), eine Umverteilung gesellschaftlichen Reichtums von unten nach oben und die Herstellung eines „kapitalfreundlichen“ Klimas (bis zur physischen Verfolgung von Gewerkschaften). Die Ausrichtung an der „internationalen Wettbewerbsfähigkeit“ reduziert die staatliche Politik immer stärker auf eine Standortpolitik. Der Staat verschwindet dabei nicht, sondern verändert sich grundlegend. Seine Funktionen als Ordnungs- und Wettbewerbsstaat treten deutlicher hervor, seine sozialpolitischen Funktionen werden zurückgedrängt (zu den Differenzen zwischen Liberalismus und Wirtschaftsliberalismus siehe Kreisky 2009).

Der Zusammenhang zwischen Globalisierung und (konservativer wie sozialdemokratischer) Neoliberalisierung lässt sich in zugespitzter Form so fassen: Die „Globalisierung“ als eine neue Phase kapitalistischer Entwicklung entsteht nicht naturwüchsig, sondern ist Teil der Strategien oder sogar eines einigermaßen konsistenten Projekts der herrschenden Kräfte – und hier insbesondere des weltmarktorientierten Kapitals –, die Gesellschaft umzubauen. Dies zeitigt natürlich nicht-intendierte Folgen, insbesondere Krisen, die vor allem dann zum Problem werden, wenn die Wachstums- und Profildynamik und ihre gesellschaftlichen Bedingungen infrage gestellt werden. Genau das erleben wir seit 2008. Deregulierung und Liberalisierung sowie die immer einseitigere Vertretung der Interessen der Vermögensbesitzer haben zu den unterschiedlichen „Finanzblasen“ und damit enormen Instabilitäten geführt (siehe dazu etwa Bischoff 2008; Evans 2008; Sablowski 2009; zum Zusammenhang der Krisen siehe Altvater 2009; Brand 2009).

Schließlich: Neoliberalisierung ging von Anfang an mit den neoimperialen Politiken der nördlichen Länder einher. Diese Politiken bedeuten insofern keine

Abkehr vom neoliberalen Projekt der Veränderung und des Umbaus der Gesellschaft, als angesichts der aktuellen Krisen und aufkommender Widerstände, etwa gegen Sozialabbau oder die Abwälzung der Kosten der Krise auf die Schwächeren, der Anteil direkter Gewalt zunimmt. Das neoliberale „Wahrheitsregime“, das keine Alternativen möglich scheinen lässt, wurde vor allem unter der Bush II-Regierung zu einem neoliberal-imperialen Regime ausgeweitet. Die aktuelle US-Regierung unter Obama scheint zu einer grundlegenden Umorientierung nicht in der Lage zu sein.

Die Verallgemeinerung neoliberaler und imperialer Praxen

Die neoliberal-imperiale Globalisierung zieht mehr als Veränderungen in der Ökonomie und der Politik nach sich. Die Neoliberalisierung ist nicht zuletzt deshalb so stabil, weil sie auf kulturellem Gebiet relativ erfolgreich war, d.h., sie ist tiefgreifend in den Köpfen, Alltagspraxen und Institutionen wie Schule, Universität oder Betrieb verankert. „Konkurrenz vom Weltmarkt bis in den Alltag und zurück“ sowie das Postulat der Standortsicherung sind nicht nur Strategien von „oben“, sondern eben gesellschaftlich breit durchgesetzt und werden von einem relevanten Teil der Bevölkerung als alternativlos oder sogar als wünschenswert erachtet.

Der Ansatzpunkt einer auf Mündigkeit und Kritikfähigkeit setzenden politischen Bildung besteht zunächst darin anzuerkennen, dass sich in den letzten Jahren Tendenzen, die einseitig am Wettbewerb und wenig an der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft ausgerichtet sind, gesellschaftlich breit durchgesetzt haben. Auch die Gewerkschaften – um die zentralen Akteure und Akteurinnen der Vertretung gesellschaftlich schwächerer Anliegen zu nennen – und viele Sozialverbände akzeptieren weitgehend die Formen einer undemokratischen, von vermeintlichen ExpertInnen entwickelten und legitimierten Standortpolitik. Um mit dieser Konstellation umzugehen, kommen von Seiten der Politik dann häufig eine Lobbypolitik, intransparente Verhandlungen (in der Politikwissenschaft wird das häufig und unkritisch als Governance bezeichnet) und das Zusammenspiel von Expertise und vermeintlicher Gegenexpertise zum Einsatz. Politische Loyalität

wird nicht mehr durch die (begrenzte) Partizipation der Massen am politischen Geschehen erreicht (siehe Kreisky 2009).

Dabei sollten die strategischen Dimensionen des Umbaus der Gesellschaft nicht unterschätzt werden. Besonders deutlich wird das an der Bildungspolitik. Unter dem vermeintlichen Sachzwang der Globalisierung, der sich zuvorderst als Standortwettbewerb äußert, werden die Bildungssysteme angepasst. *„Unter dem Druck der Globalisierung vollzieht sich weltweit eine Neuordnung der nationalen Erziehungsverhältnisse. Dabei scheint sich die bildungspolitisch favorisierte Bildungsreform von dem ursprünglichen Imperativ der Bildungsexpansion, zur Formierung der nationalen Identität und zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts beizutragen, auf ein ökonomisches Leitziel umzuorientieren. Der Bildung wird die Aufgabe zugewiesen, angesichts eines verschärften Standortwettbewerbs das ökonomische Potenzial der Nationen zu stärken“* (Seitz 2002, S. 335 zit.n. Steffens/Weiß 2004, S. 26). Ralf Ptak spricht von einer Konsensfalle, da *„der gegenwärtige Boom der Bildungsrhetorik wenig mit der Anerkennung der Leistung der Beschäftigten im Bildungsbereich und gar nichts mit emanzipatorischen Reformen des Bildungssystems gemein hat“* (Ptak 2009, S. 81). Die oben angesprochene Debatte um Postdemokratie lässt grüßen: Es geht um eine Zurichtung auf ökonomische Zweckmäßigkeit im Gewand der Alternativlosigkeit. Bildungspolitischer Streit um Konzepte und normative Ansprüche an Bildung spielen kaum eine Rolle.

Aktuell handelt es sich weniger um Citizenship Education als um Bildung für den Standort und um eine neuerliche Stärkung einer zentralen Funktion von Bildung: der Reproduktion der kapitalistischen Sozialstruktur. Das „OECD-Kompetenzmodell“⁴ hat sich zur Leitlinie des nationalen Wettbewerbsstaates entwickelt (siehe Hammermeister 2010; Ptak 2009) und artikuliert sich nicht selten mit populistischen Politikformen (siehe Steffens 2006). Das Kompetenzmodell wurde auch bewusst geplant und politisch wie rechtlich gegen alternative Projekte durchgesetzt. Es scheint so, als ob bislang die Kontinuitäten neoliberaler Bildungspolitik vorherrschen. Diese

neoliberale Bildungspolitik wird auch mittels einer Internationalisierung, etwa im Rahmen der OECD oder der EU, abgesichert (siehe Hartmann 2010).

Kritik, die aktuelle Krise und postneoliberale Strategien

Die Frage stellt sich dennoch, ob sich in der aktuellen multiplen Krise die Spielräume für eine praktische Kritik an der herrschaftlichen und interessengeleiteten Globalisierung im Allgemeinen und an jener in der Bildungspolitik im Speziellen öffnen. Um diese Frage auszuloten, lohnt es m.E., sich genauer mit den „postneoliberalen“ Krisenstrategien unterschiedlicher Akteure und Akteurinnen auseinanderzusetzen. Neben den Strategien selbst können damit sich verändernde Kräfteverhältnisse und institutionelle Politiken in den Blick geraten. Es ist wahrscheinlich zu früh, die Frage nach neuen Konstellationen zu beantworten (siehe dazu die Beiträge in Brand/Sekler 2009), doch die Präzisierung von Fragen auf der Höhe der Zeit ist selbst schon ein wichtiges Unterfangen.

Zwei miteinander verknüpfte Entwicklungslinien lassen es sinnvoll erscheinen, „postneoliberale“ Krisenstrategien in den Blick zu nehmen. Zum einen die „multiple Krise“ (siehe Brand 2009), die mit der jüngsten Dynamik der Wirtschafts- und Finanzkrise enorme gesellschaftliche Relevanz erhalten hat: Unterschiedliche Akteure und Akteurinnen, allen voran die Kapital- und Vermögensbesitzer, kämpfen um ihre Reproduktionsbedingungen. Der Staat bzw. staatliche Finanzhilfen wurden zentral und führten in eine direkte Krise der Staatsfinanzen, um deren Bearbeitung nun wiederum gekämpft wird.

Die zweite Entwicklung begann vor etwa zehn Jahren, ist sehr vielfältig und kann verallgemeinernd als „Kritik an der Globalisierung“ bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um Soziale Bewegungen, öffentliche Debatten, aber auch um mehr oder weniger starke Veränderungen von politischen Institutionen oder gesellschaftlichen Akteuren und Akteurinnen wie den Gewerkschaften. In Lateinamerika haben beispielsweise globalisierungskritische Proteste in vielen Ländern dazu geführt, dass neoliberale Regierungen

4 Das Kompetenzmodell unter dem Titel „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung“ findet sich online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>; Anm.d.Red.

aus den Ämtern gejagt wurden (siehe Thimmel 2009). Inhaltlich und strategisch handelt es sich bei vielen dieser Bewegungen um außerinstitutionelle Bildungsbewegungen, die mit den institutionellen Formen der Bildung unzufrieden sind.

In dieser Konstellation lohnt ein genauer Blick auf die „postneoliberalen“ Krisenstrategien und ihre gesellschaftspolitischen Wirkungen. Auf keinen Fall soll mit dem Begriff „Postneoliberalismus“ oder „Postneoliberalisierung“ eine neue Phase kapitalistischer Vergesellschaftung und damit das Ende der vorhergehenden indiziert werden. Es muss stattdessen immer wieder betont werden, dass es einerseits um eine Diagnose der aktuellen Kontinuitäten und Brüche geht, andererseits und eben um eine Analyse unterschiedlicher Strategien und drittens um eine Veränderung der Blickrichtung, d.h., weg von den vermeintlichen Wirkungen von „Großstrategien“ hin zu mitunter sehr kleinteilig sich verändernden oder zu verändernden sozialen Verhältnissen (siehe Sekler/Brand 2009).

Beim möglichen Prozess der Postneoliberalisierung handelt es sich um sehr unterschiedliche Antworten auf den Sachverhalt, dass sich die bisherigen neoliberalen Strategien aufgrund von Kritik oder Dysfunktionalität nicht mehr so einfach durchsetzen lassen und dass sie die von ihnen erzeugten Krisen immer weniger zu bearbeiten in der Lage sind. Deren möglicherweise zunehmende gesellschaftliche Bedeutung ist nicht nur eine Folge der Widersprüche und Krisen des neoliberalen Gesellschaftsumbaus, mit denen auch herrschende Institutionen und Akteure und Akteurinnen umzugehen haben. Sie ist eben auch ein Verdienst von emanzipatorischen Sozialen Bewegungen, kritischen Nichtregierungsorganisationen, unabhängigen Medien, kritischen Intellektuellen sowie von Menschen in Gewerkschaften und linken Parteien.

Vor diesem Hintergrund dient der Begriff „Postneoliberalismus“ *„einerseits als Analyseperspektive zur Beschreibung der – unterschiedlich starken und multiskalar stattfindenden – Brüche mit dem Neoliberalismus im Sinne von Projekten, Strategien und Praxen sowie andererseits als normative Ausrichtung und Zielorientierung“* (Sekler 2007, S. 170; Hervorh. im Original). Der Begriff umfasst nicht nur

emanzipatorische Praxen; auch die Weltbank mit ihren teilweise neu ausgerichteten Entwicklungsstrategien, das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) oder sozialdemokratische „Dritte Wege“ würden sich als „post-neoliberal“ bezeichnen lassen. Genau darin liegt die Stärke des Begriffs: Es können damit unterschiedliche Strategien in den Blick genommen werden. Im Gegensatz zum Begriff des Postfordismus, der heuristisch eine neue Phase kapitalistischer Vergesellschaftung analysierbar machen soll, umfasst der Begriff des Post-Neoliberalismus eher die strategischen Auseinandersetzungen mit sich verändernden politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungsmustern, Kräftekonstellationen und sich unter Umständen herausbildenden hegemonialen Verhältnissen. Darauf aufbauend wären die unterschiedlichen Strukturwirkungen der Strategien (sowie ihre möglichen Kompromisse) zu analysieren.

Es stellt sich die analytische wie politische Frage im Anschluss an diese Überlegungen, inwiefern es zu Politisierungen und Reorientierungen in der Bildungspolitik und insbesondere in der politischen Bildung kommt. Ich habe darauf keine Antwort und belasse es bei Bemerkungen zu einer Implikation, die mit einem emanzipatorischen Bildungsbegriff (vgl. die Beiträge in Lösch/Thimmel 2010) untrennbar verknüpft ist: die Demokratisierung der Gesellschaft.

Für einen breiten Demokratiebegriff

Die Diagnose von Colin Crouch nimmt implizit – teilweise auch explizit – Zeiten funktionierender Demokratie an. Er verortet diese zeitlich in der Nachkriegszeit, räumlich in den westlich-kapitalistischen Gesellschaften. Crouch schärft ferner den Blick dafür, dass sich politische Inhalte unter Beibehaltung demokratischer Formen ändern, dass Eliten-, ExpertInnen- und Parteienherrschaft gestärkt werden bei einer gleichzeitig zunehmenden und medial vermittelten Inszenierung von Politik. Inhaltlich wird damit der Abbau des Sozialstaates vorangetrieben, die Macht der Vermögensbesitzer gestärkt und damit auch eine Krise politischer Repräsentation induziert. Eine zentrale Dynamik verortet Crouch dementsprechend in dem zunehmenden wirtschaftlichen Druck „von außen“ durch

das Finanzkapital und die Standortkonkurrenz (siehe Crouch 2008).

So wichtig diese Diagnose ist, so sehr bindet sie sich an einen liberal-sozialdemokratischen Demokratiebegriff, der wichtige Sachverhalte ausblendet. Wenn die neoliberal-imperiale Globalisierung ein Projekt der Umgestaltung der Gesellschaft ist, um die Macht des Kapitals und die der Vermögensbesitzer zu stärken, dann müssten kritische Analyse und politische Gegenstrategien Fragen der (Ent-)Demokratisierung der Wirtschaft berücksichtigen (siehe Demirovic 2007). Zweitens müsste systematischer bedacht werden, inwiefern die Demokratisierung der 1960er, vor allem aber der 1970er Jahre und ihre nicht erfüllten Ansprüche mit Enttäuschungserfahrungen einhergehen, die es den undemokratischen Kräften leicht machen, breite Zustimmung zu finden. Eng damit verbunden und für politische Bildung ganz zentral, wäre drittens zu fragen, inwieweit demokratische Apathie von unten hegemonial, also breit akzeptiert ist.

Wenn diese Diagnose von Crouch stimmt, dann sollte Demokratie bzw. Demokratisierung gegenwärtig nicht (nur) als eine auf die Gesellschaft bezogene Veränderung des politisch-institutionellen Prozesses im engeren, nämlich staatlichen Sinne verstanden werden. Vielmehr geht es darum, Demokratisierung auch und besonders von den Rändern der Gesellschaft (etwa von Bewegungen) oder den Rändern von Institutionen (wie etwa Gewerkschaften, aber auch öffentlichen Einrichtungen wie etwa jenen der Bildung) aus als emanzipatorische Forderung, als uneingelöstes Versprechen, als Lebenspraxis und Begehren zu denken und zu realisieren, die sich jenseits der liberalen Demokratie entwickeln sollten bzw. könnten.

Die dominante Entwicklung verspricht diesbezüglich wenig. Die Bildungspolitik scheint weiterhin an den in den letzten Jahren durchgesetzten Normen orientiert.

Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis

Und dennoch bleibt Bildungspolitik umkämpft – siehe etwa das starke Abschneiden der Partei der Grünen

bei der Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen im Mai 2010 mit einer inklusiven bildungspolitischen Agenda oder die schulpolitischen Debatten in Österreich – und ist die institutionelle Praxis der Bildung ein widersprüchlicher Prozess. Die Reproduktion der hierarchischen Klassenstruktur, indem die Bildungseliten sich nach unten abschließen, geht nicht ohne Weiteres mit der Standortorientierung einer High-Tech-Gesellschaft einher, in der gesellschaftliche Kompetenzen breit vermittelt werden müssen. Das uneingelöste Versprechen der Chancengleichheit bleibt ein Stachel in den Lebensperspektiven der nicht-privilegierten Bevölkerungsschichten (ob und wie dieser Stachel politisch relevant wird, ist eine andere Frage).

Es gibt also durchaus Spielräume für die Stärkung emanzipatorischer Ansprüche einer kritisch-weltgesellschaftlichen Bildung *gegen* den Standort- und Effizienzimperativ in der „post-neoliberalen Konstellation“. Diese gilt es sorgfältig auszuloten.

Der Begriff der Weltgesellschaft ist dabei so schillernd wie unklar. Insofern würde ich die abstrakt-naiven Vorstellungen eines Ulrich Beck – um einen der prominentesten Vertreter einer weltgesellschaftlichen Position im deutschsprachigen Raum anzuführen – etwas erden wollen. Beck (2008) spricht von einem „kosmopolitischen Moment“ der von ihm diagnostizierten „Weltrisikogesellschaft“, nämlich von der erzwungenen Anerkennung des kulturell Anderen im „gemeinsamen globalen Gefahrenraum“ (vgl. Beck 2008, S. 109-129). Von der Tatsache abgesehen, dass Beck den Klimawandel als Problem verallgemeinert, bekommt er die demokratisch abgesicherten Formen sehr exklusiver und autoritärer Entwicklungen nicht in den Blick. Genau das aber ist die Folie, die es mittels weltgesellschaftlicher Citizenship Education zu verändern gilt.

Reinhart Köbler (2000) formulierte entsprechend als wichtiges Kriterium einer weltgesellschaftlichen Bildung die „Bereitschaft zum sozialen Ausgleich“, die sich unter den gegenwärtigen Bedingungen an der ökonomisch ausgerichteten Bildung für den Wirtschaftsstandort bricht (siehe Köbler 2000). Die Vermittlung weltbürgerlicher Werte gerät allerdings in die Mühle vielfältiger Konkurrenz: vom globalen Standortwettbewerb bis hin zu den individuellen Lebenschancen (siehe auch Steffens 2010). Dagegen

muss die Bereitschaft zum sozialen Ausgleich ausprobiert, gelernt und als positiv erfahren werden.

Gleichwohl bleibt Köblers Vorstellung in einem Schema internationaler Umverteilung – die wichtig genug ist – verhaftet. Globale Bildung muss sich jedoch darüber hinausgehend orientieren: Eine solidarische Weltgesellschaft als regulative Idee muss in komplizierten und konfliktreichen Lern- und Erfahrungsprozessen die eigenen Gesellschaften und die dortigen Lebensverhältnisse verändern: die imperialen Produktions- und Konsumweisen (siehe Wissen 2010) mit ihrem veralltäglichten Rückgriff auf die billige Arbeitskraft und auf die Ressourcen in anderen Ländern, die sozialen Strukturen wie Klassen- und Geschlechterverhältnisse, die oft rassistische oder zumindest hierarchisierte Wahrnehmung anderer Weltregionen. Die Neuausrichtung ökonomischer Entwicklung kann sich eben nicht damit begnügen, den hierzulande produzierten „Kuchen“ wieder gerechter zu verteilen (samt einiger Brotsamen für „den“ Süden). Der Kuchen bzw. seine Zutaten selbst sind Teil des Problems. Aus ökologischer Perspektive ist das offensichtlich. Die metropolitenen Gesellschaften sind Teil eines kapitalistischen Weltmarktes und profitieren immens vom Werttransfer aus anderen Regionen. Eine weltgesellschaftliche Perspektive muss sich also auf alle Dilemmata weltweiter Gerechtigkeit konkret einlassen, d.h. für bessere Lebensbedingungen hier kämpfen, ohne internationale Zusammenhänge auszublenden. Das ist schwierig, aber unerlässlich.

Ein wichtiger Ausgangspunkt sind daher Selbstkritik und eine Reflexion auf die herrschaftlichen Mechanismen von Bildung sowie auf ihre herrschaftskritischen Potentiale. *„Die heranwachsende Generation auf radikalen gesellschaftlichen Wandel vorzubereiten und einzustellen, zwingt die Pädagogik, sich nicht als bloßen Weg zur Lösung der Probleme, sondern als Teil der Probleme zu begreifen“* (Konnefke 2004, S. 252). Genau darum drücken sich die meisten

Beiträge bzw. verbleiben in normativ-abstrakten Formulierungen, die nicht an den gegebenen und zu verändernden Verhältnissen ansetzen (vgl. ebd., S. 248ff.) und zu „folgenloser Gesinnungspädagogik“ werden (vgl. Seitz 2002, S. 25 in Steffens/Weiß 2004, S. 29). Aber genau hier müssten m.E. Alternativen ansetzen. Die „Kontroversität“ politischer Bildung (siehe Lösch 2008) gegenüber postdemokratischen Zuständen wäre zu stärken. Und hier spielen die Instanzen politischer Bildung selbst eine entscheidende Rolle. Inhalte, gesellschaftlicher Stellenwert und Zugangsmöglichkeiten zu Bildung erscheinen dann in einem anderen Licht.

Strategisch kann auf die inzwischen weit entwickelten Ansätze für „Globales Lernen“ mit ihrer Orientierung am Subjekt, an inhaltlichen Fragen und entsprechenden Kompetenzen sowie an Werten zurückgegriffen werden (siehe etwa Strategiegruppe Globales Lernen 2009). Damit können insbesondere Globalisierungs- und Nachhaltigkeitsfragen breit aufgenommen werden, ohne dass die Lernenden von der Komplexität der Dinge überwältigt und letztlich reflexions- und handlungsunfähig gemacht werden. Durch die Festschreibung im formalen Bildungswesen, in der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit sowie in Wissenschaft und Forschung, mit ihren je spezifischen Rahmenbedingungen, wäre Globales Lernen breit verankert. Die Ansätze unterwerfen sich aber auch nicht den modischen Ansätzen einer Didaktisierung der politischen Bildung (siehe Lösch 2008; Steffens 2006), die auf Inhalte weitgehend zu verzichten können glaubt. Die aktuelle multiple Krise stellt für eine derart ausgerichtete politische Bildung sehr ambivalente Bedingungen bereit und es ist nicht zuletzt eine Frage guter Strategien (denn es gibt natürlich auch andere Interessen und in Zeiten der Mittelknappheit divergente Schwerpunktsetzungen), ihrer Umsetzung und sozialen Kräfteverhältnisse, um die Bildung für den Standort zurückzudrängen sowie emanzipatorische Bildung zu stärken.

Literatur

Verwendete Literatur

- Altwater, Elmar (1981):** Der gar nicht diskrete Charme der neoliberalen Konterrevolution. In: Prokla 44, S. 5-23.
- Beck, Ulrich (2008):** Weltrisikogesellschaft. Frankfurt am Main.: Suhrkamp.
- Koneffke, Gernot (2004):** Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik: Globalisierung und Bildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 237-254.
- Ptak, Ralf (2009):** Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte: Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck. In: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 81-92.
- Sekler, Nicola (2007):** Postneoliberalismus. In: Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/Thimmel, Stefan (Hrsg.): ABC der Alternativen. Hamburg: VSA-Verlag.
- Steffens, Gerd (2006):** Unter dem neoliberalen Wahrheitsregime: populistische Durchsetzungsformen neoliberaler Bildungspolitik. In: Kirchhöfer, Dieter/Steffens, Gerd (Red.): Jahrbuch für Pädagogik: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (2004):** Editorial. In: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik: Globalisierung und Bildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9-34.

Weiterführende Literatur

- Altwater, Elmar (2009):** Die kapitalistischen Plagen. Energiekrise und Klimakollaps, Hunger und Finanzchaos. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, März, S. 45-59.
- Bischoff, Joachim (2008):** Globale Finanzkrise. Über Vermögensblasen, Realökonomie und die „neue Fesselung“ des Kapitals. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brand, Ulrich (2009):** Die Multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik. Webdossier für die Heinrich Böll Stiftung Berlin. Online im Internet: http://www.boell.de/downloads/internationalepolitik/multiple_krisen_u_brand_1.pdf [Stand: 2010-10-08].
- Brand, Ulrich/Sekler, Nicola (Hrsg.) (2009):** Postneoliberalism. A beginning debate. Development Dialogue Nr. 51. Dag-Hammarskjöld-Stiftung. Online im Internet: <http://www.dhf.uu.se/publications/development-dialogue/postneoliberalism-a-beginning-debate/> [Stand: 2010-10-08].
- Brand, Ulrich/Brunnengräber, Achim/Schrader, Lutz/Stock, Christian/Wahl, Peter (2000):** Global Governance. Alternative zur neoliberalen Globalisierung? Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.) (2008):** Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castree, Noel (2008):** Neoliberalising nature: processes, effects, and evaluations. In: Environment and Planning A 40 (2), S. 153-173.
- Crouch, Colin (2008):** Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Demirovic, Alex (2007):** Demokratie in der Wirtschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Evans, Trevor (2008):** Die gegenwärtige Finanzkrise und die Grenzen der US-amerikanischen Geldpolitik. In: Prokla 153, S. 513-533.
- Hammermeister, Juliane (2010):** Das OECD-Kompetenzmodell. In: Dust, Martin/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Der vermessene Mensch: Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Peter Lang (im Erscheinen).
- Hartmann, Eva (2010):** Die bildungspolitischen Dimensionen eines postnationalen Konstitutionalismus. Baden-Baden: Nomos.
- Hirsch, Joachim (2005):** Materialistische Staatstheorie: Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg: VSA-Verlag.
- Kannankulam, John (2008):** Autoritärer Etatismus im Neoliberalismus. Zur Staatstheorie von Nicos Poulantzas. Hamburg: VSA-Verlag.

- Köbler, Reinhart (2000):** Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus handlungstheoretischer Perspektive. In: Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17-26.
- Kreisky, Eva (2009):** Riskante Freiheiten. Die „Vermarktung“ der Demokratie. In: Luxemburg, Heft 2, S. 51-59.
- Lessenich, Stephan (2008):** Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lösch, Bettina (2008):** Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-354.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010):** Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Mouffe, Chantal (2007):** Über das Politische. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nachtwey, Oliver (2008):** Marktsozialdemokratie. Die Transformation von SPD und Labour Party. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rancière, Jacques (2008):** Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sablowski, Thomas (2009):** Die Ursachen der neuen Weltwirtschaftskrise. In: Kritische Justiz 2.
- Seitz, Klaus (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Aspel.
- Sekler, Nicola/Brand, Ulrich (2009):** Struggling between Autonomy and Institutional Transformations. Social Movements in Latin America and the Move towards Post-Neoliberalism. In: Macdonald, Laura/Ruckert, Arne (Hrsg.): Post-Neoliberalism in the Americas: Beyond the Washington Consensus? London: Routledge.
- Strategiegruppe Globales Lernen (2009):** Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Austrian Development Agency. Wien und Salzburg.
- Steffens, Gerd (2010):** Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 25-36.
- Thimmel, Stefan (2009):** Die Zukunft von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in Lateinamerika vor dem Hintergrund der neuen linken Regierungen. Studie zur Diskussionsgrundlage für die Vorbereitung der Vollversammlung des Fachverbundes Good Governance in Lateinamerika. Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Wissen, Markus (2010):** Klimawandel, Geopolitik und „imperiale Lebensweise“. Das Scheitern von „Kopenhagen“ und die strukturelle Überforderung internationaler Umweltpolitik. In: Kurswechsel, Nr. 2 (im Erscheinen).



Foto: Babel Högner

Univ.-Prof. Dr. Ulrich Brand

ulrich.brand@univie.ac.at
<http://www.univie.ac.at/intpol>
 +43 (0)1 427749452

Ulrich Brand, Professor für Internationale Politik am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien, lehrt und forscht zu Internationaler Politik und Internationaler Politischer Ökonomie, Staatstheorie und Internationalisierung des Staates, internationaler Umwelt- und Ressourcenpolitik, multipler Krise und Krisenpolitiken („Postneoliberalismus“). Seine Dissertation an der Universität Frankfurt am Main befasste sich mit der Rolle von Nicht-regierungsorganisationen im Globalisierungsprozess, als Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Kassel habilitierte er sich mit einer Arbeit zur Internationalisierung des Staates.

A Plea for a Critical and Global Social Understanding of Education

Civic education in times of (post)neoliberalism

Abstract

In order to sound out the possibilities of citizenship education, the present article uses the neoliberal restructuring of society and especially of educational policy as a broader context with a special focus on the diagnosis of a “post-democracy” or an “authoritarian etatism”. It is shown that the neoliberal changes are not “practical constraints” but strategically enforced developments that have been promoted by conservative and social-democratic powers alike. This is also the starting point for the present discussion on the current “post-neoliberal constellation”. What does this reorientation in some political fields mean for the democratic process in general and for educational policy in particular? To what extent does this increase the chances of an emancipatory and global social education?

Postdemokratie und Citizenship

Tagungsbericht

Julia Gratzner und Katrin Reiter

Gratzner, Julia/Reiter, Katrin (2010): Postdemokratie und Citizenship. Tagungsbericht.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 11, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Postdemokratie, Citizenship, Partizipation, politische Verantwortung,
StaatsbürgerInnen

Kurzzusammenfassung

Inwiefern nehmen StaatsbürgerInnen ihr demokratisches Recht auf Gestaltung ihres Lebens wahr und können realpolitisch ihr eigenes Leben und damit auch gesellschaftliche Strukturen mitgestalten? Was heißt, politisch verantwortlich zu handeln, und wo bzw. wie beginnt politisches Handeln überhaupt? Sind wir bereits an die Grenzen der Demokratie gestoßen? Colin Crouch zufolge haben wir die demokratischen Grenzen bereits überschritten und befinden wir uns in einer postdemokratischen Zeit, in der die politischen Verhandlungen hinter verschlossenen Türen stattfinden und Wahlen eher fadenscheinig abgehalten werden – es eben nicht mehr die StaatsbürgerInnen sind, von denen das Recht ausgeht, obwohl im ersten Artikel der Österreichischen Bundesverfassung steht: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus“. In diesem Spannungsfeld zwischen Demokratie, Postdemokratie und ihrem Verhältnis zu StaatsbürgerInnen bewegten sich die in diesem Beitrag vorgestellten Vorträge, Workshops und Diskussionen der Tagung „Postdemokratie und Citizenship“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl 2010.

Postdemokratie und Citizenship

Tagungsbericht

Julia Gratzner und Katrin Reiter

Grenzen der Demokratie ergeben sich nur aus ihr selbst.

Christoph Möllers (2009)

Einleitung

Von WissenschaftlerInnen und VertreterInnen Sozialer Bewegungen wurde in den letzten Jahren zunehmend Kritik am demokratischen System bzw. an den Entwicklungen der Demokratie – die auch in ihrer Verwobenheit mit den globalen Prozessen betrachtet werden müssen – geäußert. Gemeinsam ist diesen Stimmen, dass sie sich nicht nur mit einer Analyse der gesellschaftlichen Verflechtungen und dem Geworden-Sein beschäftigen, sondern gleichzeitig nach der Gestaltbarkeit von Gesellschaft fragen. Diese Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten kann als Initialzündung für das Zustandekommen der vom 25. bis 27. Mai 2010 in Strobl veranstalteten Tagung „Postdemokratie und Citizenship“ gesehen werden. Insgesamt 57 WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen und Bereichen, darunter Human- und GesellschaftswissenschaftlerInnen und ErwachsenenbildnerInnen, fanden sich im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung mit dem Ziel ein, die Entwicklung der westlichen liberalen Demokratien wie auch die Entwicklung der ihr innewohnenden Institutionen kritisch zu analysieren, nach den (Aus-)Wirkungen auf Citizenship zu fragen und auch das Selbstverständnis politischer Bildung zu diskutieren. Zu erwähnen ist außerdem, dass die Hälfte der TeilnehmerInnen Studierende waren, die sich aufgrund des Engagements ihrer ProfessorInnen aktiv an den Diskussionen und Beiträgen beteiligen konnten und so auch das Anliegen „Ermöglichung von Partizipation und politischer Verantwortung“ als Grundidee dieser Tagung real widerspiegeln.

Zusammen mit **Christian Kloyber** (bifeb Strobl), **Stefan Vater** (Verband Österreichischer Volkshochschulen) und **Meinrad Ziegler** (Universität Linz, Abteilung für theoretische Soziologie und Sozialanalysen) begannen **Doris Gödl** (b.a.s.e Büro für angewandte Sozialforschung und Entwicklung Salzburg) und **Edgar Forster** (Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft) schon im Jahr 2009 an thematisch relevanten Texten zu arbeiten und die Tagung zu konzipieren. Forster entwickelte beispielsweise das Seminar „Postdemokratie“, dessen Inhalt einerseits aus der aktiven Teilnahme an der Tagung und andererseits aus der thematischen Auseinandersetzung mit Texten bestehen sollte.

Die organisatorische Rahmenlegung der Tagung erfolgte einerseits durch Vorträge und zeitlich großzügig eingeräumte Folgediskussionen, andererseits durch thematische Workshops. Zusätzlich zu dieser Veranstaltungsstruktur wurde eine reflexive Außenperspektive mittels Beobachtung der inneren dynamischen Verhältnisse durch **Gudrun-Axeli Knapp** (Universität Hannover, Institut für Soziologie und Sozialpsychologie) installiert.

In ihrem Einleitungsstatement suchten Gödl und Forster aus der Perspektive der Wissenschaftlerin/des Wissenschafters, aber auch aus der Perspektive der Staatsbürgerin/des Staatsbürgers auf ganz persönlicher Ebene nach Gestaltungsmöglichkeiten von politischen Prozessen und legten damit als thematische Schwerpunkte dieser drei Tage die Inhalte „Politische Verantwortlichkeit“ und

„Partizipationsmöglichkeiten“ fest. Gödl sprach auch von dem Wunsch, dass diese Tagung einen Raum eröffnen sollte, in dem eine lustvolle Auseinandersetzung mit den Themen stattfinden kann, ohne dabei dem Bedürfnis nach schnellen Lösungen nachzugeben.

Skizzierung der einzelnen Tagungsbeiträge, Diskussionen und Workshops

Den Veranstaltungsauftritt machte **Birgit Sauer** mit ihrem Referat „Zivilgesellschaft oder Staat? Transformationen und Soziale Bewegungen am Beispiel der Frauenbewegung“. Ihre theoretischen Vorüberlegungen zu diesem Thema mündeten in der Auffassung, gedanklich nicht zwischen Zivilgesellschaft oder Staat polarisieren zu wollen, sondern sie vielmehr in ihrer wechselseitigen Verflechtung zu verstehen, da Staatlichkeit erst aus zivilgesellschaftlichen Kräfteverhältnissen, und zwar durch hegemoniale Kompromisse hervorgebracht werde. Der Staat könne demnach nicht abgekoppelt von der Zivilgesellschaft verstanden werden und eine Veränderung von Herrschaft immer nur mit und durch die Zivilgesellschaft entstehen. Anhand frauenbewegter Politik im Kontext der Staatstransformationen skizzierte Sauer, dass es durch die neoliberalen Strukturen zunehmend zu Grenzverschiebungen zwischen Markt/Staat/Privatheit kommt¹. Wenn wir heute über Postdemokratie sprechen, sei es erforderlich, die Aufmerksamkeit auch auf die nach wie vor ungleichmäßige Teilhabe der Frauen zu richten. Von postdemokratischen Zuständen zu sprechen, sei aus der Perspektive der Staatsbürgerinnen demnach nichts Neues und über geschlechterdemokratische Gesellschaftsverträge zu sprechen, sollte immer ein Nachdenken über das Vorhanden-Sein oder Nicht-vorhanden-Sein von gleichberechtigten Ausgangsbedingungen sein und umfassende Partizipationsrechte implizieren. Der Begriff der Hegemonie, der selbst auf einer

Polarisierung beruhe, wurde in der anschließenden Diskussion herausgegriffen und in Bezug auf diese Widersprüchlichkeit genauer analysiert. Des Weiteren wurde das Begriffspaar öffentlich/privat in seinem Verhältnis zwischen Individuum und Staat besprochen. Dabei wurde konstatiert, dass „politisch sein“ Öffentlichkeit benötige und sich dadurch ein Spannungsverhältnis zwischen Privatheit und öffentlicher Sichtbarkeit ergibt.

John Kannankulam referierte zum Thema „Krise, Staat, Demokratie: Autoritärer Etatismus im Neoliberalismus“. Er bezog sich in seinen Ausführungen explizit auf die Staatstheorie Nicos Polantz² aus dem Jahr 1978, der den Staat als Verdichtung von Kräfteverhältnissen zwischen Klassen begriff, die sich seinen Beobachtungen zufolge allmählich zu verändern begannen. Diese Veränderung vollzog sich hin zu einem autoritären Etatismus – einer Staatsform also, die durch ein gesteigertes An-sich-Reißen von ökonomisch-gesellschaftlichen Prozessen wie durch den Verfall politisch demokratischer Institutionen sowie einer vielfältigen Einschränkung formaler Freiheiten gekennzeichnet ist (vgl. Kannankulam 2007, S. 2). Dieser Theorie sprach der Vortragende auch heute noch ihre Gültigkeit zu. Exemplarisch führte er die kompromisslose Durchsetzung von Hartz IV in Deutschland und die in der Arbeitsmarktpolitik zunehmend auftretenden Disziplinierungsstrategien an (wie beispielsweise Schulungsmaßnahmen), das heißt den Übergang von „welfare“ zu „workfare“. Auch in der Europäischen Union würden undemokratische Strukturen bevorzugt werden, und zwar zugunsten der Eliten, und dies sogar mehr als das auf Ebene der Nationalstaaten der Fall gewesen sei. Kannankulam resümierte, dass gegenwärtig von einem Mangel an Solidaritätsbindung im Neoliberalismus gesprochen werden müsse. Die Unfähigkeit der Solidaritätsbindung, und damit weist der Referent möglicherweise auf eine Grundproblematik der Postmoderne hin, liege im Neoliberalismus. Dieser Unfähigkeit könnte durch eine vom Subjekt ausgehende Politik

1 So übte die Frauenbewegung in den 1970er und 1980er Jahren verstärkt Kritik an der strikten Trennung von Öffentlichem und Privatem und plädierte für mehr Möglichkeiten zur Selbstorganisation. Diese Forderungen nach mehr Autonomie fügten sich perfekt in das Versprechen neoliberaler Regierungstechniken, das, so Sauer, auch von vielen Frauen mitgetragen wurde, die sich dadurch als freie Unternehmerinnen ihrer selbst imaginieren konnten. Die Anliegen der Frauenbewegung wurden in der Ära Bruno Kreisky vor allem durch Johanna Dohnal auf institutioneller Ebene installiert. Problematisch am Konzept der Institutionalisierung sei allerdings, so Sauer, dass das eigentliche kraftvolle Potenzial der Frauenbewegung dadurch eine relativ starke Mäßigung erfuhr.

2 Kannankulam konstatiert zu Beginn zwei Kritikpunkte von Polantz² Staatstheorie: Es gibt keine empirischen Studien als Untermauerung und die Klassentheorie muss als widersprüchlich angesehen werden.

entgegengewirkt werden. Die Aufgaben einer Wissenschaftlerin/eines Wissenschafters liegen darin, eine Analyse der Kräfteverhältnisse anzustreben, Verantwortung zu übernehmen und (politisch) etwas zu tun.

Die nachfolgende Diskussion drehte sich einerseits um das Wie der Veränderung von staatlicher Politik, also um die Frage, welche Kräfteverhältnisse diese Veränderung konstituieren und wie neoliberale Kohärenz hergestellt wird. Andererseits ging es um die Position des Subjekts, das, wenn auf staatliche Kräfteverhältnisse und die Kategorisierung in Klassen fokussiert wird, schnell in das Hintertreffen gerate. Das Subjekt müsse jedoch, um Handlungsfähigkeit gewährleisten zu wollen, mitgedacht und gestärkt werden, um das Potenzial von Sozialen Bewegungen wieder ein Stück ins Zentrum zu rücken.

Den zweiten Tag eröffnete **Ulrich Brand** mit seinem Referat über „Neoliberalismus, Kritik der Globalisierung und die Rolle politischer Bildung“.³ Um die gegenwärtigen multiplen Krisen fass- und begreifbar machen zu können, bediente sich Brand zweier Zeitlinsen: Neben den Wirkmechanismen neoliberaler Politiken der letzten dreißig Jahre, die den Prozess der Ent-Demokratisierung erfolgreich vorangetrieben hatten, wurden von ihm die Dynamiken der letzten zwei Jahre differenziert in den Blick genommen. Zur Aufschlüsselung dieser gewachsenen neoliberalen Praktiken führte der Vortragende drei Dimensionen ein: die strategische, die strukturelle und die imperiale. Die strategische Dimension beschreibt die Veränderung der Kräfteverhältnisse wie beispielsweise die verstärkte Weltmarktorientierung oder die Wandlung von Wissen und Bildung zu Wettbewerbsfaktoren. In der strukturellen Dimension können die tiefgreifenden Wandlungen hin zum unternehmerischen Selbst bei Individuen oder auch beim Staat sichtbar gemacht werden. Die imperiale Dimension bezeichnet eine systematische Unsichtbarmachung der multiplen Krisen in den kapitalistischen Zentren: Viele Menschen hätten die Empfindung, dass es ihnen immer noch gut ginge – auch wenn dieses Gut-Gehen eine Verblendung ist. Um diese neuen Verhältnisse einer umfassenden Kritik unterziehen zu können und auch praktisch

verhandel- und damit veränderbar zu machen, stellte Brand den Begriff „Postneoliberalismus“ in den Raum. Dieses Konstrukt sollte eine neue Art des Nachdenkens über Globalisierungskritik ermöglichen und auch das politische Subjekt wieder in den Mittelpunkt der Lebensweltgestaltung rücken. Das könne laut Brand durch das Aufspüren von alltagsweltlichen Widersprüchlichkeiten geschehen, also durch eine Politisierung von Widersprüchen und Unmut. Um die Verankerung von Herrschaft zu unterminieren, wird es erforderlich sein, eine politisch ökonomische Alphabetisierung in Gang zu bringen, weshalb für Brand auch eine Ausweitung der Debatte über den Begriff der Postdemokratie hinaus erforderlich erscheint. Demokratie soll so als emanzipatorische Forderung wieder thematisierbar werden, um beispielsweise die Frage stellen zu können: „Was wollen die Menschen überhaupt?“ Bei diesem globalen politischen Bildungsprozess komme der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, auch in Form von gesellschaftlich-praktischen Institutionen, eine tragende Rolle zu. Allerdings bleibe sie immer auch im Spannungsverhältnis zwischen Herrschaftslegitimation und Emanzipation verweben und mache oft genau diese Grundproblematiken unsichtbar, da sie die eigenen Positionen in Bezug auf das eigene Eingreifen nicht oder wenig reflektiere. Die letzte kritische Überlegung widmete Brand der aktuellen bildungspolitischen Debatte, in deren Zuge er eine inhaltliche Differenzierung der Globalisierung im Wandel der letzten zehn Jahre als notwendig erachtet. Dass das Unterrichtsfach „Sozialkunde“ in Deutschland in „Politik und Wirtschaft“ umbenannt wurde, zeige klar den Umbau und die eingeschlagene Richtung politischer Bildung. Die abschließende Frage jedoch sei, ob Schule überhaupt der effektive Ort für politische Bildung sein könne bzw. soll. Diese Frage wurde auch in der Diskussion aufgegriffen und um den Begriff der Erfahrung erweitert. Außerdem wurde laut darüber nachgedacht, ob nicht außerschulische politische Bildung besser an den persönlichen Erfahrungen der Menschen anknüpfen könne. Des Weiteren wurde die Paradoxie der Pädagogik diskutiert und um die Paradoxie der Demokratie ergänzt, die sich beide im Spannungsfeld zwischen dem Wohl aller und dem Wohl der/des Einzelnen wiederfinden.

³ In der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at findet sich ein Artikel von Ulrich Brand mit dem Titel „Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus“ unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_04_brand.pdf; Anm.d.Red.

Im Anschluss an die Diskussion zu dem Vortrag Brands reflektierte **Gudrun-Axeli Knapp** über den bisherigen Tagungsprozess, indem sie sich selbst in die Rolle des Außen begab und positionierte. Die Reflexion selbst begann mit der Frage, was denn „außen“ eigentlich bedeute. Mit dem Anspruch, Kritik zu üben, verbinde man die Annahme, von außen eine Sicht auf die Dinge werfen zu können, ein Innen und Außen gäbe es jedoch nicht. Innen und Außen beruhen auf einer verwobenen Gleichzeitigkeit und die blinden Flecke, die durch diese Verwicklung entstehen, können erst durch Reflexionen wieder zum Thema gemacht werden. Die Referentin forderte deshalb ein kritisches, radikales Bewusstsein, das immer auch Zusammenhangsanalyse sei, um genau diese Verflechtungen de-konstruieren zu können. Dazu gehöre auch die Entwicklung exakter Begrifflichkeiten⁴ und eines differenzierten Unterscheidungsvermögens, welches das Komplexitätsbewusstsein fördert, beispielsweise durch die Frage, wie Gesellschaft in das Subjekt kommt. Die Feinheit der Begriffe war für Knapp auch deswegen relevant, weil durch das Verfügen über differenzierte Begrifflichkeiten die Bezugssysteme klarer ein- und abgegrenzt werden können. Neben dem, was sichtbar gemacht wird, gäbe es auch immer etwas, das unsichtbar bleibt. Von der Referentin wurde hier unter anderem das Beispiel von Institutionen gebracht, in denen zwar die Ideologie der Gleichheit vorausgesetzt werde, diese jedoch nicht mehr thematisiert und reflektiert werden würde. Als weiteren Reflexionspunkt merkte Knapp kritisch an, dass WissenschaftlerInnen gerne davon ausgehen, dass Wissen in Bezug auf Handlungsfähigkeit immer relevant sei. Das werde von PraktikerInnen häufig nicht so gesehen, da es auch anderer Fähigkeiten als Wissen bedürfe, um handlungsfähig werden zu können. Hier rückte Knapp den Begriff der Erfahrung in den Mittelpunkt ihres Nachdenkens, da das Anknüpfen an die Erfahrungswelt oftmals im abstrakt gefassten Wissensbegriff nicht mehr erkannt wird. In ihren abschließenden Worten sprach die Referentin über die Schwierigkeit des Verändern-Wollens und zitierte dazu Theodor W. Adorno: Man müsse die Härte der Gesellschaftsformen analysieren, die Härte des Zusammenhangs, um sich zu ent-täuschen, denn nur durch die Ent-Täuschung komme man zur Aufklärung. Eine der zentralen Fragen in der Diskussion

war, ob Bildung Kritik schaffen kann und soll, womit die Normativitätsdebatte wieder ein Stück ins Spiel kam und damit auch die Frage, wer über die Definitionsmacht verfügen könnte, um zu entscheiden, welches Wissen anerkannt und gelehrt werden soll und welches nicht.

Am Nachmittag hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich in vier Arbeitsgruppen aufzuteilen. Im ersten Workshop über „Populismus und Repolitisierung“ unter der Leitung von **Christian Kloyber** ging es zuallererst darum, eine Verständigung über die Begrifflichkeiten herzustellen, mit der grundlegenden Erkenntnis, dass sich der Populismus einer dem Volk entrissenen Sprache bediene, die durch emotional aufgeladene Wörter wie beispielsweise Heimat oder Volk gekennzeichnet sei. Durch diese Konnotationen gelänge es relativ einfach, Bindung herzustellen und zu (re-)politisieren. Populistische Sprechakte verwenden eben nur diese eine Sprache und gerade dadurch könnten sie den Menschen Identitäten anbieten, nämlich, indem sie die Menschen dort abholen, wo sie stehen – aber dann auch dort stehen lassen. Dieses empathische Vermögen des Populismus hänge vermutlich auch mit einem seiner Herrschaftsinstrumente zusammen, nämlich mit dem der Angst. Populismus als politische Kategorie, wie ihn die TeilnehmerInnen des Workshops verstanden, bleibe seiner verhängnisvollen Wirkung, demokratische Werte zu entfremden, verhaftet. Den Begriff der Repolitisierung diskutierten die TeilnehmerInnen positiv kontrastierend und als herrschaftskritisches und aufklärerisches Instrument der Erwachsenenbildung, der Sozialen Bewegungen und auch der Kunst. Da in diesem Akt oder Prozess versucht wird, dialogisch unterschiedliche Positionen zu klären und reflektierend in einem Gesamtkontext zu sehen, sei es möglich, eine Gegenöffentlichkeit zu erschaffen. Wie individuelle Subjektpositionen mit unterschiedlichen Deutungen und Bedeutungen dennoch Eingang in das Kollektiv finden und wie hochkomplexe Themen praktisch umsetzbar gemacht werden können, ohne dabei in den Populismus abzurutschen, war eine abschließende Frage aus dem Plenum, auf die es keine einfache Antwort oder Lösung geben kann und die in ihrer spannungsgeladenen Problematik erst einmal so für sich stehen bleiben durfte.

4 Gudrun-Axeli Knapp sprach hier dezidiert von der Feinheit von Begrifflichkeiten.

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Eigensinn und Gemeinwohl? Wenn ja, wie könnte dieser sich konstruieren, wenn nein, wie könnte er hergestellt werden, wenn es um die Mobilisierung von Sozialen Bewegungen geht? Diesen Fragen stellten sich die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe von **Doris Gödl** mit dem Titel: „Mobilisierung und Soziale Bewegungen“. Um ein Kollektiv bilden zu können, brauche es zuerst ein individuelles, persönliches Anliegen, welches schließlich den Raum der Öffentlichkeit benötige, um Forderungen sichtbar werden zu lassen, um sich Gehör verschaffen – um mobilisieren zu können. Die TeilnehmerInnen diskutierten in diesem Arbeitskreis auch die Position des Individuums, das in diesen Prozessen ständig mit unterschiedlich schwierigen Entscheidungen konfrontiert sei, da einerseits im Kollektiv, andererseits mit einem Außen verhandelt werden müsse. Einen weiteren Besprechungspunkt bildete das Nachdenken über die Auswirkungen von zu rasch eingegliederten Forderungen in die machtpolitischen staatlichen Strukturen. Ein möglicher Effekt könnte sein, so die Überlegungen, dass den gut mobilisierten Sozialen Bewegungen dadurch ihr eigenes Kraft- und Widerstandspotenzial abgesprochen wird.

Die zunehmende Einflussnahme von „New Public Management“ auf Staatsmodernisierung, Verwaltungsreformen und Citizenship wurde in dem von **Stefan Vater** moderierten Workshop als Beispiel postdemokratischer Steuerung in ihren Grundsätzen und Auswirkungen diskutiert. Zentral war in dieser Diskussion, dass durch dieses auf kontrollierte Outputorientierung ausgerichtete Modell suggeriert wird, über die Erhöhung von KundInnenorientierung mehr BürgerInnennähe zu garantieren. Verschleiert wird unter dem Kriterium der Effizienzerhöhung jedoch, dass die Rechte als StaatsbürgerIn zunehmend unterwandert werden zugunsten kritikfreier Leistungsmaximierung und Wettbewerbssteigerung. Dass der vermeintliche Wohlstand, den diese New Public Management Methoden⁵ für die Allgemeinheit versprechen, nicht eingelöst werden kann, wurde am Beispiel der Armut in Österreich analysiert (siehe Vater 2010), wonach 1.044.000 Menschen unter die Armutsgefährdungsschwelle fallen, weshalb von struktureller Ungleichheit bzw. Ungerechtigkeit

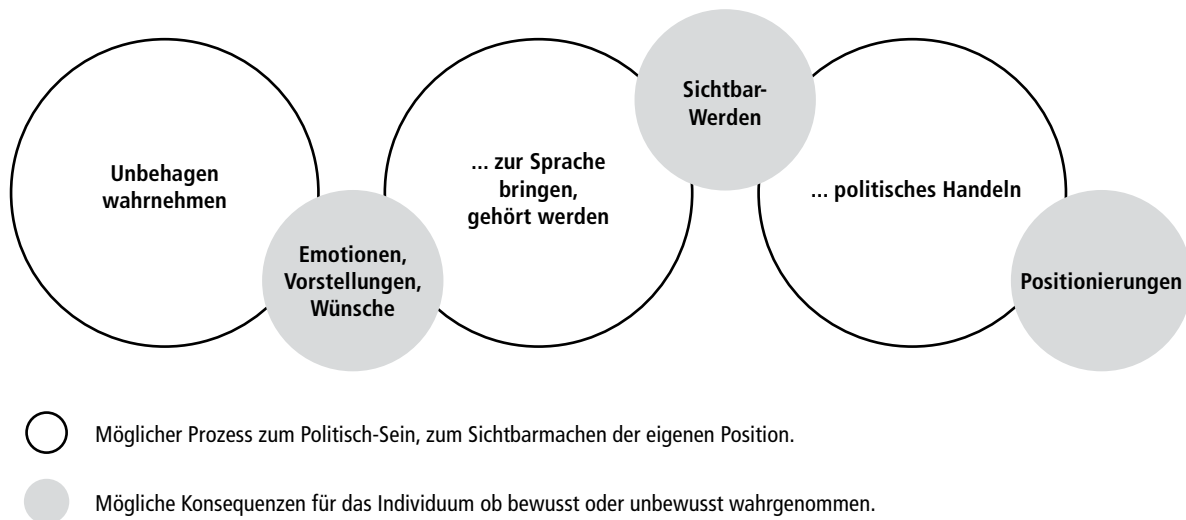
gesprochen werden muss. Würde man diesen neoliberalen Strategien ein Ziel unterstellen, so die vorsichtige Konklusion der Diskussionen, wäre dieses, die Anziehungskraft des Staates und die der Gewerkschaften zu schwächen.

Das Ausgehen von der eigenen individuellen Erfahrungswelt und das Reflektieren darüber waren die inhaltlichen Themen des Workshops „Politik und biographische Erfahrung“ mit **Edgar Forster** und **Meinrad Ziegler**. Was bedeutet „politisch sein“, was bedeutet politisches Engagement, was bedeutet Solidarität/Kollektiv und wo beginnt dieser Prozess? Dass dabei das Tun, das Handeln an sich nicht immer der erste Schritt im politisch aktiven Prozess sei, war eine der grundlegenden Erkenntnisse, wie auch, dass der Begriff der Solidarität/des Kollektivs genau differenziert und bestimmt werden müsse, da er mit einem vielfältigen Bedeutungsspektrum beladen sei. Was vor dem ersten politischen Engagement, dem Tun stehe, sei oft ein Unbehagen, eine Ahnung von Ungerechtigkeit und möglicherweise auch der Wunsch, mehr darüber wissen zu wollen. Die Benennung dieses Unbehagens, das Zur-Sprache-Bringen dieser Ahnung von Ungerechtigkeit wurde in diesem biographischen Selbsterfahrungsprozess als Notwendigkeit für politisches Handeln identifiziert. Zusammenfassend wurde in dieser Arbeitsgruppe unter „politisch sein“ ein Sichtbarmachen der eigenen Position verstanden, das dem Individuum ein mutiges Heraustreten, In-Erscheinung-Treten abverlangt. Skizzenhaft übersetzt könnten diese Ideen wie in Abb. 1 dargestellt werden.

Drei Fragestellungen, die dem bisherigen Tagungsprozess entnommen wurden, beschäftigten am dritten Veranstaltungstag die TeilnehmerInnen. Die erste Fragestellung hatte sich am zweiten Tag des Kongresses herauskristallisiert: „Was leistet Bildung, was Kritik nicht leistet?“ „Was brauche ich an Wissen, um politisch handlungsfähig zu werden?“ war die zweite Frage, die aus dem Begehren der TeilnehmerInnen resultierte, aktiv als StaatsbürgerInnen mitgestalten zu wollen. Um wieder gewissermaßen das, was nicht thematisiert worden war, in den Prozess hereinzuholen, wurde drittens gefragt: „Warum ist die Frage nach der Demokratie kaum aufgetaucht in unseren Diskussionen?“

5 Die theoretischen Hintergründe bilden Rational-Choice Theorien und betriebswirtschaftliche Managementtheorien.

Abb. 1: Politisch-Werden



Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Bei der Bearbeitung der ersten Frage: Was leistet Bildung, was Kritik nicht leistet? wurde im ersten Statement darüber nachgedacht, inwieweit Bildung die Fähigkeit zum Erkennen ermögliche, die zum weiteren Nachdenken darüber anregt, ob der Fähigkeit zum Kritisieren das Erkennen unabdingbar vorausgesetzt werden müsse. Anschließend erörterten die TeilnehmerInnen, dass, wenn von der Fähigkeit gesprochen wird, Kritik zu üben, damit auch die Fähigkeit zur Dekonstruktion von vorhandenen Wirklichkeiten, Wahrheiten gemeint sei, wozu (Frei-)Räume vorhanden sein müssten. Diese Freiräume könnten durch Bildung ermöglicht, aber auch verwehrt werden. Auf die Frage hin: Was brauche ich an Wissen, um politisch handlungsfähig zu werden? wurden als tragende Elemente das Verstehen des Geworden-Seins, das Erfahrungswissen, das Wissen um Alternativen, um Utopien und das Wissen um Herrschaftsverhältnisse herausgearbeitet. Dass die Frage nach der Demokratie kaum in den Diskussionen aufgetaucht war, könnte auch daran gelegen sein, so eine Überlegung aus dem Plenum zur dritten Frage des Abschlusstages, dass Demokratie in der Wahrnehmung der TeilnehmerInnen zwar als Konstrukt präsent sei, jedoch als ein leeres Konstrukt, da die lebensweltlichen Erfahrungen mit dem, was Demokratie verspricht, nicht übereinstimmen. Wir als StaatsbürgerInnen hätten an Handlungs- und Systemrelevanz verloren, wodurch

die eingangs formulierten Thesen von Colin Crouch bestätigt werden könnten. Um Handlungs- und Systemrelevanz wieder gewinnen zu können, brauche es kreative Räume in jeder/jedem von uns, die Ermöglichung dieser kreativen Räume sei aber immer auch an Ressourcen gebunden, die beispielsweise durch eine existentielle Grundsicherung gedeckt werden könnten (vgl. Vater 2010, S. 9.). Demnach sollte es in einem demokratischen Staat für jede Bürgerin/jeden Bürger leistbar sein, sich Utopien ausmalen zu können.

Als roter Faden durch den Veranstaltungsverlauf präsentierte sich für Forster eine doppelte Hegemonie, die auch doppelt reflektiert werden müsse, sofern man dem Eigensinn von Geschichte auf die Spur kommen möchte. Dafür sei, so wurde abschließend postuliert, immer auch eine Dekonstruktion von Begriffen sowie eine Analyse des Zusammenhangs notwendig, womit auch die herausfordernden Prozessreflexionen der kritischen Außenperspektive durch Knapp aufgegriffen wurden und sich nun bereits im Tagungskollektiv widerspiegeln.

Zusammenfassung

Doris Gödl sprach, wie bereits erwähnt, in ihren einleitenden Worten vom Wunsch, dass diese

Tagung einen Raum für eine lustvolle Auseinandersetzung mit dem Thema „Postdemokratie und Citizenship“ eröffnen möge, ohne dabei dem Bedürfnis nach schnellen Lösungen nachzugeben. Die Kunstfertigkeit, lustvoll zu sein, liegt unserer Meinung nach dicht an der Kunstfertigkeit, kreativ zu sein – beide sind in jedem Menschen mehr oder

weniger deutlich vorhanden und beide benötigen Raum, von dem aus gesprochen, widersprochen, gehört, wahrgenommen werden kann. Die VeranstalterInnen haben mit dieser Tagung genau einen solchen Raum entstehen lassen, in dem und durch den auch weiter imaginiert, verdichtet, ausgedehnt werden will – so der Wunsch der TeilnehmerInnen.

Literatur

Verwendete Literatur

Kannankulam, John (2007): Autoritärer Etatismus und Populismus der Neuen Mitte. Online im Internet: http://www.links-netz.de/pdf/T_kannankulam_etatismus.pdf [Stand: 2010-11-12].

Vater, Stefan (2010): Postdemokratie und Citizenship/Workshop New Public Management (= unveröffentlichte Workshop-Unterlagen).



Foto: Foto Sulzer

Mag.ª Julia Magdalena Gratzner, BA, MA

julia.gratzner@gmx.at
+43 (0)650 5665721

Julia Gratzner studierte Pädagogik mit dem Schwerpunkt Beratung und Intervention sowie Soziologie mit der Spezialisierung Gender Studies an der Universität Salzburg und unternahm im Rahmen ihrer Masterarbeit „Utopie – Heimat, Identität, Wirklichkeit. Von der Mitte aus ... eine interdisziplinäre und interkulturelle Studie“ eine Forschungsreise nach Süd-Äthiopien. Gegenwärtig (Stand: Oktober 2010) schreibt sie an ihrer Dissertation über die „Konstituierung als politisches Subjekt im Neoliberalismus“, dabei fragt sie nach der Regulierungspraxis von politischem Engagement und der Möglichkeit einer kritischen politischen Bildung. Neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit arbeitet Julia Gratzner als Beraterin in einer psychosozialen Beratungsstelle wie auch als Workshopleiterin in Schulen zu den Themen Menschenrechte, Zivilcourage und Demokratie und absolviert derzeit in Wien eine Ausbildung zur Theaterpädagogin.



Katrin Reiter, Bakk.phil., MA

reiterkatrin@hotmail.com
+43 (0)664 75049903

Katrin Reiter studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg mit der Schwerpunktsetzung auf den Bereich Bildung, Lehr- und Lernsysteme. In ihrer Masterarbeit „Das Subjekt und das Andere“ beschäftigte sie sich mit den unbewussten und bewussten Steuerungsvorgängen in Bildungsprozessen. Im November 2009 begann sie mit ihrer Doktorarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft (Universität Salzburg) über „Die Zukunft als pädagogische Kategorie“ und fragt nach der Korrelation zwischen Imaginationsfähigkeit und sozialen gesellschaftlichen Bedingungen. Neben ihrer Dissertation arbeitet Katrin Reiter als Studienassistentin am Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst an der Universität Salzburg.

Post-democracy and Citizenship

Conference report

Abstract

To what extent do citizens exercise their democratic right to shape their lives and are they able to realistically contribute to the shaping of their own lives and thus also of social structures? What does it mean to act in a politically responsible way and where and how does political action start after all? Have we already reached the limits of democracy? According to Colin Crouch, we have already gone beyond the limits of democracy and find ourselves in a post-democratic time in which political negotiations take place behind closed doors and elections are held in a rather spurious manner. Thus it is no longer the citizens from whom legislative power originates, even though Article 1 of the Austrian Federal Constitution says: “Austria is a democratic republic. Legislative power is in the hands of the people.” This conference report presents the tension between democracy, post-democracy and their relationship to citizens that provides the backdrop for the lectures, workshops and discussions given at the conference “Post-democracy and Citizenship” at the Austrian Federal Institute of Adult Education in Strobl in 2010.

Youth Citizenship und politische Bildung am Beispiel der Ladyfeste

Rosa Reitsamer und Elke Zobl

Reitsamer, Rosa/Zobl, Elke (2010): Youth Citizenship und politische Bildung am Beispiel der Ladyfeste.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Ladyfeste, Lernort, Partizipation, Netzwerke, Youth Citizenship, Citizenship

Kurzzusammenfassung

Ladyfeste sind feministisch-queere Kunst- und Kulturfestivals, die seit der Jahrtausendwende auf allen Kontinenten stattfinden. Als Fortsetzung der von den USA in den 1990er Jahren ausgehenden Riot-Grrrl-Bewegung verstehen die Autorinnen Ladyfeste als „Lernorte“ für politische Bildung, die Möglichkeiten für die Artikulation eines Youth Citizenship bieten. In deren Rahmen gewinnen Jugendkulturen zunehmend an Relevanz. Junge Erwachsene bekommen Raum für ihre musikalischen, publizistischen und künstlerischen Aktivitäten und erlauben neben politischer Bildung auch eine Erprobung von kollektiven politischen Partizipationsformen sowie eine kritische, selbstreflexive Bürger_innenschaft. Im Anschluss an eine kursorische Diskussion über neoliberale Umstrukturierungen in den Citizenship-Diskursen beleuchten die Autorinnen anhand ihrer empirischen Studien über Ladyfeste zwei Dimensionen von Youth Citizenship, die Ladyfest-Akteur_innen entwickeln: Die erste Dimension dieses Youth Citizenship umfasst diverse feministisch-queere Aktivierungsstrategien zur Partizipation an Ladyfesten und (sub-)kultureller Produktion von Musik, Medien, Mode und Kunst; die zweite Dimension manifestiert sich in der Entwicklung lokaler, transnationaler und virtueller Netzwerke, wodurch nationale Identität und Citizenship hinterfragt, eine Kritik an einem „consumer citizenship“ geübt und kollektive Partizipationsformen an Politik und Zivilgesellschaft erprobt werden, um sich als neue Art von Bürger_innen zu entwerfen.

Youth Citizenship und politische Bildung am Beispiel der Ladyfeste

Rosa Reitsamer und Elke Zobl

Ladyfeste sind feministisch-queere Kunst- und Kulturfestivals, deren erstes im Jahr 2000 in Olympia, USA stattfand. Organisiert von Frauen zwischen ca. 18 und 35 Jahren, die sich dem Do-It-Yourself (DIY)-Ethos und einer anti-kapitalistischen Haltung verpflichtet fühlen, fanden seit der Jahrtausendwende 253 Ladyfeste in 34 verschiedenen Ländern statt, davon 131 in Europa (35 im deutschsprachigen Raum), 86 in Nordamerika, 22 in Südamerika, 9 in Australien/Neuseeland, 3 in Afrika und 2 in Asien. Weitere 15 Ladyfeste sind für das Jahr 2010 geplant (Stand Juni 2010).

Die Wurzeln der Ladyfeste (kurz: LF) liegen in der in den USA zu Beginn der 1990er Jahre entstandenen Riot-Grrrl-Bewegung¹, einer feministischen Jugendkultur, die mit dem Slogan „Revolution Grrrl Style Now!“ selbstbestimmt ihren Platz in der männerdominierten Post-Punk-Szene einforderte. Ladyfeste weltweit sind folglich mit eben diesem Namen und mit der auf Riot-Grrrl rekurrierenden Geschichte aufs Engste verbunden; mit einem „neuen“, „Third-Wave-“ oder „Pop-Feminismus“ der 1990er Jahre teilen sie unkonventionelle kulturelle und politische Ausdrucksformen wie beispielsweise die Herstellung von Fanzines, Culture Jamming oder Radical Cheerleading. Fanzines sind unabhängige, in kleinen Auflagen produzierte Magazine, die von Fans zu einem spezifischen Thema verfasst, kopiert und in Buchhandlungen, Plattengeschäften, Mailorder-Katalogen und online vertrieben werden.

„Zine“ ist die Kurzform von „Fanzine“. Culture Jamming lässt sich als eine künstlerische Ausdrucksweise beschreiben, die Sprache und Strategien der Werbeindustrie übernimmt und karikiert, so dass ironisch-absurde Werbespots entstehen, die die herkömmliche Werbung kritisieren. In ähnlicher Weise verwendet Radical Cheerleading die Ästhetik des Cheerleadings und kehrt diese ironisch um, indem beispielsweise Chöre mit kritischen, feministischen oder anti-kapitalistischen Inhalten im öffentlichen Raum dargeboten werden. Als Fortsetzung der Riot-Grrrl-Bewegung verstehen wir Ladyfeste als „Lernorte“ für politische Bildung, die Möglichkeiten für die Artikulation eines Youth Citizenship bieten. Anhand unserer empirischen Studien über Ladyfeste (siehe Reitsamer 2008; Zobl 2010)² sollen hier zwei Dimensionen von Youth Citizenship, die Ladyfest-Akteur_innen bzw. vor allem junge Frauen

1 Bei der Riot Grrrl-Bewegung handelt es sich um eine feministische subkulturelle Bewegung, die aus der Hardcore-Punk-Szene entstanden ist als Reaktion auf die starke Überzahl männlicher Musiker und deren Dominanz in der Musikszene sowie als Reaktion auf die als typisch männlich empfundenen Bestandteile von Bühnenshows. Nähere Informationen dazu unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Riot_Grrrl; Anm.d.Red.

2 Wir beschränken uns hier exemplarisch vor allem auf die Ladyfeste in Wien 2004, 2005 und 2007, wenngleich die Forschungen von Elke Zobl im Rahmen ihres vom FWF geförderten Projekts „Young Women as Creators of New Cultural Spaces“ (2007-2011) die kulturellen Praktiken junger Frauen anhand von Ladyfesten weltweit fokussieren. Innerhalb dieser Studie wurde das Online-Archiv www.grassrootsfeminism.net aufgebaut und weltweit eine Bestandserhebung von Ladyfesten durchgeführt. Der vorliegende Artikel wurde gleichwertig von Rosa Reitsamer und Elke Zobl verfasst.

praktizieren, näher vorgestellt werden: Die erste Dimension dieses Youth Citizenship umfasst diverse feministisch-queere Aktivierungsstrategien zur Partizipation an Ladyfesten und (sub-)kultureller Produktion von Musik, Medien, Mode und Kunst; die zweite Dimension manifestiert sich in der Entwicklung lokaler, transnationaler und virtueller Netzwerke, wodurch nationale Identität und Citizenship hinterfragt und emanzipatorische kollektive Partizipationsformen an Politik und Zivilgesellschaft erprobt werden.

Neoliberale Umstrukturierungen von Citizenship

Zentraler Ausgangspunkt in den Diskussionen über Citizenship ist das theoretische Konzept des Soziologen Thomas H. Marshall (siehe Marshall 1950, 1992) mit seiner Unterscheidung in „civil“, „political“ und „social citizenship“, wodurch gesellschaftliche Akteur_innen sozial verortet und ihre Beziehung zum Staat definiert wird. „Civil citizenship“ definiert Marshall als die Freiheit der Person, als Rede-, Gedanken-, Glaubens- und Pressefreiheit, als die Freiheit des Eigentums, das Recht auf Gerichtsverfahren, „political citizenship“ als Wahlrecht und „social citizenship“ als das Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit sowie auf einen Anteil am gesellschaftlichen Reichtum (siehe Marshall 1950, 1992; Klaus/Lüneburg 2004).

Seit den 1980er Jahren wird durch neoliberale Umstrukturierungsprozesse Marshalls Betonung der Rechte von Bürger_innen zunehmend durch neue Diskurse von „active citizenship“ (siehe Harris 2004) und „consumer citizenship“ (siehe Aapola/Gonick/Harris 2005) erweitert. Es verlagert sich dadurch Marshalls Betonung der Rechte der Bürger_innen, die durch den Staat gewährleistet und geschützt werden, wofür diese wiederum im Austausch die Gesetze des Rechtsstaates befolgen, hin zu Diskursen, die auf die Pflichten, die Verantwortung und die individuellen Bemühungen der Bürger_innen abstellen. Diese Verlagerung in der Bedeutung von Citizenship gleicht in der Adressierung der Gesellschaftsmitglieder einer Bewegung weg von den Rechten der Citizens hin zur individuellen Verantwortung der Konsument_innen. Im Unterschied zu Marshalls Konzeption von „civil citizenship“, das die Bürger_innen im Staat

als homo oeconomicus setzt, indem sie durch ihre Lohnarbeitsverhältnisse gleichzeitig als „Citizens“ und „Consumers“ adressiert werden, (vgl. Klaus/Lüneburg 2004, S. 194) tritt nunmehr die Logik der Konsumtion in den Vordergrund. Ein Ergebnis dieser diskursiven Verschiebungen ist, dass für die Erlangung eines umfassenden Citizenship Lohnarbeit und Produktivität allmählich ihre Bedeutungen verlieren und Konsum, vor allem für junge Frauen, zu einem zentralen Bezugspunkt wird, wodurch weibliches Empowerment eine Koppelung an Geld und Konsum erfährt (siehe McRobbie 2009). Junge Erwachsene sind folglich gezwungen, „neue Citizenship-Biografien“ (siehe Vinken 2005) zu entwerfen, denn an die Stelle der standardisierten Form der (männlichen) Normalbiografie treten „dynamic identities, open, weak-tie relationships, and more fluid, short lived commitments in informal, permeable institutions and associations“ (ebd., S. 155).

Für die Entwicklung neuer Citizenship-Biografien wie jener von „Youth Citizenship“ (siehe Guidikova/Siurala 2001; Harris 2004; Vinken 2005; Aapola/Gonick/Harris 2005) oder von „Do-It-Yourself Citizenship“ (siehe Hartley 1999, 2005; Call for Papers DIY Citizenship 2010), das auf die partizipativen Ausdrucksformen von im DIY-Stil produzierten (sub-)kulturellen Produktionen und auf emanzipatorisches politisches Engagement abstellt, gewinnen Jugendkulturen zunehmend an Relevanz. Jugendkulturen offerieren jungen Erwachsenen Räume für ihre musikalischen, publizistischen und künstlerischen Aktivitäten und erlauben neben politischer Bildung auch eine Erprobung von kollektiven politischen Partizipationsformen sowie eine kritische, selbstreflexive Bürger_innenschaft. In diesem Sinne bieten Ladyfeste vor allem jungen Frauen eine Möglichkeit, der neoliberalen Marktlogik im Allgemeinen und der kommerziellen Reduktion von „girl power“ auf einen gewinnorientierten Marketingslogan im Besonderen mit Kritik zu begegnen sowie (neue) Formen der politischen Selbst- und Mitbestimmung zu entwickeln. Die beiden Dimensionen von Youth Citizenship der Ladyfeste werden im Folgenden im Hinblick auf ihr Potenzial für eine Kritik an „consumer citizenship“ und nationalstaatlichen Konstruktionen von Citizenship diskutiert; zudem werden Ladyfeste als „Lernorte“ für politische Bildung und Wissensvermittlung für (sub-)kulturelle Produktionen beleuchtet.

Aktive Partizipation an Ladyfesten und (sub-)kultureller Produktion

Das Do-It-Yourself-Ethos, das auf die Avantgarde der 1950er Jahre zurückgeht, durch die Hippie-Bewegung und Punkrock-Szenen eine verstärkte Verbreitung fand und in den 1990er Jahren vermehrt zur Formierung gegenkultureller DIY-Szenen als „youth-centred and -directed cluster of interests and practices around green radicalism, direct action politics, new musical sounds and experiences“ (McKay 1998, S. 2) führte, dient LF-Akteur_innen als feministisch-queere Strategie zur Aufforderung, an Ladyfesten teilzunehmen und als (sub-)kulturelle Produzent_innen von Musik, Kunst, Medien oder Mode aktiv zu werden.

Die für DIY-Szenen charakteristische „Selbstermächtigung, Selbstorganisation, Improvisation und Eigeninitiative“ (Calmbach 2007, S. 17) zeigt sich bereits in der Vorbereitungsphase eines Ladyfestes, indem über Flyer, Plakate und E-Mailaussendungen Aufrufe zur Teilnahme an der Organisation erfolgen und arbeitsteilige Strukturen durch unterschiedliche, zumeist thematisch ausgerichtete Arbeitsgruppen mit konsensorientierten Entscheidungsfindungsprozessen geschaffen werden. Eine umfassende Selbstorganisation wird zudem bei der Mehrheit der Ladyfeste wie etwa jenen in Wien 2004, 2005 und 2007 am Verzicht auf Subventionsansuchen bei staatlichen Fördergebern erkennbar, denn bereits Monate vor dem tatsächlichen Event wird über Benefizkonzerte lokal ansässiger Musiker_innen Geld für die Finanzierung des Ladyfests (u.a. Reisekosten für Bands, Unterkunft, Verpflegung) lukriert. Unmittelbar bei den Ladyfesten, die sich über mehrere Tage erstrecken und deren Konzerte, Workshops und Ausstellungen an diversen Orten (Clubs, besetzte und autonome Häuser, kleine Galerien etc.) stattfinden, legen die LF-Organisator_innen Wert auf die Herstellung möglichst gewaltfreier Räume: „Interventionen – Räume verändern! Reclaim the space! Wir wollen Räume, wo vieles und auch noch Diversität, Spaß, Freude, Rausch, Kreativität, begehren, Freund*nnenschaft³, Kollektivität möglich sind. Und wo kein platz ist für Respektlosigkeit,

Übergriffe, Ignoranz, Diskriminierung, Sexismen, Homo- und Transphobie, Rassismen und Antisemitismus“ (Ladyfest 07 2008; o.S.).

Die Aufforderung an die Besucher_innen, gemeinsam mit den LF-Organisator_innen einen gewalt- und herrschaftsfreien Raum während der Ladyfeste zu generieren, ist an das „Konzept der Self-Security: Alle sind Security“ geknüpft. Die Verantwortung, in Situationen einzugreifen, in denen „eine(r) jemand anders blöd angeht“ (Ladyfest 07 2008, o.S.), liegt nicht bei den LF-Organisator_innen alleine oder gar bei den im Club arbeitenden Security-Personen, sondern vielmehr bei allen im Veranstaltungsraum Anwesenden. Die auf der Website vorgeschlagene Palette an möglichen „Interventionen“ für die Umsetzung einer „Self-Security“ wird vor Ort durch das Verteilen von Flyern und Texten sowie dem Anbringen von Transparenten in den Innen- und Außenräumen der Veranstaltungslokale an die Besucher_innen vermittelt.

Mit diesen feministisch-queeren Strategien der Selbstorganisation und -ermächtigung, d.h., indem junge Frauen als LF-Organisator_innen aktiv werden, LF-Besucher_innen zur „Self-Security“ auffordern und zur (sub-)kulturellen Produktion durch den Besuch von Workshops ermutigen, ist eine Kritik am „consumer citizenship“ angelegt, das sie auf die Position der passiven Konsument_innen festzuschreiben versucht.

Ladyfeste fungieren folglich als „Lernorte“ für politische Bildung durch „informelles Lernen“, das „ungeplant, beiläufig, sozusagen ‚naturwüchsig‘ (geschieht) und [...] vom Lernenden nicht als Lernen intendiert (ist)“ (Pfadenhauer 2010, o.S.; Hervorh. im Original), wie etwa bei der Organisation der Ladyfeste oder beim „Konzept der Self-Security“. In den Workshops findet politische Bildung primär als „nicht-formelles bzw. proto-formalisiertes Lernen“ (ebd.; o.S.) statt, indem sich die Entwicklung und Aneignung von Kompetenzen zwar auch hier jenseits von öffentlichen (Aus-)Bildungssystemen vollzieht, jedoch zumindest von den Lernenden als beabsichtigter Bildungsprozess intendiert ist (siehe ebd.). In

3 Diese Schreibweise mit Sternchen wie auch die von den Autorinnen des vorliegenden Beitrags gewählte Schreibweise („Unterstrich-Schreibung“) wurzelt in der Queertheorie und soll nicht nur Frauen, sondern auch Menschen, die sich selbstbestimmt zwischen bzw. außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit verorten, sichtbar machen; Anm.d.Red. Hierzu zählen u.a. Bi-Gendered, Butch, Camp, Cyborg, Cross Dresser, Drag Queen, Intersexuelle, Metrosexuelle, Transfrauen/Transmänner, Transgender, Transsexuelle, Transvestiten (vgl. Perko 2005, S. 21-27).

den prozessorientierten Workshops werden durch „learning by doing“ und „skill sharing“ technische, künstlerische und handwerkliche Kompetenzen, sogenannte „DIY skills“, mit dem Ziel vermittelt, eigene (sub-)kulturelle Produktionen herzustellen,⁴ diese über einschlägige nicht-kommerzielle Vertriebsnetzwerke zum Selbstkostenpreis zu verbreiten und dadurch etablierte Maßstäbe für „perfekte“, kommerziell ausgerichtete Kunst-, Musik-, Medien- oder Modeproduktionen zu dekonstruieren und zu subvertieren. Neben Workshops zum Erwerb von DIY skills werden weitere angeboten, deren Inhalt auf die Themenbereiche Feminismen, Gender und Sexualität, Ethnizität und „race“ sowie Politik⁵ abstellen.

Vor allem Workshops zu nationaler Identität, „race“ und „whiteness“, etwa „Farbe bekennen: Auseinander- und Zusammensetzungen mit Erfahrungen von whiteness“ (LF Wien 2004) oder „Die Suche nach politischer Verortung als NachfahrIn von NS-TäterInnen, MitläuferInnen und ProfiteurInnen“ (LF Wien 2005), forcieren eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Konstruktionsprozessen von nationalstaatlichem Citizenship, das Mehrheitsangehörige und Migrant_innen mit unterschiedlichen Rechten (u.a. Wahl-, Bleiberecht) hervorbringt. Über diese inhaltlichen Diskussionen, die bei der differenten gesellschaftlichen Position der Teilnehmer_innen ansetzen, werden die Workshops zu diskursiven Orten der Aushandlung für ein Youth Citizenship. Jedoch spielen diese Workshops bei der Mehrheit der Ladyfeste eine nachgereichte Rolle, erkennbar an der Homogenität der LF-Aktivist_innen als weiße Mehrheitsangehörige der Mittelschicht – es löst aber gerade diese „Colorblindness“ vehemente Kritik in

den eigenen und feministisch-akademischen Reihen (siehe Nguyen 2000; Halberstam 2005; Hoffmann 2006; Saeed 2008) aus. Dennoch: Der Blick auf die sozialen Netzwerke der Ladyfeste und ihre heterogenen, teilweise unkonventionellen Protestformen zeigen die Versuche, neue Dimensionen von Youth Citizenship durch kollektive Partizipation an Politik und Zivilgesellschaft zu etablieren, um sich als neue Art von Bürger_innen zu entwerfen.

Soziale Netzwerke und kollektive Partizipation an Politik und Zivilgesellschaft

Die zweite Dimension von Youth Citizenship, die Ladyfest-Akteur_innen entwickeln, umfasst die Gründung lokaler, transnationaler und virtueller Netzwerke (siehe Zobl 2010) über nationalstaatliche Grenzen hinweg und illustriert ihre Kritik an gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen: *„das Du lernen. [...] in unserm interesse liegt die stärkung von politischsozialen prozessen, die staatliche und andere patriachale macht- und zwangsverhältnisse bekämpfen und das leben feministischer/queerer ideen permanent erweitern“* (Ladyfest Wien 2004, o.S.). Der politische Wille, ein „verbindendes Netzwerk“ zu schaffen und „politisch-soziale Prozesse“ zu stärken, wie es die Ladyfest-Organisator_innen in Wien exemplarisch ausdrücken, findet seine praktische Umsetzung in der virtuellen und persönlichen Vernetzung mit anderen Ladyfest-Akteur_innen. Häufig reisen Ladyfest-Akteur_innen zu anderen Ladyfesten und feministisch-queeren Musik- und Kunstfestivals⁶ und nutzen Internet-Plattformen

4 Die auf den Ladyfesten Wien 2004, 2005 und 2007 angebotenen Workshops zu „DIY skills“ umfassen im Bereich der Technik u.a. den „Bau von Robotern“, „audio-engineering“, „Computer: Hardware, Open Source Software, Sicherheit, Website-Gestaltung, CSS/HTML“, im Bereich der Kunst, Medien, Musik und des Handwerks Workshops zu Metallverarbeitung, Siebdruck, Grafik für Kinder, Kleider nähen, elektronischer Musik, Radio-Machen, Fanzine-Produktion, Textproduktion für Poetry Slam und dgl., im Bereich Sport und Bewegung Workshops zu Fußball, Ladyride, Tanz und feministische Selbstverteidigung. Bei einem Ladyride werden mit dem Fahrrad verschiedene Orte in Wien besucht, um die „gestohlenen, verstohtenen, verschwiegenen und geraubten seiten der stadt“ (Ladyfest-Programm 2007; o.S.) kennenzulernen.

5 Diesbezügliche Workshops bei den Wiener Ladyfesten waren u.a. „Riot Grrrl Bewegung“, „Radical Cheerleading“ und „feministische Festivals“ (Bereich Feminismen), „Kritik am Konstrukt der romantischen Zweierbeziehung, Beziehungsformen“, „Sex Party, Genderfuck, Bondage, queer Porn, Sexualität und Masturbation“ oder „Transgender, Queer-Femme“ (Bereich Gender und Sexualität), „Auseinander- und Zusammensetzungen mit Erfahrungen von whiteness“ und „Die Suche nach politischer Verortung als NachfahrIn von NS-TäterInnen, MitläuferInnen und ProfiteurInnen“ (Bereich Ethnizität und „race“) und „Grundbegriffe der Ökonomie aus feministischer Sicht: Analysewerkzeuge für Alltagspolitik“, „Politische Kunst und Performance auf den Philippinen“, „acting queer – von queerer theorie zu politischer praxis“ und „Homosexualität im Dritten Reich in Österreich“ (Bereich Politik).

6 Weitere feministisch-queere Musik- und Kunstfestivals, die im letzten Jahrzehnt stattfanden, waren u.a. Clitfest (Frankreich, Neuseeland, USA), Belladonna (Argentinien), KunaFest (Peru), FemFest (Chile), Mamagathering (USA), das Girls Rock Camp (USA, Deutschland, Österreich), Rampenfiber (Österreich), die Queer-Feministischen Tage (Deutschland, Österreich), Breaking the Waves (England), Red Dawns (Slowenien), Love Kills (Rumänien) oder das Girl Power Fest (Kroatien).

(u.a. die Facebook-Gruppe „I am/was a Ladyfest organizer“) zur Verbreitung von Informationen, Materialien und Strategien über die Genealogie, Organisation und Veranstaltung von Ladyfesten, wodurch Transparenz geschaffen, Konflikte, Kritik und Ambivalenzen innerhalb der Ladyfeste öffentlich zugänglich werden (siehe Ommert 2009). Es handelt sich dabei um soziale Netzwerke, die von LF-Akteur_innen gegründet und aufrechterhalten werden, zwischen denen sich eine spezifische soziale Beziehung und eine verdichtete Kommunikationsstruktur entwickeln. Die jeweilige Grenze dieser Netzwerke bestimmt sich aus dem Politikprozess, den behandelten Themen und anderen festgelegten Zugangskriterien wie etwa einem dezidierten Interesse an feministisch-queerer (sub-)kultureller Produktion, woraus sich weder deren völlige Schließung noch eine unbegrenzte Zugänglichkeit der Netzwerke ableiten lassen (vgl. Bock 2004, S. 676). Ergänzt werden diese transnationalen Netzwerke durch die Allianzenbildung mit lokal ansässigen linken Polit-Gruppen und anti-rassistischen Frauenorganisationen, um einer Politik der Vereinzelung zu entgehen. Viele Ladyfeste werden von Demonstrationen gegen Rassismus, Nationalismus, Gewalt gegen Frauen, Homo- und Transphobie begleitet,⁷ wenngleich die häufigsten Demonstrationen im Kontext der Ladyfeste die „Dyke Marches“ sind, bei denen neben konventionellen Formen des Protests zahlreiche performative Elemente wie Radical Cheerleading eingesetzt werden. Während die Demonstrationen im öffentlichen Raum teilweise stark an lokal verankerte Szenen anknüpfen, haben sich im Internet neue Formen des politischen Engagements und der politischen Partizipation entwickelt: Einige Ladyfeste nutzen Facebook für die Unterstützung von politischen Petitionen, um diesen zu einer breitenwirksamen Öffentlichkeit zu verhelfen, wie etwa das Ladyfest Goldsmith (Großbritannien), das auf seiner Facebook-Seite eine Petition zur Gesetzesänderung der Sexarbeit in England fordert und diese im März 2010 beim Premierminister einreichte. Ladyfest-Akteur_innen nutzen verstärkt Social Networking als politisches Protestmedium; zudem besteht bei vielen Ladyfesten in den USA die Möglichkeit, sich als Wähler_in

registrieren zu lassen und auf Info-Tischen politische Informationen über den Wahlkampf einzuholen (siehe Aragon 2008). Diese Vernetzungsstrategien, kollektiven Protestformen im realen wie virtuellen Raum und Allianzenbildungen zielen abermals auf politische Bildung ab, um ein vielschichtiges Bewusstsein für die Bedeutung von „political“ und „civil citizenship“ (siehe Marshall 1950, 1992) zu fördern. Sie stehen im Kontext globaler Migrationsbewegungen mit ihrer Infragestellung nationaler Identitäten und ihren politischen Kämpfen um umfassende Citizenship-Rechte, die entlang der Achsen nationalstaatlicher, geschlechtlicher, ethnischer, kultureller und sexueller Zugehörigkeiten ausgefochten werden.

Resümee

Die partizipative feministisch-queere DIY-Kultur der Ladyfeste setzt bei den eigenen Interessen der Akteur_innen an. Es handelt sich um eine „präfigurative Politik“ – „*the attempt to practice socialist principles in the present, not merely to imagine them for the future*“ (Downing 2001, S. 71) – und um eine „Subpolitik“ (siehe Beck 1993), die außerhalb von Institutionen stattfindet und auf den Versuch der Anerkennung von Differenzen sowie der Etablierung von Lernpraxen für die Vermittlung von politischer Bildung und Wissen für (sub-)kulturelle Produktionen abstellt. Anita Harris spricht im Zusammenhang mit feministischer Fanzine-Produktion und Ladyfesten von „border spaces“ (siehe Harris 2004), in die junge Frauen involviert sind. Sie entwerfen sich als neue Art von Bürger_innen, indem Citizenship unmittelbar mit (sub-)kultureller Produktion verbunden wird und (neue) Formen des politischen Engagements entstehen, die teilweise mit traditionellen Vorstellungen über Citizenship brechen. Die in den „border spaces“ stattfindende neu konfigurierte „Subpolitik“ ermöglicht die Allianzen- und Netzwerkbildung mit anderen sozialen Bewegungen ebenso wie (neue) Formen der Selbstorganisation und Selbstermächtigung, abseits einer Anrufung des Staates als Subventionsgeber für feministisch-queere Aktivitäten im Feld der Kunst und Kultur.

⁷ Beispielsweise die Demonstration gegen das von einem Neonazi geführte Geschäft (LF Mühlheim 2009), gegen das Abtreibungsverbot und christlichen Fundamentalismus (LF Berlin 2009), gegen den Angriff auf linke Infrastrukturen im Kontext des G8-Gipfels in Deutschland (LF Wien 2007), gegen die Vaterrechtsbewegung (LF Frankfurt 2006) oder für ein feministisches Comeback (LF Hannover 2006).

Literatur

Verwendete Literatur

- Bock, Stephanie (2004):** Frauennetzwerke: Geschlechterpolitische Strategie oder exklusive Expertinnennetze? In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 676-683.
- Calmbach, Marc (2007):** More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore. Bielefeld: transcript.
- Downing, John (2001):** Radical Media: rebellious communication and social movements. London: Sage.
- Klaus, Elisabeth/Lüneburg, Margreth (2004):** Cultural Citizenship. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, Jg. 53, Heft 2, S. 193-212.
- McKay, George (1998):** DIY Culture: notes towards an intro. In: Ders. (Hrsg.): DIY Culture. Party & Protest in Nineties Britain. London: Verso, S. 1-53.
- Ladyfest 07 (2008):** Interventionen – Räume verändern! Online im Internet: <http://plone.ladyfestwien.org/texte/interventionen-raeume-veraendern> [Stand: 2010-10-05].
- Ladyfest-Programm (2007):** workshoplist. Online im Internet: <http://ladyfest.leipzigzigerinnen.de/dokuwiki/doku.php?id=workshoplist> [Stand: 2010-11-12].
- Ladyfest Wien (2004):** worums geht. Online im Internet: <http://www.kwml.net/output/?e=86&page=ladygroups&a=web&b=Herstory&c=yes&d=8349c0d6> [Stand: 2010-10-05].
- Perko, Gudrun (2005):** Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. Köln: PapyRossa.
- Pfadenhauer, Michaela (2010):** Lernort Techno-Szene. Über Kompetenzentwicklung in Jugendszenen. In: Reitsamer, Rosa/Fichna, Wolfgang (Hrsg.): „They Say I’m Different...“. Populärmusik, Szenen und ihre Akteur_innen. Wien: Löcker (im Erscheinen).
- Vinken, Henk (2005):** Young People’s Civic Engagement: The Need for New Perspectives. In: Helve, Helema/Holm, Gunilla (Hrsg.): Contemporary Youth Research: Local Expressions and Global Connections. Aldershot: Ashgate, S. 147-158.

Weiterführende Literatur

- Aapola, Sinikka/Gonick, Marina/Harris, Anita (2005):** Young Femininity: Girlhood, Power and Social Change. Houndmills & New York: Palgrave Macmillan.
- Aragon, Janni (2008):** The ‚Lady‘ revolution in the age of technology. In: International Journal of Media and Cultural Politics, Jg. 4, Heft 1, S. 71-85.
- Beck, Ulrich (1993):** Die Erfindung des Politischen: Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Call for Papers DIY Citizenship (2010):** Critical Making and Social Media. Online im Internet: <http://diycitizenship.com> [Stand: 2010-10-05].
- Guidikova, Irena/Siurala, Lasse (2001):** Introduction: a weird, wired winsome generation – across contemporary discourses on subculture and citizenship. In: Furlong, Andy/Guidikova, Irena (Hrsg.): Transitions of Youth Citizenship in Europe: Culture, Subculture and Identity. Brussels: Council of Europe Publishing, S. 5-16.
- Halberstam, Judith (2005):** What’s That Smell? Queer Temporalities and Subcultural Lives. In: Dies.: In a Queer Time and Place. Transgender Bodies, Subcultural Lives. New York: University Press, S. 152-188.
- Harris, Anita (2004):** Future Girl: Young Women in the Twenty First Century. London: Routledge.
- Hartley, John (1999):** Uses of Television. London/New York: Routledge.
- Hartley, John (2005):** Creative Identities. In: Ders. (Hrsg.): Creative Industries. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell, S. 106-116.
- Hoffmann, Jessica (2006):** Making Space for the Movement, DIY-Lady Style. In: Berger, Melody (Hrsg.): We Don’t Need Another Wave: Dispatches from the Next Generation of Feminists. Emeryville, CA: Seal Press, S. 84-96.
- Marshall, Thomas H. (1950):** Citizenship and social class: and other essays. Cambridge: CUP.

Marshall, Thomas H. (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen: Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt/New York: Campus.

McRobbie, Angela (2009): The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change. London/New Delhi: Sage.

Nguyen, Mimi (2000): Ohne Titel. In: Punk Planet 40. Online im Internet: <http://threadandcircuits.wordpress.com/2010/03/28/58/> [Stand: 2010-10-05].

Ommert, Alek (2009): The Use of Social Network Software for queer-feminist activism, using the example of Ladyfest. Online im Internet: <http://www.grassrootsfeminism.net/cms/node/418> [Stand-2010-10-05].

Reitsamer, Rosa (2008): These islands where we came from: Notes on Gender and Generation in the Viennese lesbian-queer subculture. In: Gržinić, Marina/Reitsamer, Rosa (Hrsg.): New Feminism: Worlds of Feminism, Queer and Networking Conditions. Wien: Löcker, S. 215-229.

Saeed, Humaira (2008): Why so bitter my Dear? In: race revolt. Nr. 3, S. 31-32.

Zobl, Elke (2010): Zehn Jahre Ladyfest: Rhizomatische Netzwerke einer lokalen, transnationalen und virtuellen queer-feministischen Szene. In: Reitsamer, Rosa/Fichna, Wolfgang (Hrsg.): „They Say I’m Different...“. Populärmusik, Szenen und ihre Akteur_innen. Wien: Löcker (im Erscheinen).

Weiterführende Links

grassroots feminism: <http://www.grassrootsfeminism.net>

Ladyfest Wien: <http://ladyfestwien.org/ladyfest.html>



Foto: Manuela Schreibmaier

Mag.ª Dr.ª Rosa Reitsamer

rosa@female-consequences.org
<http://www.digmeout.org>

Rosa Reitsamer ist promovierte Soziologin, arbeitet derzeit am FWF-Forschungsprojekt „Feminist Media Production in Europe“ an der Universität Salzburg und ist Lehrbeauftragte an der Universität für angewandte Kunst Wien und den Universitäten Wien und Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Jugendsoziologie, Jugendkultur- und Populärmusikforschung, feministische Theorie, Kulturarbeiter_innen in der Musik- und Medienindustrie, qualitative Sozialforschung.

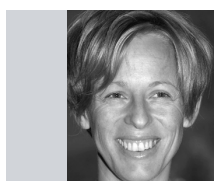


Foto: Volkmar Zobl

Mag.ª Dr.ª Elke Zobl

elke.zobl@sbg.ac.at
<http://www.grassrootsfeminism.net>

Elke Zobl ist Hertha-Firnberg-Stipendiatin (FWF) an der Universität Salzburg (Fachbereich Kommunikationswissenschaft) und leitet den Programmbereich „Contemporary Arts & Cultural Production“ am Schwerpunkt Wissenschaft & Kunst. Sie forscht zum Thema „Young women as creators of new cultural spaces“ und leitet das FWF-Forschungsprojekt „Feminist Media Production in Europe“. Von 2004 bis 2006 hatte sie ein Erwin Schrödinger-Stipendium an der University of California San Diego, USA, inne.

Youth Citizenship and Civic Education: the Example of Ladyfests

Abstract

Ladyfests are feminist-queer art and culture festivals that have taken place on all continents since the turn of the century. As a continuation of the riot grrl movement that emerged in the USA in the 1990s, the authors understand Ladyfests to be “places for learning” civic education that offer possibilities for articulating a youth citizenship. Within this context, youth cultures have been increasingly gaining in relevance. Youth cultures provide young adults with a space for their musical, journalistic and artistic activities and allow not only civic education but also the trying out of collective political forms of participation as well as a critical, self-reflective citizenry. Following a cursory discussion of neoliberal restructuring in citizenship discourses, the authors examine two dimensions of youth citizenship being developed by Ladyfest participants and organizers based on the authors’ empirical studies of Ladyfests: The first dimension of this youth citizenship comprises diverse feminist-queer empowerment strategies for participating in Ladyfests and the (sub)cultural production of music, media, fashion and art; the second dimension manifests itself in the development of local, transnational and virtual networks through which national identity and citizenship are questioned, “consumer citizenship” is criticized and collective forms of participation in politics and civil society are tested in order for participants to re-invent themselves as a new kind of citizen.

Postdemokratie und Engaged Citizenship

Optionen zivilgesellschaftlichen Protests am Beispiel des europäischen Attac-Netzwerkes

Pier-Paolo Pasqualoni und Helga M. Treichl

Pasqualoni, Pier-Paolo/Treichl, Helga M. (2010): Postdemokratie und Engaged Citizenship. Optionen zivilgesellschaftlichen Protests am Beispiel des europäischen Attac-Netzwerkes. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Attac, Engaged Citizenship, Bewegungsorganisation, Attac-Netzwerk, Protestbewegung, Europa

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag thematisiert das europäische Attac-Netzwerk als eine Lernplattform, über die sich engaged European citizenship im als postdemokratisch beschriebenen Kontext konstituiert. Dem diskursiven Erfolg, der die Kritik des Neoliberalismus und einige Forderungen von Attac in eine Mainstream-Position versetzt, steht dabei die Tatsache gegenüber, dass bislang jeglicher realpolitische Niederschlag dieser Kritiken und Forderungen aussteht. Aus dem Fallbeispiel ergeben sich grundsätzliche Überlegungen zu folgenden Fragen: Wie lassen sich gegenwärtige Dilemmata für Engaged Citizenship (eine engagierte BürgerInnenenschaft) in Europa vor dem Hintergrund der Postdemokratie-These verstehen? Welches Licht werfen weitere Ansätze, etwa eine gouvernementalistische Perspektive, auf die beschriebenen Bildungsprozesse?

Postdemokratie und Engaged Citizenship

Optionen zivilgesellschaftlichen Protests am Beispiel des europäischen Attac-Netzwerkes

Pier-Paolo Pasqualoni und Helga M. Treichl

In einer Umorientierung „from movement to management“ des zivilgesellschaftlichen Einspruchs wird die Protestkultur einer sozialen Bewegungsorganisation der Kultur politischer Eliten ähnlich. Politischer Konflikt wird einmal mehr zum Kampf um die Definitionsmacht, mehr noch: zum Kommunikations- und Imageproblem, auf das mit entsprechender Öffentlichkeitsarbeit zu antworten ist.

Als Initiative zur Einführung einer Devisentransaktionssteuer (Tobin Tax) ist Attac erstmals 1997 in Erscheinung getreten. In der Dezemberausgabe der französischen Monatszeitschrift „Le Monde diplomatique“ forderte Chefredakteur Ignacio Ramonet vor dem Hintergrund der Finanzkrise in Südostasien dazu auf, die Märkte zu entwaffnen („désarmer les marchés“) und eine Bewegung zur Regulierung der Finanzmärkte zu gründen. Er unterstrich die Notwendigkeit einer konkreten Initiative und versah sie mit einem Namen: „*Attac – Association pour une Taxation des Transactions financières pour l’Aide aux Citoyens*“¹ (Ramonet 1997, S. 1).

Wenige Monate später wurde Attac in Paris formal ins Leben gerufen und ist heute weltweit in mehr als 40 Staaten vertreten. Der Schwerpunkt der Aktivitäten liegt in der Europäischen Union, wo Attac bereits in den meisten Mitgliedstaaten Fuß fassen konnte. Es verfügt über eine funktionierende Netzwerkstruktur, die eine Fülle traditioneller politischer Akteure und Akteurinnen umfasst. Der rege

Zulauf an AktivistInnen ging in vielen Ländern mit einer beachtlichen medialen Aufmerksamkeit für Attac und die aufgeworfenen Themen einher. Mit der jüngsten Finanz- und Wirtschaftskrise ist in der Gründung von Regionalgruppen ein neuerlicher Aufschwung zu verzeichnen.

In Europa ist Attac damit eine der größten und prominentesten Organisationen im breiten Spektrum der globalisierungskritischen Bewegung, in deren Konzert dieses Netzwerk maßgeblich zur Diskreditierung des Etiketts „Neoliberalismus“ beitragen konnte. Das heutige politische Umfeld, das im Anschluss an Colin Crouch als postdemokratisch beschrieben wird, birgt zwar neue Gelegenheitsstrukturen, jedoch desgleichen nicht gerade die günstigsten Ausgangsbedingungen für eine „Globalisierung von unten“, wie sie von Attac angestrebt wird: Insbesondere die Forderung nach einer Ausweitung demokratischer Ansprüche auf globale wirtschaftspolitische Akteure, wie sie etwa im Beinamen von Attac Österreich („Netzwerk zur

1 Übersetzt: „Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen zugunsten der BürgerInnen“; Anm.d.Red.

demokratischen Kontrolle der Finanzmärkte“) zum Ausdruck kommt, markiert eine deutliche Diskrepanz zur Realpolitik der letzten Jahrzehnte. Mit der jüngsten ökonomischen Krise haben die erhobenen Forderungen, insbesondere jene nach einer Devisentransaktionssteuer, auch in den Diskurs der politischen Eliten „EUropas“² (siehe Nicolaïdis 2005) Eingang gefunden. Obgleich die Gründungsforderung von Attac weit über die bislang umgesetzten Kontrollmöglichkeiten der Akteure und Praktiken im Bereich der Finanzmärkte hinausgeht (siehe Attac Österreich 2000), nimmt Attac im Zuge der jüngsten Entwicklungen mit eben jenen Forderungen, mit denen es seit über einem Jahrzehnt in der öffentlichen Debatte präsent ist, zunehmend eine Mainstream-Position ein. Dem diskursiven Erfolg steht dabei die Tatsache gegenüber, dass die vorherrschende Debatte auf eine mögliche Umsetzung einzelner Maßnahmen beschränkt bleibt und weiter reichende, insbesondere demokratiepolitische Veränderungen ausblendet. Attacs konstituierende Forderung nach einer Tobin Tax hatte weder auf die Sanierung der Staatsfinanzen noch auf eine populistische Befriedungsmaßnahme abgestellt, vielmehr hatte sie internationale Solidarität und Umverteilung zum Ziel.

Angesichts dieser Tatsache geht unser Beitrag der Frage nach, wie sich gegenwärtige Handlungsdilemmata für engaged citizens (engagierte BürgerInnen) im europäischen Kontext vor dem Hintergrund der Postdemokratie-These verstehen lassen. Gleich einer Reihe anderer Bewegungsorganisationen und zivilgesellschaftlicher Initiativen erscheint Attac dabei als eine Lernplattform, über die sich engaged European citizenship konstituiert. Empirisch greifen wir auf Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojektes sowie auf Interviews zurück, die wir mit AkteurInnen nationaler Attac-Gruppen geführt haben.

Postdemokratische Entwicklungen

Die Gründungs- und Erfolgsgeschichte von Attac steht im Kontext einer Welle der Politisierung, die nach der Verunsicherung der 1990er Jahre in Gang kam. Diese ist im Kontext eines Primats der Ökonomie und der zunehmenden Verbetriebswissenschaftlichung

aller Lebensbereiche zu verstehen: Der Imperativ zur Wirtschaftlichkeit wird dabei als hegemonial wahrgenommen und verhandelt, „die brutale Tatsache der universellen Reduzierbarkeit auf die Ökonomie“ (Bourdieu 1983, S. 196) schreibt sich im öffentlichen Bewusstsein fort. Auch AutorInnen, die nicht in der politischen Linken verortet sind, etwa John Gray (siehe Gray 1998), haben auf diese Entwicklung aufmerksam gemacht. Eine weitere Tendenz, die seit den 1990er Jahren mit wachsender Skepsis betrachtet wird, findet ihren Ausdruck im oftmals geäußerten Bedauern darüber, dass Politik nunmehr in erster Linie Management sei bzw. im Gewand des Managements auftrete (siehe Hirst 1996).

Colin Crouch macht in entwickelten westlichen Demokratien eine Reihe von Demokratiedefiziten auf grundlegender Ebene aus, worauf bereits der Titel seines einflussreichen Buches „Post-democracy“ (2004) etwas polemisch hinweist. Die von ihm aufgezeigten Trends werden nachfolgend skizzenhaft wiedergegeben (siehe Scott 2005; Pasqualoni/Treichl 2007).

Im Zuge des Niedergangs klassenbasierter Politik, der seitens zivilgesellschaftlicher Initiativen wenig entgegengesetzt werden konnte, würde die wachsende Distanz zwischen Entscheidungsträgern und Betroffenen vermehrt dazu beitragen, dass über die Köpfe von Bürgerinnen und Bürgern, sozialen Gruppen und ganzen Staaten hinweg entschieden wird (siehe Klein 2001). „*Politics and government are gradually slipping back into the control of privileged elites*“ (Crouch 2004, S. 6) konstatiert Crouch, nicht ohne auf die komplementäre Rolle zu verweisen, die Bürgerinnen und Bürgern zugeordnet ist: „*The mass of citizens plays a passive, quiescent, even apathetic part*“ (ebd., S. 4). Flankiert wird diese „Entbettung politischer Eliten“ von Diskursen und Praktiken staatlicher Sicherheit und Geheimhaltung sowie von negativen Rechten, die im gleichen Maße an Bedeutung gewinnen würden, wie die Möglichkeiten zur Einflussnahme durch zivilgesellschaftliche AkteurInnen schwinden. Die allgegenwärtige Rhetorik der Partizipation erfährt im Governance-Diskurs ihre ideologische Ausformung und Untermauerung: „*You can have too much government, but you can't have too much governance*“ (Stoker 2001, o.S.).

2 Die Schreibweise „EUropa“ ist von den AutorInnen bewusst gewählt; Anm.d.Red.

Deutlich wird in diesem Zusammenhang nicht zuletzt die Diskrepanz zur effektiven Beteiligungs- und Kontrollmöglichkeit, die dem eigentlichen Souverän der Demokratie eingeräumt wird. Das Schlagwort „governance“ dient nicht selten dazu, gerade über diese fehlende Kontrollmöglichkeit hinwegzutäuschen. Darüber hinaus scheinen abgekürzte Verfahrensvarianten verstärkt dazu genutzt zu werden, etablierte Entscheidungsverfahren, die Meinungsbildungsprozessen ein besonderes Gewicht einräumen, zu vermeiden bzw. zu umgehen, wodurch etwa Parlamente und Kabinette weiter an Macht einbüßen. Öffentliche Meinung wird Crouch zufolge über Umfrageergebnisse konstruiert, ohne dass die Befragten die Möglichkeit hätten, auf den Prozess der Meinungsbildung Einfluss zu nehmen (vgl. Crouch 2004, S. 21): Auf der Vorderbühne wird, so ließe sich dieser Gedanke fortführen, eine Klaviatur der Imagepflege im medialen Hochglanzformat bedient. Aus dem Trend zur Personalisierung und Trivialisierung der Politik wird ein Erfordernis, das etwa das Aussehen und die Privilegierung medienwirksamer Genres (Sportmetaphorik, Sündenbockrhetorik etc.) zu parteiinternen Aufstiegsriterien erhebt. Dies trägt wohl eher zur Verschleierung denn zur Transparenz über Prioritäten und Verbindlichkeiten auf der Hinterbühne – etwa die Bedeutung der „Handschlagqualität“ gegenüber einzelnen Akteuren mit partikularen, speziell ökonomischen Interessen – bei. Die Umstrukturierung der öffentlichen Versorgung nach betriebswirtschaftlichen Modellen (siehe Marquand 2004), die sich in der vorherrschenden Doktrin des New Public Management wieder findet, ginge Crouchs Ausführungen folgend mit einer schrittweisen Konvergenz von Parteiprogrammen und einer Homogenisierung der Regierungsstile einher. Sie beraube, ja entleere Politik ihrer herkömmlichen Funktion („vapid politics“). Diese wird scheinbar Fragen der Organisation (siehe Wolin 2004 [1960]) untergeordnet und Politikwissenschaft, wie von Karl Mannheim vorhergesehen, zunehmend zur Verwaltungswissenschaft. Politik und Politikwissenschaft werden so letztlich als Leitdisziplinen von Marketing und Management abgelöst (siehe Stiegler 2009). Diese Erosion institutioneller Versäulung, die sich in den genannten Entwicklungen manifestiert, und eine zunehmende Durchlässigkeit zwischen Staat und Markt (siehe Monbiot 2000; Crouch 2001) verweisen auf Auflösungsprozesse, welche die relative Autonomie

parallel arbeitender Institutionen konterkarieren. Als neues Paradigma für politische Parteien betritt somit die „phantom firm“ die Bühne der Politik (siehe Crouch 2004; Klein 2000).

Die angeführten Entwicklungen hin zur „Postdemokratie“ gehen, so kann zusammengefasst werden, mit dem Verlust an Verbindlichkeit, ja mit deutlichen Legitimationseinbußen herkömmlicher politischer Institutionen (vornehmlich der Nationalstaaten) und mit der Aushöhlung demokratischer Prinzipien einher. Allerdings erfolgt diese Trendwende eher schleichend und kommt ohne die Zerschlagung demokratischer Strukturen aus.

Was hat eine öffentlichkeitswirksame Bewegungsorganisation wie das Attac-Netzwerk diesen Entwicklungen entgegensetzen? Wie soll es sich organisieren, wie bewusstseinsbildend auf sein Umfeld einwirken, um auf politische Entscheidungen Einfluss zu nehmen? Und: Inwiefern greift die Bewegungsorganisation dabei selbst auf Elemente zurück, die diese Entwicklungen spiegeln? Wir beschränken uns an dieser Stelle zunächst auf die Darstellung der demokratiebezogenen Positionen des Attac-Netzwerks unter dem Aspekt seiner vielfältigen Bildungsaktivitäten. Unser Akzent liegt somit auf Formen der Citizenship Education unter postdemokratischen Bedingungen. Ausgehend von dieser Fallanalyse werden abschließend grundsätzliche Überlegungen zur zivilgesellschaftlichen Dimension postdemokratischer Bedingungen angestellt.

Attac als Plattform globalen Lernens

Soziale Bewegungen eröffnen Lernräume. Sie initiieren Lernprozesse bei jenen, die sich an der Bewegung aktiv beteiligen, sowie bei jenen, die nicht in direkter Weise involviert sind, aber durch Aktionen oder durch die schlichte Tatsache der Existenz Sozialer Bewegungen erreicht werden (siehe Hall/Clover 2005). Auf die Rolle der Medien wurde in diesem Zusammenhang vielfach – auch in Bezug auf Attac (siehe Kolb 2004) – hingewiesen: *„Eine Bewegung, über die nicht berichtet wird, findet nicht statt“* (Raschke 1987, S. 343).

Die von Attac proklamierte Zielsetzung einer „ökonomischen Alphabetisierung“ richtet sich an die

politische Öffentlichkeit, wird aber zuallererst in Hinblick auf die eigenen AktivistInnen verfolgt. Das Format der Sommerakademie auf nationaler und europäischer Ebene ist auf beide genannten Zielgruppen ausgerichtet und umfasst Bildungsangebote, die von der Wissensvermittlung bis zu Kompetenztrainings reichen und auf Selbstreflexion, Selbstorganisation und Strategieplanung ausgerichtete Settings explizit mit einschließen. Flankiert wird die Sommerakademie von regional gestreuten Vorträgen und Podiumsdiskussionen mit zum Teil prominenter Besetzung. Die überwiegende Anzahl an Workshops wird jedoch von den AktivistInnen selbst angeboten. Kontexte der Selbstreflexion werden von den AktivistInnen auch in gesonderten Formaten, etwa in Form von Selbstverständniswochenenden (siehe Pasqualoni/Treichl 2004), Weltcafé-Settings etc. organisiert, im Vorfeld bzw. im Rahmen von Kampagnen werden gezielt soziale Kompetenzen geschult. Auch Eigenmedien (Bücher, Websites, Jahresberichte und eine ganze Palette an mailing lists und Diskussionsforen), über die Informationen und Texte verteilt werden und sich nicht selten kontroverse Diskussionen entzünden, lassen Attac als eine authentische Lernplattform erscheinen.

Die Organisation von alternativen Bildungsformaten und -veranstaltungen ist keine spezifisch neue Form der Bildung von engaged citizens. Vielmehr greift Attac dabei auf selbstorganisierte, nicht-formale Bildungsformate als wichtige Elemente nicht nur der sogenannten neuen, sondern bereits der klassischen Sozialen Bewegungen zurück. Über die Beteiligung an Aktionen und Kampagnen stellt informelles Lernen dabei wohl die größten Lerneffekte in Aussicht. Im Versuch, sich möglichst viel Welt anzueignen, werden Bezüge zum humboldtschen Bildungsideal und, unter den neueren Ansätzen, insbesondere zum Globalen Lernen (siehe etwa Hartmeyer 2007) deutlich. Wenngleich eine theoretische Selbst-Verortung im Rahmen pädagogischer Zugänge bislang lediglich in kleineren Arbeits- und Diskussionsgruppen

diskutiert wurde, tritt Attac nicht zuletzt durch die Ausweitung der Themenpalette, die seit der Gründung kontinuierlich erfolgt ist, und durch seine Methodenvielfalt in Form und Inhalt als eine Plattform Globalen Lernens in Erscheinung. Im verfolgten Zugang äußert sich der genuin politische Charakter der Bewegungsorganisation, die sich – insbesondere im europäischen Raum – als Netzwerk konstituiert hat. Durch diese spezifische Form der Aktivität werden – wie durch Lernprozesse im Allgemeinen – Möglichkeiten eröffnet und ergriffen, während alternative Handlungsfelder verschlossen werden.

Attac als Wahlbewegung: eine Antwort auf ein Dilemma?

Der Verfassungsentwurf für die Europäische Union, der 2005 in Frankreich und in den Niederlanden zur Abstimmung kam, stellte das Ergebnis eines balancierten Kraftaktes der politischen Eliten dar. Im Vordergrund stand das Ziel, die Handlungsfähigkeit der EU als Global Player sicherzustellen. Die Verfassung sollte darüber hinaus zur Legitimität der EU und ihrer Institutionen beitragen. Das Ungleichgewicht zwischen den spärlichen verfahrensbezogenen und den überwiegend ergebnisbezogenen Maßnahmen, die im Verfassungsentwurf enthalten waren, stand denn auch im Zentrum der Kritik, die in Attacs zehn Prinzipien³ zum Ausdruck gebracht wurde.

Welche Beweggründe wurden von den maßgeblichen Akteuren und Akteurinnen innerhalb des Europäischen Attac-Netzwerks für ihren Kurswechsel hin zu einer „Wahlbewegung“ – einer Bewegungsorganisation, die zu politischen Wahlen mobilisiert – ins Treffen geführt? Wenn die Politik einen Kurs einschlägt, der sich mit dem französischen Anthropologen Marc Abélès als eine Fahrt ohne Rückspiegel – oder, mit den Worten von Tony Blair, ohne Rückwärtsgang – bezeichnen lässt, und die Reise unangenehm wird, bleiben den Beisitzenden nur wenige Möglichkeiten: Sie können

³ Nach einer äußerst erfolgreichen EU-Kampagne, welche als Begleitmusik zur vorwiegend kulturell inszenierten Ratspräsidentschaft Österreichs im ersten Halbjahr 2006 angelegt war (siehe Attac 2006), machte es sich Attac Österreich zur Aufgabe, entsprechende Aktivitäten im europäischen Netzwerk weiterzuführen, und fand in Attac Deutschland einen Verbündeten. Die Delegierten aller Landesorganisationen rangen sich dazu durch, eine koordinierte Aktion in die Wege zu leiten: Die Ergebnisse des Diskussionsprozesses zum Verfassungsentwurf sollten in zehn Prinzipien zusammengefasst und zum 50. Jahrestag der Römischen Verträge in die Öffentlichkeit getragen werden. „Attacs 10 Prinzipien für einen demokratischen EU-Vertrag“ (siehe Attac 2007) wurden schließlich unter Mitwirkung aller aktiven Landesorganisationen ausgearbeitet, von diesen unterzeichnet und in der jeweiligen Landessprache vorgelegt. Diese Mobilisierung gegen den von der Europäischen Union vorgelegten Verfassungsentwurf zielte insbesondere darauf ab, Attac als (pro-)europäische Bewegung zu positionieren und ein demokratisches und soziales Europa einzufordern.

das Unausweichliche abwarten, in pädagogischer Absicht das Feld für einen anderen Fahrstil bereiten oder versuchen, die Handbremse zu ziehen, um das Gefährt ins Schleudern zu bringen und damit die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Während Attacs Mobilisierung zum „NON“ (dt. Nein; Anm.d.Red.) im Rahmen der Referenda zum EU-Vertrag gerade diese letzte Option als Frage aufwirft, gehen „Attacs 10 Prinzipien für einen demokratischen EU-Vertrag“ einen Schritt weiter, indem sie eben diese Frage aufgreifen und der Europäischen Politik einen Fahrplan anbieten, um sich den bestehenden Demokratiedefiziten zu stellen.

Die Verbindung der beiden letztgenannten Möglichkeiten ist insofern als Attacs Antwort auf die „postdemokratischen“ Strukturen zu verstehen, als sie aus dem Befund einer deutlichen Diskrepanz zwischen diskursivem Erfolg und realpolitischem Niederschlag der erhobenen Forderungen resultiert. Als symptomatisch für die Postdemokratie erscheint Crouch nicht zuletzt die von politischen Eliten artikulierte Erwartung, (wahlberechtigte) BürgerInnen mögen sich auf möglichst breiter Basis, wenngleich unter minimalen Voraussetzungen, an der Politik beteiligen: *„The political class desperately wants us to offer passive support; it dreads the possibility that we might lose interest in its activities, fail to vote for it, [...] ignore it. The solution it sees is to find means of encouraging the maximum level of minimal participation“* (Crouch 2004, S. 112; siehe dazu auch Pasqualoni/Treichl 2007). Wahlen und Referenda bilden die minimale Grundlage der repräsentativen Demokratie und fungieren als Anlässe, einen „Veto-Hebel“ zu betätigen und den eigenen Forderungen Gehör zu verschaffen (siehe Pasqualoni/Scott 2007). Um die Aufmerksamkeit der politischen Klasse und einen realpolitischen Niederschlag der erhobenen Forderungen zu „erzwingen“, erschienen Wahlen und Referenda somit als letztes Ressort, in dem die Mobilisierung der Unzufriedenheit ansetzen konnte, was auch für die Bewegung selbst und ihre Organisation nicht ohne Folgen blieb: Über die konzertierten Aktionen konnte sich das europäische Attac-Netzwerk nach innen und außen konsolidieren und gemeinsam für ein „soziales und demokratisches“ Europa eintreten. Für jene Attac-Gruppen, die in ihrem nationalen Kontext nicht selbst für ein Referendum eintreten konnten oder wollten, zeichnete sich über ihre Beteiligung

an der „NON“-Kampagne in Frankreich und in den Niederlanden eine „low-risk-strategy“ ab, mit der sie die Forderungen nicht nur unterschreiben, sondern auch mittragen und (sich) medial entsprechend ins Bild rücken konnten. Mit dieser Strategie traten inhaltliche Differenzen innerhalb und zwischen den Attac-Gruppen hinter eine auf das gemeinsame Ergebnis gerichtete Konsensorientierung zurück.

Postdemokratische Strukturen und Engaged Citizenship

Durch die Erwartungen, die mit den Aktionen und Initiativen im Rahmen der NON-Kampagne verbunden waren, und auf Basis der Argumente der befragten AktivistInnen wird nicht zuletzt eines deutlich, nämlich das Ausmaß, in dem Effizienz in einer Organisation des Protests selbst zu einem Erfordernis geworden ist, an dem Soziale Bewegungen und verstärkt Nichtregierungsorganisationen sich zu messen haben. In einer Umorientierung „from movement to management“ (siehe Skocpol 2003) des zivilgesellschaftlichen Einspruchs wird die Protestkultur einer sozialen Bewegungsorganisation somit der Kultur politischer Eliten ähnlich, die sich im Prozess der Erarbeitung des Vertrags von Lissabon in ihrem modus vivendi ebenso neu entwerfen mussten (siehe Krzyżanowski/Oberhuber 2007). Dem entsprechend und im Einklang mit der Postdemokratie-These machten beide Seiten Marketingstrategien für ihren politischen Erfolg oder Misserfolg verantwortlich. Politischer Konflikt wird somit einmal mehr zum Kampf um die Definitionsmacht, mehr noch: zum Kommunikations- und Imageproblem, auf das mit entsprechender Öffentlichkeitsarbeit zu antworten ist (siehe ebd.). Das Attac-Netzwerk kommt damit auch selbst dem Modell einer „phantom firm“ nahe, wie sie von Naomi Klein beschrieben und von Colin Crouch aufgegriffen sowie zum Paradigma politischer Parteien erhoben wurde. Engaged European citizenship bildet sich hier auf realpolitisch-europäischer wie zivilgesellschaftlicher Ebene unter den Vorzeichen des Selbstmarketings und Managements, einer „Psychotechnik“, die als kennzeichnend für die gegenwärtige Gouvernamentalität betrachtet wird (siehe Stiegler 2009). Diese ist auch einer Reihe von Initiativen zum globalen Lernen alles andere als fremd: *„Wenn Globale Bildung auf die Befähigung [...] der westlichen Zivilisation reduziert wird, die*

Probleme der Menschheit auf westliche Weise ‚in den Griff zu bekommen‘, gerät eine sich selbst progressiv verstehende Pädagogik unfreiwillig in den Sog neokolonialer Weltbeherrschungsträume. Sie wird ihm umso leichter erliegen, je weniger sie selbstreflexiv und kritisch gegenüber den eigenen Begriffen ist“ (Wintersteiner 1999, S. 305).

Mit Luc Boltanski und Ève Chiapello kann eine Strukturähnlichkeit mit dem „neuen Geist des Kapitalismus“ konstatiert werden: *„Diese Homologie bietet den überaus mobilen Bewegungen die Möglichkeit, gerade dort Fuß zu fassen, wo die traditionellen Organisationen an Boden verloren hatten. Es bedeutet aber auch, dass sie sich auf die Art der Spannungen, die den entstehenden Formen des Kapitalismus inne- wohnen, einstellen müssen. Das gilt in besonderem Maße für das Spannungsverhältnis zwischen Flexi- bilität, Mobilität und Schnelligkeit einerseits und einem dauerhaften Engagement andererseits, das, wenn es nicht unablässig durch Ereignisse simuliert wird, die es aktualisieren und damit konkretisie- ren können, stets einzuschlafen droht“* (Boltanski/ Chiapello 2003, S. 389). Mit der Konstituierung des europäischen Attac-Netzwerks als Mobilisierungs- plattform gegen den sogenannten „Verfassungs- entwurf“ scheint sich Protest hier in einer eben jener Lücken (in der Parteienlandschaft) gebildet zu haben, welche die etablierten politischen Orga- nisationen entstehen haben lassen. Diese Erfahrung lässt sich in Bezug auf unter postdemokratischem Vorzeichen veränderte Gelegenheitsstrukturen für politischen Protest durchaus verallgemeinern.

In gouvernementalistischer Perspektive wäre Öko- nomie immer als politisch regulierte zu verstehen, wodurch die „Postdemokratie“ nicht durch ein Mehr oder Weniger an Politik oder Markt charakterisiert

wäre, sondern durch eine veränderte Konstitution des Ökonomischen bzw. Politischen (vgl. Lemke/ Krasmann/Bröckling 2000, S. 25). In diesem Zugang stellt sich somit die Frage, welcher Begriff von Poli- tik durch Engaged Citizenship diskursiv hergestellt bzw. gespiegelt wird, wenn gegen das maximale Level minimaler Partizipation nicht (nur) protestiert, sondern diese Losung (auch) in die eigene Protestfor- mation integriert wird. Inhaltlich orientiert sich der Protest am modernen Wohlfahrtsstaat und einem Diskurs um Demokratie und soziale Gerechtigkeit, was mit der Regelung der Disziplinargesellschaf- ten durch Parolen in Beziehung gesetzt werden könnte (vgl. Deleuze 1993, S. 258). In seinem modus vivendi allerdings bedient Attac – ebenso wie viele andere, etablierte Bewegungsorganisationen – die Anforderungen, die in Kontrollgesellschaften (vgl. ebd.) gestellt werden: Output-Orientierung, Flexibilität, Mobilität und Effizienz sind sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis der konzertierten Netzwerk-Aktivitäten. Sie zeichnen erfolgreiche zi- vilgesellschaftliche Initiativen nicht weniger aus als die politischen und ökonomischen Eliten. Zusammen mit den als Globales Lernen bezeichneten Bildungs- aktivitäten trägt dieser Aktivismus somit auch der Forderung nach permanenter Weiterbildung und lebenslangem Lernen Rechnung. Mit Bernard Stiegler wäre hier die Frage nach der Entstehungsbedingung von Mündigkeit und Kritikfähigkeit zu stellen, die Foucault in seiner Untersuchung institutionalisierter Bildung vernachlässigt haben soll (vgl. Stiegler 2009, S. 141ff.). Die wie für Bildungskontexte geschaf- fene Devise „mit Widersprüchen arbeiten“ (siehe Pasqualoni/Treichl 2004) bleibt somit die größte Herausforderung einer Bewegung, die in prekärer Weise versucht, Legitimität und Effizienz zu ver- binden (vgl. Raschke 1993, S. 33) und ständig aufs Neue aufeinander zu beziehen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003):** Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Crouch, Colin (2004):** Post-Democracy. Cambridge: Polity Press.
- Deleuze, Gilles (1993):** Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 254-262.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000):** Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling; Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-40.
- Ramonet, Ignacio (1997):** Désarmer les marchés. In: Le Monde Diplomatique 1997, Heft 12, S. 1.
- Raschke, Joachim (1987):** Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß. Frankfurt am Main: Campus.
- Raschke, Joachim (1993):** Die Grünen. Wie sie wurden, was sie sind. Köln: Bund-Verlag.
- Stiegler, Bernard (2009):** Von der Biopolitik zur Psychomacht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stoker, Gerry (2001):** Top heavies. In: The Guardian, 13. Juni 2001.
- Wintersteiner, Werner (1999):** Die Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda.

Weiterführende Literatur

- Attac (Hrsg.) (2006):** Das kritische EU-Buch. Warum wir ein anderes Europa brauchen. Wien: Deuticke.
- Attac (2007):** Auf dem Weg zu einem neuen rechtlichen Fundament für die Europäische Union: Attacs 10 Prinzipien für einen demokratischen EU-Vertrag. Online im Internet: http://www.attac.at/uploads/media/Attac_10Prinzipien_fuer_demokratischen_EU_Vertrag.pdf [Stand: 2010-11-12].
- Attac Österreich (2000):** Gründungsdeklaration von Attac Österreich. Online im Internet: http://www.attac.at/uploads/media/Gruendungsdeklaration_05.pdf [Stand: 2010-11-12].
- Crouch, Colin (2001):** The State and the Market. In: Nash, Kate/Scott, Alan (Hrsg.): Blackwell Companion to Political Sociology. Blackwell, S. 204-249.
- Gray, John (1998):** False Dawn: The Delusions of Global Capitalism. London: Granta Publications.
- Hall, Budd L./Clover, Darlene E. (2005):** Social Movement Learning. In: English, Leona M. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education. London: Palgrave Macmillan, S. 584-588.
- Hartmeyer, Helmuth (2007):** Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Hirst, Paul Q. (1996):** Democracy and Civil Society. In: Hirst, Paul Q./Khilnani, Sunil (Hrsg.): Reinventing Democracy. Oxford: The Political Quarterly/Basil Blackwell.
- Klein, Naomi (2000):** No Logo. London: Flamingo.
- Klein, Naomi (2001):** Reclaiming the Commons. In: New Left Review, Heft 9, S. 81-89.
- Kolb, Felix (2004):** The Impact of Transnational Protest on Social Movement Organizations: Mass Media and the Making of ATTAC Germany. In: della Porta, Donatella/Tarrow, Sidney (Hrsg.): Transnational Protest and Global Activism. Lanham: Rowman and Littlefield, S. 95-120.

Krzyżanowski, Michal/Oberhuber, Florian (2007): (Un)Doing Europe. Discourses and Practices of Negotiating the EU Constitution. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Marquand, David (2004): Decline of the Public: The Hollowing Out of Citizenship. Cambridge: Polity Press.

Monbiot, George (2000): Captive State: The Corporate Takeover of Britain. London: Macmillan.

Nicolaïdis, Kalypso (2005): The Struggle for EUrope. In: Dissent. Fall 2005, S. 11-17.

Pasqualoni, Pier-Paolo/Scott, Alan (2007): Von Attacs „NON“ zu den zehn Prinzipien für einen demokratischen EU-Vertrag. Glocalist 2007, Heft 19, S. 23-24.

Pasqualoni, Pier-Paolo/Treichl, Helga M. (2004): Aktivismus als Beruf? Zum Selbstverständnisprozess von ATTAC Österreich. Innsbruck: Studienverlag.

Pasqualoni, Pier-Paolo/Treichl, Helga M. (2007): Maximale Partizipation unter minimalen Voraussetzungen? Ein Fallbeispiel. Online im Internet: <http://streaming.uibk.ac.at/medien/c122/c122/Audiobibliothek/OG%20I/04%20pasqualoni%20&%20treichl.mp3> [Stand: 2010-06-24].

Scott, Alan (2005): Governance: Multi-Level or Post-Democratic? Online im Internet: <http://www.fmg.uva.nl/template/downloadAsset.cfm?objectId=059EFBB3-648B-484A-968C1F105669BCA6> [Stand: 2010-11-12].

Skocpol, Theda (2003): Diminished Democracy. From Membership to Management in American Civic Life. University of Oklahoma Press.

Wolin, Sheldon S. (2004) [1960]: Politics and Vision. Princeton: Princeton University Press.



Foto: K. K.

MMag. Dr. Pier-Paolo Pasqualoni

pier-paolo.pasqualoni@uibk.ac.at
<http://www.uibk.ac.at>
+43 (0)512 507 4011

Pier-Paolo Pasqualoni ist Philosoph und Psychologe und als Universitätsassistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck tätig. Gemeinsam mit Helga Treichl bearbeitete er die Forschungsprojekte „The Political Role and Significance of Attac with Particular Reference to its Model(s) of Democracy and Potential Contribution to European Civil Society“ (2003-2006) (Projektleiter: Alan Scott) und „European Governance: Multi-Level or Post-Democratic?“ (2006-2008) (Projektleiter: Alan Scott).

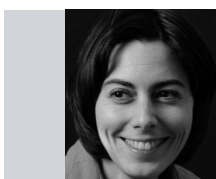


Foto: Monika K. Zandlin

Mag.ª Dr.ª Helga M. Treichl

h.treichl@aulion.at
<http://www.uibk.ac.at>

Helga M. Treichl ist Psychologin mit einem Doktorat im Fach Kritische Geschlechter- und Sozialforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck und als freie Wissenschaftlerin tätig. Gemeinsam mit Pier-Paolo Pasqualoni bearbeitete sie die Forschungsprojekte „The Political Role and Significance of Attac with Particular Reference to its Model(s) of Democracy and Potential Contribution to European Civil Society“ (2003-2006) (Projektleiter: Alan Scott) und „European Governance: Multi-Level or Post-Democratic?“ (2006-2008) (Projektleiter: Alan Scott).

Post-democracy and Engaged Citizenship

Options for civil society protests: The example of the European Attac network

Abstract

The article deals with the European Attac network as a learning platform through which engaged European citizenship is constituted in a context described as post-democratic: The discursive success, which puts the critique of neoliberalism and some of Attac's claims in a mainstream position, is confronted with the fact that these critiques and claims have not found any expression in politics yet. Fundamental considerations have emerged from this case study concerning the following questions: How can current dilemmas for engaged citizenship in Europe be understood against the background of the post-democratic thesis? What kind of light do further approaches, such as a governmentalist perspective, shed upon the described education processes?

Voraussetzungen für die Bildungsarbeit mit (migrantischen) Frauen

Realitäten. Partizipation? Selbstbefragung!

Birge Krondorfer

Krondorfer, Birge (2010): Voraussetzungen für die Bildungsarbeit mit (migrantischen) Frauen. Realitäten. Partizipation? Selbstbefragung!

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsarbeit, Migrantinnen, demokratische Bildung

Kurzzusammenfassung

Unsere Tätigkeiten und unser Denken sind eingebettet in gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen, Normen und Möglichkeiten. Dies betrifft evidenterweise alle an Bildungsprozessen Beteiligten. Eine Bildungsarbeit, die sich als emanzipatorisch, aufklärend, kritisch und der Förderung der Stärkung von Partizipationsbefähigung dienlich erweisen will, muss nicht nur sensibel für Geschlechter- und Migrationsproblematiken sein, sondern ebenso ein selbstkritisches Augenmerk auf die eigenen objektiven und subjektiven Voraussetzungen und Involviertheiten pflegen. Im vorliegenden Beitrag werden einerseits Realitäten aufgezeigt, über die sich Bildungsarbeitende in Bezug auf Frauen im Allgemeinen und Migrantinnen im Besonderen bewusst sein (oder werden) sollten, andererseits wird dazu aufgerufen, sich als Subjekt von Vermittlungsprozessen permanent zu hinterfragen. Nur so ist eine Differenzen anerkennende demokratische Bildung zur Demokratie möglich.

Voraussetzungen für die Bildungsarbeit mit (migrantischen) Frauen

Realitäten. Partizipation? Selbstbefragung!

Birge Krondorfer

Die Grundformel, nach der die Welt seit Jahrzehnten funktioniert, ist nach wie vor in Kraft: Frauen leisten, global gesehen, zwei Drittel der Arbeit, verfügen über zehn Prozent des Einkommens und ein Prozent des Vermögens.

Sibylle Hamann und Eva Linsinger (2008)

Realitäten: die Situation von Frauen

Die Verbesserung der Lebenslagen für Frauen hängt auch in Europa von Herkunft (Milieu, Migration) und Bildungschancen ab. Das Argument, dass der Strukturwandel in der Moderne mit einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaftsmitglieder und einer Ent-Traditionalisierung der Geschlechterverhältnisse verbunden ist, gilt nicht für alle Frauen gleichermaßen und ist von Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten, neuen Risiken und Ungleichheiten durchwachsen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts befinden sich Frauen in einem Zustand des „Nicht-mehr“ und „Noch-nicht“ (vgl. Wilz 2008, S. 11). Die Lebenschancen für Frauen haben sich vervielfältigt und müssen nicht mehr familienzentriert sein, andererseits sind die Arbeitsmärkte nach wie vor geschlechtssegregierend organisiert, was nichts mit den Fähigkeiten von Frauen und alles mit Geschlechtsstereotypen und den von Männern besetzten Hierarchien zu tun hat.

Vor über sechzig Jahren wurde von Simone de Beauvoir „der bis heute berühmteste Text der feministischen Theorie, der eine umfassende Analyse der Situation der weißen, westlichen Frau der Mitte des 20. Jahrhunderts vorlegt“ (Konnertz 2005, S. 32),

verfasst, dessen Aktualität viel zu wünschen übrig lässt. Die Feststellung, dass die Frau in der Geschichte des Geschlechterverhältnisses immer die untergeordnete, unwesentliche „Andere“ des Mannes war, wurde zwanzig Jahre später von der zweiten Frauenbewegung aufgegriffen und mit unterschiedlichen Strategien und Theorien wurde für die tiefgreifende gesellschaftliche und individuelle Befreiung von Frauen gekämpft. Das feministische Engagement hatte in Relation zu anderen Sozialen Bewegungen umfassenden mentalen und faktischen Einfluss, aber keine (massenmediale) Macht, sodass heute wieder von einem „maskulinistischen Backlash“ (Gegenschlag der Männer; Anm.d.Red.) – in neoliberalistischer Prägung – gesprochen werden kann.

Es gibt verschiedene Motive und Einschätzungen zur Phase des sogenannten „postmodernen Feminismus“.

- „Das Stereotyp von der glücklichen Ehefrau wurde vom schlanken, jugendlichen Supermodell ersetzt. Mit dem Effekt, dass die Ernährungs- und Kosmetikindustrie die soziale Kontrolle darüber ausübt, wie Frauen sich zu verhalten haben“ (Haas 2006, S. 10).

- Das rechtskonservative Spektrum sieht die Frauen als Opfer der Emanzipation, da diese die Frauen von ihrer eigentlichen Bestimmung, der Reproduktion, entfremdete (vgl. ebd., S. 11).
- Die Rede von den überflüssigen Gleichstellungspolitiken, da für Frauen ohnehin inzwischen alles erreichbar sei, existiert als Medienkonstrukt, „etwa wenn die Frauenemanzipation von durchaus renommierten FeuilletonistInnen, FilmemacherInnen, BuchautorInnen implizit oder explizit für alle persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Probleme in den modernen Gesellschaften und selbst im globalen Maßstab haftbar gemacht wird“ (Kurz-Scherf/Lepperhoff/Scheele 2010, S. 8). Da jedoch fundamentale strukturelle Unterschiede noch immer bestehen, ist eine kritische feministische Bewusstseinsbildung (wieder) notwendig. Denn es häufen sich „die Indizien für eine weitreichende Entpolitisierung der Frauen- und Geschlechterpolitik (auch im Kontext von Gender Mainstreaming und Diversity Management) und eine fortschreitende Individualisierung von Problemlagen, die sich tendenziell ihrer politischen Bearbeitung entziehen“ (ebd., S. 11).

1979 wurde von den Vereinten Nationen ein Übereinkommen „zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“ (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, kurz CEDAW) getroffen, dem das eigentlich einfache Ziel zugrunde liegt, dass Grund- und Menschenrechte weltweit auch Frauen zugestanden werden müssen. Die Wirklichkeit ist weit davon entfernt: selektive Abtreibungen, Vernachlässigungen bei Ernährung und medizinischer Versorgung in großen Teilen Asiens, Mordepidemien an Frauen in Mittelamerika (wofür ein Wort kreiert wurde: Femizid), die „Ehrverbrechen“ an muslimischen Mädchen und Frauen, Genitalverstümmelungen in Afrika und anderswo, Vergewaltigungen als Kriegswaffe – um nur einige Beispiele zu erwähnen (siehe Ockrent 2007). Gewalt an Frauen ist universell. In Madrid beispielsweise gehen täglich 24 Anzeigen wegen häuslicher Gewalt ein (vgl. Fernandez/Rampal 2007, S. 182); in Deutschland und Frankreich hat jede vierte Frau Gewalterfahrungen gemacht.

Jenseits einer akklamierten Gleichberechtigung landet Österreich im letzten Drittel der EU-Staaten, wenn die Bruttolöhne von Frauen und Männern verglichen werden. „Mit dem Equal Pay Day soll auf die bestehende Einkommensschere aufmerksam gemacht werden. Dieser Tag – heuer war es der 29. September – ist rein rechnerisch gesehen der Tag, ab dem Frauen im Vergleich zu Männern bis Jahresende ‚gratis‘ arbeiten“ (Ostermann 2010, K2).¹ Die britische Equal Opportunities Commission macht ironisch darauf aufmerksam: „Bereiten Sie Ihre Tochter auf die Arbeitswelt vor. Geben Sie ihr weniger Taschengeld als Ihrem Sohn“ (Hamann/Linsinger 2008, S. 25). In den europäischen Ländern ist vor allem die Ausbreitung von Teilzeitjobs für die ungleichen Verdienstmöglichkeiten verantwortlich. Einer Statistik ist zu entnehmen, dass fast die Hälfte aller in Österreich erwerbstätigen Frauen, also 41,5% teilzeitbeschäftigt sind – in Differenz zu 92% voll-erwerbstätigen Männern. Das heißt, von den 955.000 Teilzeitarbeitenden sind 81% Frauen (vgl. Frauenbericht 2010, S. 130f.). Die unbezahlten reproduktiven Arbeiten werden nach wie vor zu 75% bis 90% von der weiblichen Bevölkerung geleistet, egal, ob sie erwerbstätig sind oder nicht; und wenn sie in gut bezahlten Positionen arbeiten, so wird die dadurch entstehende Versorgungslücke von migrantischen Dienstbotinnen gedeckt. „Im Jahr 2007 verdienten Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit [...] nur 68,2% des Bruttojahreseinkommens der Österreicherinnen“ (ebd., S. 344).

Kein Exkurs: die Situation von Migrantinnen

Die westliche weiße männliche durchschnittswohlhabende Dominanzkultur – die viele westliche weiße Frauen hier adaptiert haben – zeichnet sich durch ihre Definitionsmacht über Zugehörigkeit, Abhängigkeit und Unterordnung aus. MigrantInnen haben sich zu integrieren, das heißt, sie sollen sich an unsere „Normalität“ assimilieren, was eine Exklusion voraussetzt: Verwaltungs- und Bildungsorgane institutionalisieren sie als „Problem“, als „Objekte“ der Behandlung. Diese Marginalisierungsprozesse haben oft Identifikationen mit der Ausgrenztheit

¹ Vollzeitbeschäftigte Arbeiterinnen verdienen jährlich 18.700, Arbeiter 27.632 Euro; weibliche Angestellte bekommen 27.651, männliche 42.497 Euro; Rechtsanwälte verdienen bis zu 77% mehr als ihre Kolleginnen; Architekten erhalten 2,5-mal mehr als Architektinnen (vgl. Hamann/Linsinger 2008, S. 26).

zum Effekt, die zu Überanpassungsdynamiken an hiesige Normen wie auch zu überbetonten Rückgriffen auf die Herkunftskultur führen können. Dies sollte in Zusammenhängen, die mit Migrantinnen zu tun haben, bewusst sein.²

Steht bei uns der Individualismus als Freiheit jeder Einzelnen hoch im Kurs der neoliberalen Identitätsangebote, ist dies in anderen Herkunftskulturen nicht selbstverständlich, da dort z.B. eher familiäre oder geschlechtssegregierte Verbindlichkeiten und Verbindungen ein „ich“ ausmachen können. So gerinnen dann – auch unter dem Aspekt der westlichen Weise, die Hausfrau und Mutter gesellschaftlich zu isolieren – die Existenzbedingungen von vielen Migrantinnen zur Eiskammer. *„Die Frauen werden in der Fremde krank, weil sie isoliert sind, weil sie abgelehnt werden, weil sie die Diskriminierungen, die Fremdenfeindlichkeit bis auf die Knochen fühlen. [...] Durch den Wegfall der im Heimatland vorhandenen Frauengemeinschaften, durch die soziale Isolierung, eine fremde Sprache und Umgebung und die oftmals vorhandene Entfremdung von den sich schneller anpassenden Kindern werden die eigenen vier Wände zu einem Gefängnis, in dem das besondere Festklammern an traditionelle Werte oft zum letzten Halt, aber auch zur besonderen Fessel werden. Viele erfahren nun Einschränkungen, die sie bisher nicht kannten. Sie müssen sich mühsam, ohne den vertrauten Kontakt zu anderen Frauen, eine fremde Umwelt aneignen. Erst jetzt werden sie wirklich abhängig vom Ehemann, der ihnen nicht erlaubt und zutraut, sich in der neuen Umgebung alleine zu bewegen. [...] Sein Leben außer Haus spielt sich weiterhin in Männergruppen ab. Seine Frau erlebt Vereinzelung und Einsamkeit“* (Akashe-Böhme 2000, S. 66).

Die Lebenslage von Migrantinnen besteht also nicht nur aus „race“ – auch wenn dies oft den sichtbarsten Diskriminierungsgrund darstellt –, sondern auch „sex“ als Identitätsdeterminante ist in jedem Handlungsraum und Vermittlungskontext mitzudenken. Die Vergegenwärtigung der Situation von Frauen in der Migration ist nicht nur „wegen der Feminisierung als eines Grundzuges der gegenwärtigen Migration notwendig, sondern weil sich in der Existenz von Frauen das Fremdsein gewissermaßen potenziert.

Migrantinnen leben nicht nur unter der Bedingung einer ihnen fremden, sondern auch unter Bedingungen einer vom Patriarchat geprägten Kultur, die für Frauen im öffentlichen Leben [...] zunächst keinen Platz vorgesehen hatte“ (ebd., S. 20).

Neben der Diskriminierung und – deren Spiegelverhältnis – der Tolerierung ist seitens der Mehrheitsgesellschaft die gewöhnlichste Platzierung von Migrantinnen eine der Viktimisierung oder Exotisierung. Doch sind sie weder als zu bevormundende Mängelwesen noch als Projektionsfläche für hybride Subjektivitäten anzusehen. Die grundsätzliche Problematik hierbei lässt sich als „Differenz-Dilemma“ benennen. Wenn Unterschiede von diskriminierten Gruppen ignoriert werden, führt dies zu einer Pseudoneutralität, umgekehrt kann das Konzentrieren auf diese Differenzen zur Wieder(ein)holung von Stigmatisierungen verleiten. Die Gratwanderung besteht in dem Gelingen, einerseits die vielen (un-)sichtbaren Unterschiede in der Gesellschaft zu erkennen, sie als produzierte wahrzunehmen und zu bezeichnen, sowie andererseits nicht wieder die herkömmlichen Hierarchisierungen zu verfestigen. Idealerweise bleiben dann Migrantinnen nicht länger (gute oder böse) Objekte von Mainstreamdiskursen, sondern können ihre Situierung artikulieren und zu Sprecherinnen ihrer selbst werden.

Demokratische Partizipation

Zu den „gespensterhaften Menschen, die des ontologischen Gewichts beraubt sind und die durch das Raster der für jede noch so kleine Anerkennung erforderlichen sozialen Wahrnehmung fallen, zählen jene, deren Alter, Geschlecht, Rasse, Nationalität und Status der Arbeitskraft sie [...] für die Staatsbürgerschaft disqualifizieren. [...] Dies ist eine Möglichkeit zu verstehen, wie man staatenlos innerhalb des Staates sein kann, wie am Beispiel der Eingekerkerten, Versklavten, Illegalen ohne Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis augenfällig wird. Wesentlich ist, dass sie – auf je unterschiedliche Weise – innerhalb der Polis als deren interiorisiertes Außen einbehalten sind“ (Butler/Spivak 2007, S. 15). Diesen subalternen Gruppen (lat. subaltern: von

² Migrantischen Global Players mit ihren Verbindungen zur (ökonomischen High-)Society mangelt es nicht an Akzeptanz. Um diese geht es hier nicht.

niedrigerem Rang) ist der Zugang zu den hegemonialen Teilen (altgriech. Hegemonie: Vorherrschaft, Überlegenheit) der Gesellschaft verschlossen und sie haben kaum die Mittel, sich politisch öffentlich einzumischen.

Als Paradigma für dieses eingeschlossene Ausgeschlossen-Sein kann die nicht existierende Geschlechterdemokratie gelten. Die Entstehung der Demokratie in der Moderne beginnt mit der Köpfung einer Frau (Olymp de Gouges während der Französischen Revolution), die gleiche Rechte für Frauen forderte. Der Slogan „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ bringt das ungewusst zum Ausdruck. Die Geschichte des Versamlungs- und Wahlrechts für Frauen erzählt genauso von der politischen Partizipationsproblematik wie die Gegenwart mit ihrer von Männern dominierten politischen und ökonomischen Elite (siehe Krondorfer/Wischer/Strutzmann 2008).

Zusätzlich lässt sich heute von einer Refeudalisierung der sozialen Strukturen sprechen, da eine ungeheure Reichtumsproduktion einer Minderheit auf Kosten der globalen Mehrheit ungestört statthaben kann. Die bislang zumindest formell demokratisch gewählte Regierungstätigkeit verliert ihre Macht bei der Gestaltung des Gemeinwesens. *„Die Klasse, die ohnehin die Ökonomie beherrscht, dominiert nun auch den politischen Bereich“* (Crouch, 2008, S. 60) – ohne von der Allgemeinheit dazu legitimiert worden, noch dieser verpflichtet zu sein. Reichtum und Macht sind in globalen Unternehmen konzentriert, was neue Abhängigkeiten und Interessensmanipulationen zum Effekt hat. *„Sogar einige Expertengremien, die die britische Regierung beraten, sind teilweise von Spenden aus der Wirtschaft abhängig“* (ebd., S. 61). Dieses mit dem Neoliberalismus eng verknüpfte Phänomen wird auch als Pseudo- oder Postdemokratie bezeichnet.³

Trotz – oder gerade wegen – dieses negativen Horizonts ist die Bemühung um politische Partizipation nicht aufzugeben. „Partizipation“ heißt Teilhabe und Teilnahme an einem Ganzen, über das niemand alleine verfügen kann. Partizipation ist ein auf eine

Gemeinschaft/Gesellschaft bezogenes Handeln, das individuelle Selbstbestimmung voraussetzt. *„Wenn die Selbstbestimmung die Quelle aller gesellschaftlichen Eigentätigkeit ist, ohne die es nicht zu bewussten gemeinsamen Aktivitäten kommen kann, ist die Mitbestimmung die spezifische Bedingung einer jeden politischen Organisation. [...] Aus der von der Selbstbestimmung her gedachten Mitbestimmung erwächst und besteht die Politik“* (Gerhardt 2007, S. 24). Für die meisten Frauen (und sogenannten „Minderheiten“) ist das Spannungsfeld zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen noch völlig unausgelotet, da es mit Selbst- und Mitbestimmung kaum Erfahrung und Wissen gab und gibt.

In all diese unterschiedlichen und widersprüchlichen Rahmungen und Perspektiven von weiblichen, insbesondere migrantischen Lebenszusammenhängen ist die Bildungsarbeit mit Frauen involviert. Bildung in diesen Kontexten bedeutet vornehmlich Selbstbewusstseinsbildung sowie die Vermittlung von Kenntnissen über Rechte, über gesellschaftliche Einflussnahme und aktive gemeinsame Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten.

Migrationsbewusste Bildung kann als vermittelte soziale Beziehung der Vereinzelung und Isolation dadurch begegnen, dass sie Kollektives fördert und damit Demokratie (heraus-)fordert. Frauenbildung ist immer auch „eingreifende Bildung“ und „biographische Selbstaufklärung“, um strukturell diskriminierende Bedingungen zu erkennen und die Möglichkeit zu selbstbestimmten Lebensentwürfen zu unterstützen (vgl. Ortner 2006, S. 75f.). Hierbei ist es eine Kunst, auf vorhandene Bedürfnisse einzugehen, ohne erlernte Stereotype fortzuschreiben: *„Ziel ist es vielmehr, Handlungsspielräume zu erweitern. [...] In den Gruppen und Lernsituationen sind die Voraussetzungen zu schaffen, dass diese Erweiterung gelingen kann, dass alternatives Verhalten erfolgreich erprobt werden kann“* (Schwanzer 2008, S. 77). Das impliziert einen Bildungsbegriff, der über die individuell „gepowerte“ Frau hinausgeht bzw. die Dialektik zwischen Einzelnen und dem Gemeinsamen oder Selbstbewusstsein, Differenz und Solidarität versteht und vermittelt.

³ Eine ausführliche Diskussion zu Colin Crouchs Theorie der Postdemokratie findet sich im Beitrag von Gary S. Schaal, ergänzt um ein Porträt über Crouch, in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_02_schaal.pdf; Anm.d.Red.

Lehren als Lernen

Hierfür ist das Wissen um die eigene Blackbox der BildnerInnen unabdingbar: Welche Normen spielen bei meinen Wahrnehmungen, Interpretationen, Urteilen eine Rolle? Oft genug wird entweder die betonte Weiblichkeit der einen oder die verhüllte Weiblichkeit der anderen Migrantin zum (un-)ausgesprochenen Stein des Anstoßes. Doch geht es grundsätzlich um eine Umgangsweise, die Unterschiede weder nivelliert noch amalgamiert, noch subsumiert, sondern die die Fülle der Anderen anerkennt als eine, die gleichwürdig ist wie meine Andersheit. *„Den Anderen erkenne ich erst dann wirklich an, wenn ich die Auseinandersetzung mit ihm aufnehme, nicht dagegen, wenn ich ihn bloß toleriere und damit vergleichgültige“* (Heil/Hetzel 2006, S. 14).

Dieser Zugang erfordert ein hohes Maß an Selbsteinsicht der Autoritäten in Bildungskontexten. Denn: *„Alles Wissen, alle vermittelbaren Tätigkeiten enthalten jenen festgemachten Rahmen, in dem überhaupt erst kommuniziert werden kann; in ihm wird bestimmt, was gilt, was anerkannt wird, was tabu ist, was bloß individuell und privat ist, worauf Rücksicht genommen werden muss, was vergessen werden kann. [...] Diese kommunikative, öffentliche und damit allgemein politische Kompetenz alles Wissens [...] wird meist verschämt verschwiegen oder überhaupt nicht gesehen. [...] Ob wir es aber wollen oder nicht, ob es uns gesagt oder verschwiegen wird, mit allem Wissen übernehmen wir Teile eines sozialen Systems, das enger oder weiter vorselektiert ist [...] und interpretieren damit prinzipiell politisch wirksame Strukturen. Alles Wissen führt indirekt in politisch-soziale Verhältnisse ein“* (Heintel 1977, S. 45f.). Und das bedeutet konkret: *„Ohne Selbstbeobachtung, Selbstbeschreibung, Selbstthematisierung keine Selbsterforschung, ohne Selbsterforschung keine Selbsterkenntnis und kein Selbstbewusstsein, ohne Selbstbewusstsein keine Selbstbestimmung, ohne Selbstbestimmung keine Selbststeuerung“* (Krainz 2008, S. 18).

Das gilt für alle Beteiligten am Lehr-/Lernprozess als Voraussetzung und Ziel und bedeutet, dass die

Leitenden nicht nur über das jeweils erforderliche inhaltliche Wissen, sondern über soziale Kompetenzen verfügen können müssen. Leitungshandeln als Gestaltungs- und Steuerungsleistung von Gruppen heißt, die Gruppe und ihre Prozesse als Instrument für Selbstentwicklung zu begreifen. *„Nur wenn die Komplexität und die Vernetzung von Inhalt, Gruppe und Individuum in den Blick kommt, ist Lehren und Lernen produktiv möglich. [...] Die drei Gestaltungs- und Steuerungsebenen des Lehr- und Lernprozesses [sind]: Inhaltsgestaltung und Inhaltsaneignung – Ebene der Sachlogik; Gruppenzusammensetzung und Gruppenentwicklung – Ebene der Soziologik; Einzelperson und ihre Veränderung – Ebene der Psychologik“* (Geißler 1995, S. 17). Gerade die Arbeit mit Minderheitsangehörigen erfordert von der Leitung die Fähigkeit, die verschiedensten Unterschiede wahrzunehmen, zu verstehen und in ihnen wie über sie hinaus prozessorientiert zu handeln. Das, was heute „Managing Diversity“ genannt wird, muss mehr darstellen als abstrakte Akzeptanz, es bedeutet das Verlassen der eigenen „Komfortzone“. *„Wie erwirbt man die nötige Kompetenz, um über bloße Lippenbekenntnisse hinauszugelangen und tatsächlich mit dieser Vielfalt zurechtzukommen?“* (Vater 2008, S. 147) Gruppendynamische Fähigkeiten helfen die Bewusstmachung und Bearbeitung von Unterschieden so zu fördern, dass individuelles und gemeinschaftliches Lernen und Entwickeln möglich wird.

Für die Reflexion der Verantwortlichen und die Verbesserung ihrer Tätigkeiten in all diesen komplexen Verhältnissen, Bedingungen, Perspektiven und Zielen von Bildung ist Selbstwahrnehmung (durch Peerevaluation, Beratung oder Supervision) als Erkenntnis der eigenen Begrenztheit notwendig, sinnvoll und hilfreich. *„Das Motto einer solchen Beratung für Trainer/Dozentinnen hieße dann: ‚Was muß ich als Leitender/Leitende für mich tun, damit ich etwas für die Lernenden tue?‘“* (Geißler 1995, S. 186). Zur Einschätzung der Leitungskompetenz⁴ gehören Fragen nach der Analyse- und Steuerfähigkeit (auch das Aushalten) von Entwicklungsphasen, Konflikten, das Ertragen von großen Unterschieden, Führungsansprüchen der Teilnehmenden, chaotischen Situationen, Eigenständigkeit der Gruppe etc. Denn

4 Ein guter Leitfaden zur Selbsteinschätzung findet sich bei Geißler 1995, S. 185.

„gutes“ Tun ist nicht „durch einen Katalog von Geboten abgesichert, sondern muss vielmehr von Fall zu Fall durch genaue Beobachtung der relevanten Bedingungen des Handelns, der aufeinander treffenden Widersprüche aller Art, und [...] durch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion situativ entwickelt

werden. Reflexion und Selbstreflexion stellen heute Bedingungen der Möglichkeit guten Handelns dar“ (Buchinger 2006, S. 37) und damit einer gelingenden demokratischen Bildung, die sich als „Einrichtung eines Anteils der Anteilslosen“ (Rancière 2002, S. 24) versteht.

Literatur

Verwendete Literatur

- Akashe-Böhme, Farideh (2000):** In geteilten Welten. Fremdheitserfahrungen zwischen Migration und Partizipation. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Buchinger, Kurt (2006):** Dimensionen der Ethik in der Beratung. In: Heintel, Peter/Krainer, Larissa/Ukowitz, Martina (Hrsg.): Beratung und Ethik. Praxis, Modelle, Dimensionen. Berlin: Leutner, S. 24-44.
- Butler, Judith/Spivak, Gayatri C. (2007):** Sprache, Politik, Zugehörigkeit. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Crouch, Colin (2008):** Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fernandez, Marc/Rampal, Jean-Christophe (2007):** Häusliche Gewalt: Das Beispiel Spanien. In: Ockrent, Christine (Hrsg.): Das Schwarzbuch zur Lage der Frauen. Eine Bestandsaufnahme. München: Pendo, S. 180-183.
- Frauenbericht (2010):** Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998-2008. Bundeskanzleramt Österreich. Online im Internet: <http://www.frauen.bka.gv.at/site/7207/default.aspx> [Stand: 2010-10-25].
- Geißler, Karlheinz A. (1995):** Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gerhardt, Volker (2007):** Partizipation. Das Prinzip der Politik. München: C.H. Beck.
- Haas, Birgit (Hrsg.) (2006):** Der postfeministische Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hamann, Sibylle/Linsinger, Eva (2008):** Weißbuch Frauen Schwarzbuch Männer. Warum wir einen neuen Geschlechtervertrag brauchen. Wien: Deuticke.
- Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2006):** Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript.
- Heintel, Peter (1977):** Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien/München: Jugend und Volk.
- Konnertz, Ursula (2005):** Simone de Beauvoir: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. In: Löw, Martina/Mathes, Bettina (Hrsg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 26-58.
- Krainz, Ewald E. (2008):** Gruppendynamik als Wissenschaft. In: Heintel, Peter (Hrsg.): betrifft:Team. Dynamische Prozesse in Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-28.
- Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (2010):** Über formale Gleichheit und Gleichstellung hinaus: Feministische Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In: Dies. (Hrsg.): Feminismus: Kritik und Intervention. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7-22.
- Ockrent, Christine (Hrsg.) (2007):** Das Schwarzbuch zur Lage der Frauen. Eine Bestandsaufnahme. München: Pendo.
- Ortner, Rosemarie (2006):** Der Homo Oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Köln: PapyRossa.
- Ostermann, Gudrun (2010):** „Alles, was mehr Klarheit bringt, ist hilfreich“. In: Der Standard vom 2./3. Oktober 2010.
- Rancière, Jacques (2002):** Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schwanzer, Susanne (2008): Gendersensibel trainieren und unterrichten. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 73-90.

Vater, Gudrun (2008): Gruppendynamik und ihr Beitrag zur Diversity-Debatte. In: Heintel, Peter (Hrsg.): betrifft:Team. Dynamische Prozesse in Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-158.

Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.) (2008): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiterführende Literatur

Krondorfer, Birge/Wischer, Miriam/Strutzmann, Andrea (Hrsg.) (2008): Frauen und Politik. Nachrichten aus Demokratien. Wien: Promedia.



Foto: K. K.

Mag.ª Dr.ª Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at
<http://www.frauenhetz.at>

Birge Krondorfer ist Lehrbeauftragte an verschiedenen Instituten und Universitäten, u.a. in den Bereichen Genderforschung, Kultur-, Erziehungs- und Politikwissenschaften, Philosophie. Sie hält international Vorträge zu den Themen: Erwachsenenbildung, Gruppentraining, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training und publiziert zur Theorie- und Praxisbildung der Geschlechterdifferenzen. Sie ist Mitgründerin (1990), Vorständin und ehrenamtlich tätig in der feministischen Bildungsstätte Frauenhetz, Wien.

Prerequisites for Educational Work with (Migrant) Women

Realities. Participation? Self-inquiry!

Abstract

Our activities and thinking are embedded in social and economic conditions, standards and possibilities. It is evident that this is true for ALL those involved in educational processes. Educational work that strives to be emancipatory, enlightening and critical and to promote and strengthen the ability to participate not only has to be sensitive to gender and migration problems but also has to be self-critical of its own objective and subjective prerequisites and involvements. On the one hand, the present article examines realities that people working in education with regard to women in general and female migrants in particular should be (or become) aware of; on the other hand, it calls on them to permanently question themselves as subjects of mediating processes. Only in this way is a democratic education that acknowledges differences possible.

Höret die Predigt!

Ein Standpunkt

Bernadette Konzett

Konzett, Bernadette (2010): Höret die Predigt! Ein Standpunkt.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Politische Bildung, Kultur des Zuhörens

Kurzzusammenfassung

In einer kleinen „Predigt“ wird auf die Problematik des bevormundenden Gestus politischer Bildung und ihrer Defizit-Orientiertheit hingewiesen. Die Argumentation folgt dem Pfad der Gut-Böse-Dichotomie, zeigt dabei Verständnis für die „Bösen“ (hier: die Kritiklosen, die NachbeterInnen) und fordert am Ende natürlich Gutes ein: eine Kultur des Zuhörens anstelle des verbalen Schlagabtauschs im Ring der Diskurse.

Höret die Predigt!

Ein Standpunkt

Bernadette Konzett

Weiß der Teufel warum, aber ich habe einmal im Internet einen Berufseignungstest ausgefüllt und das Ergebnis hat mich doch einigermaßen überrascht: BauingenieurIn oder PredigerIn wurde mir da vorgeschlagen.

Zum Glück habe ich diesen Test nicht vor dem Einschlagen meines Berufsweges gemacht. Als Bauingenieurin hätte ich jetzt gewiss schon einige hundert Menschenleben auf dem Gewissen, die unter dem Schutt meiner falsch berechneten Konstruktionen begraben worden wären. Aber Predigerin? Zuerst ein Lachen, natürlich, welch komische Vorstellung! Dann aber, nach einigen Minuten besinnlichen In-mich-Hörens, eigentlich gar keine so abwegige Vorstellung: Menschen vom Guten zu überzeugen, wie schön! Nun bin ich in der Erwachsenenbildung tätig. Und versuche das ja auch, irgendwie. Politische Bildung ist mir ein Anliegen. Und wird das Gute beispielsweise mit Kritik- und Konfliktfähigkeit definiert, bin ich ja schon wieder ziemlich nahe dran an meiner „ursprünglichen Berufung“.

Für mich als kleines Mädchen im weißen Erstkommunikationskleid, katholisch bis in die Spitzen meiner in der Nacht mittels Papierstreifen gelockten Haare, waren das Gute und das Böse noch klar getrennt, und für das Gute einzutreten, war ich bereit! Jahre und viele Diskussionen und Diskurse später, natürlich längst aus der Kirche ausgetreten, ist es, ich sage es offen, eigentlich nicht so viel anders: Ich würde es zwar reflexartig abstreiten, würde jemand mich des dualistischen Denkens bezichtigen, aber heute, in diesem Essay, extra für Sie, sage ich es offen: Für mich gibt es immer noch das Gute und – ja – das Böse! War es Heinrich Böll, der einmal sagte, dass ein katholischer Mensch es im Innern

immer bleiben würde? Bei mir auf jeden Fall ist sie da diese Struktur: Das Gute, das sind für mich jene Menschen, die nachdenken, Kritik üben, wach und hellhörig durchs Leben gehen, nicht alles nehmen, was ihnen vorgesetzt wird. Das Böse? Das sind die Unreflektierten, die MitläuferInnen, die NachbellerInnen von einfachen Angst- und Hassparolen, die VerfechterInnen der Videokamera über meiner Haustür.

Politische Bildung hat ein Anliegen, einen Auftrag: Menschen hinzubringen zur Wachsamkeit, zum Nachdenken, zur Kritik- und Konfliktfähigkeit. An dieser Stelle möchte ich nicht lamentieren über die Interesselosigkeit der Menschen, die Politik nur auf ihren Unterhaltungswert reduziert wahrnehmen. Mich selbst nervt der politische Diskurs nämlich viel zu sehr, so sehr, dass ich kaum hinhören kann, wenn ein/e PolitikerIn oder ein politisch engagierter Mensch spricht. Ich schaffe es auch nicht, Demonstrationen beizuwohnen oder mich in politisch engagierten Zirkeln zu bewegen. Warum eigentlich nicht? Es ist nicht der Inhalt, sondern diese Art der Rede, jemanden unbedingt von einer Wahrheit überzeugen zu wollen. Ich empfinde diese Art der Rede als Gewalt. Indem wir sprechen, handeln wir, heißt es in der Sprechakttheorie, aber das ist kein Handeln mehr, das ist ein Zuschlagen, ein Würgen. Für mich gibt es hier nur eines: Flucht! Und ich habe vollstes Verständnis für alle Menschen, die ähnlich empfinden.

Nun habe ich mich ordentlich in Widersprüche verwickelt: Denn einerseits ist das Böse für mich der zugunsten seiner Bequemlichkeit in Dumpfheit verharrende Mensch, andererseits gestehe ich nun selbst, mich nicht zu interessieren, mich nicht zu engagieren? Und was in aller Welt könnte dann für ein Subjekt (hurra!) wie mich politische Bildung sein? Geht es in der politischen Bildung nicht immer um das Hinführen von Menschen zu etwas Besserem, zu einer Position, die sie noch nicht erlangt haben, zu mehr Kritik, zu mehr Citizenship? Und ist nicht dieser pädagogische Impetus wieder genau das, was mich anekelt, nervt? Eine defizitorientierte Position, die sich den Menschen immer mit dem Gestus nähert, sie mögen doch zu besseren werden? Ist politische Bildung nicht doch mit der Predigt verwandt? Und bin ich damit nicht doch in einem Beruf gelandet, der dem einer Predigerin gar nicht so fremd ist? Auch wenn ich selbst jeder und jedem, die oder der sich mir mit solchen Motiven nähert, reflexartig den Rücken zuwende?

Was könnte politische Bildung sein? Und hier komme ich zum Kern meiner kleinen Predigt: Ist es nicht möglich, politische Bildung herunterzubiegen auf die Fähigkeit zuzuhören? Aus dem ewigen Kreislauf des peitschenhiebartigen Abtauschs von Argument-Gegenargument auszubrechen, still zu sein und zu versuchen zu verstehen, was andere sagen? Aus der Welt der Positionen auszubrechen und den anderen zu folgen, ohne im Kopf schon das nächste Argument zu formulieren? Was passiert in einer Fernsehdiskussion, wenn eine/r der Diskutierenden sagt: „Entschuldigen Sie, ich denke kurz nach, was Sie gesagt haben“ und es dann still ist (ohne Werbeeinblendung)? Wir einem denken den Menschen live zuschauen können? Können wir eine solche Kultur in unsere Kurse bringen?

Sind Sie mir bis hierher gefolgt? Und konnte ich Sie überzeugen? Dann wäre ja eine wunderschöne Paradoxie geglückt: Sie mittels einer kleinen Predigt vom Nicht-Predigen zu überzeugen. Vielen Dank!



Foto: Elke Dergovics

Mag.ª Bernadette Konzett

Bernadette.Konzett@gmx.net
http://www.vhs.at/jubiz_home.html
+43 (0)1 4920883

Bernadette Konzett studierte Politikwissenschaft mit den Schwerpunkten Politische Theorie und Gender Studies in Innsbruck und Berlin und absolvierte den Lehrgang universitären Charakters „Alphabetisierung und Basisbildung“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Seit 2008 ist sie in der Erwachsenenbildung tätig, seit 2010 am JUBIZ (Jugendbildungszentrum für jugendliche MigrantInnen) an der VHS Ottakring.

Hear the Sermon!

A viewpoint

Abstract

A short “sermon” points out the problem of the patronizing nature of civic education and its deficit orientation. The argumentation follows the path of the dichotomy of good/evil, showing understanding for the “bad guys and girls” (here the uncritical, the parroters), and in the end naturally demands something good: a culture of listening instead of the exchange of verbal blows in the ring of discourse.

Appell zur historischen Besinnung!

Ein Standpunkt aus radikaldemokratischer Sicht

Georg Fischer

Fischer, Georg (2010): Appell zur historischen Besinnung! Ein Standpunkt aus radikaldemokratischer Sicht.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Postdemokratie, politische Erwachsenenbildung, Citizenship Education, historische Dimension, Solidarität, Globalisierungskritik

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag mahnt eine kritische Sicht der gegenwärtigen Erwachsenenbildung ein, weil sie im Bestreben, „employability“ herzustellen, den lebenszerstörenden Elementen der vorherrschenden Globalisierungsmethode zur Hand geht. Eine emanzipative „citizenship-education“ sollte sich an radikalen Demokratievorstellungen orientieren, die eine Erziehung nach Auschwitz unter Mitdenken der Gegebenheiten des begonnenen 21. Jahrhunderts fortsetzen.

Appell zur historischen Besinnung!

Ein Standpunkt aus radikaldemokratischer Sicht

Georg Fischer

Obgleich es dramatisch übertrieben klingt, scheint mir als Konsequenz von Geschichte und Verantwortung ein neues Bewusstsein von Mensch, Gesellschaft und Natur nötig, das von umfassender Solidarität und Lebensqualität geprägt ist. Historisch lernen heißt, Erkenntnisse und Erfahrungen für die Gegenwart fruchtbar zu machen, um Zukunft zu gestalten. Citizenship-education fällt in den Veränderungsprozessen die Aufgabe zu, die Sinnhaftigkeit bestehender Zustände zu hinterfragen. Allerdings müssen die heute als überflüssig eingestuften „Systemfragen“ radikal gestellt und Alternativen diskutiert werden.

Die informellen Bildungsprozesse¹, welche im Kontext der Fußballweltmeisterschaft 2010 vollzogen wurden, sind Anlass dieser Zeilen. Ein Zeitungskommentator bewertete die Spiele im globalisierten Südafrika als die „ersten postmodernen“ (Biermann 2010, S. 3). Journalistisch präzisiert wurde diese „Postmodernität“, als dass viele „Grundformationen“ zu bestaunen gewesen seien, aber keine bahnbrechenden Neuerungen stattgefunden hätten (vgl. ebd.).² Hier sehe ich Ähnlichkeiten mit der derzeitigen politischen Erwachsenenbildung und den Grund, eine höhere Berücksichtigung der historischen Dimension einzumahlen, denn dies ermöglicht, bewussteinserweitert mit den Anforderungen einer

postulierten „Postdemokratie“ an die Erwachsenenbildung umzugehen.

Gegen begriffliche Miss- und Unverständnisse und für mehr Geschichtsbewusstsein

Mein erster von vier essayistischen Hinweisen in diesem Beitrag, um der Berücksichtigung der historischen Dimension in der Diskussion um Postdemokratie und Erwachsenenbildung Folge zu leisten, gilt den Begrifflichkeiten. In der neokapitalistisch-globalisierten Welt, d.h. in der derzeitigen

-
- 1 Erwachsenenbildung lässt sich dem Verständnis der UNESCO und der EU zufolge in drei Bereiche gliedern: a) formal adult education = betriebliche und beruflich abschlussbezogene Bildung, b) non-formal adult education = soziokulturelle und schulabschlussbezogene Bildung, c) informal adult education = kommunikative Bildung in alternativen Einrichtungen (vgl. Knoll 1999, S. 133). Für eingefleischte ErwachsenenbildungswissenschaftlerInnen könnte meine Zuordnung von internationalen Sportevents zur informellen Erwachsenenbildung, d.h. zur kommunikativen Bildung in alternativen Einrichtungen, allerdings provokativ sein.
 - 2 Aus der Geschichte (Europas) des 20. Jahrhunderts können als die beiden Pole politischer Grundformationen die faschistische und die gewaltfrei-anarchistische abstrahiert werden. Während sich in den verschiedenen Realisierungsformen von Faschismus immer Menschen- und Naturverachtung durchsetzten, sind die Versuche der Gegenmodelle einerseits gescheitert, andererseits bedeuten die darin enthaltenen Visionen einer freien Entfaltung der Menschen in einer selbstorganisierten und solidarischen Gesellschaft einen permanenten Aufruf zur Verbesserung der Lebensbedingungen. Formuliert wird dies beispielsweise im seit 1972 unveränderten Impressum der Monatszeitschrift Graswurzelrevolution: Graswurzelrevolution bezeichnet die tiefgreifende gesellschaftliche Umwälzung, in der durch Macht von unten alle Formen von Gewalt und Herrschaft abgeschafft werden sollen. Historische Ausgestaltungen von „Grundformationen“ können am Grad ihrer hierarchisch-autoritären Machtstruktur sowie der Staats-, Wirtschafts- und militärischen Gewalt unterschieden werden.

Grundformation, herrscht eine hohe Vereinheitlichungsdynamik und dennoch prägt sich Vielfältigkeit aus. Dies wird uns mit dem explosionsartigen Zuwachs an verfügbaren Informationen durch die Digitalisierung deutlich vor Augen geführt. Wenn es uns daher heute schwerfällt, überhaupt eine Alternative zur Postmoderne zu denken, so folgt daraus, dass wir uns permanent „unterkomplex“ mit diesem Thema befassen, d.h., dessen Vielfalt außer Acht lassen.³

Sprache ist ein wesentlicher Bildungsaspekt in der Verarbeitung von Erfahrungen. Mir scheint, als bestehe gerade in der politischen Erwachsenenbildung eine hohe Sprachverwirrung (auch) durch den breiten und vereinheitlichenden Gebrauch von Anglizismen. Sie werden für den internationalen Austausch genutzt, vermindern aber „tiefer reichende“ Verständigungsprozesse, weil ihre Nutzung mit strukturellen (und nicht vermeidbaren) Übersetzungsverlusten verbunden ist. Sind wertende Aussagen aus der eigenen Muttersprache in ein situativ angebracht erscheinendes Englisch zu transformieren, dürfte dieses Problem jedem Menschen unmittelbar klar werden. Wenn in wissenschaftlichen Kontexten (je nach Niveau differenzierte) gemeinsame englische Begriffe gesucht und zu definieren versucht werden, führt dies zu dem Phänomen, dass (mindestens einige) Strömungen der Erwachsenenbildung – und das trifft auf jeden europäischen Sprachkontext zu – ausgeblendet werden müssen, um kommunizieren zu können. Als eine fatale Folge davon sehe ich, dass Aufklärungsbemühungen durch begriffliche Miss- und Unverständnisse eingeschränkt bleiben.

Dies kann am Verständnis von „citizenship-education“ exemplarisch gezeigt werden. Schon der rechtliche Kontext (citizenship = Staatsangehörigkeit) öffnet ein anderes Feld als der soziale Kontext (citizenship = BürgerInnenschaft). Weiters lassen die Differenzen zwischen dem Begriff „Bildung“ im

deutschen Sprachraum und den (nur je partiell) entsprechenden Begriffen in anderen europäischen Sprachräumen die Übersetzbarkeit/Übersetzungsmöglichkeiten an ihre Grenzen stoßen.⁴

Bleibt somit der Begriff „education“ inhaltsschwach und auch dort bloss, wo er im lifelong-learning-process ausdifferenziert wird, so kommt für die Erwachsenenbildung hinzu, dass der unterschiedliche organisatorische Rahmen solcher Bildungsbe-mühungen in den verschiedenen Staaten ständig mit zu denken ist. Fügen sich endlich die Begriffe zu „citizenship-education in Zeiten der Postdemo-kratie“ zusammen, bleibt kaum Raum, das dieser Begriffspaarung zugrunde liegende Kernelement zu berücksichtigen: dass nämlich Lernen prinzipiell nur als persönlicher Prozess möglich ist, für den lernende Subjekte eine hohe intrinsische Motivation aufbringen und dessen Lernziele sie akzeptieren müssen – was bei den meist auch vorhandenen fremdbestimmten Komponenten oft schwerfällt.

Es ist also davon auszugehen, dass citizenship-edu-cation vielfältige Kreativität durch staatliche Vor-schriften einschränkt: Die im System angelegten Barrieren behindern eine Identitätsfindung der Bürgerinnen und Bürger. Mein Appell ist, dass historische Erkenntnisse zur Erwachsenenbildung noch kleinräumiger untersucht werden müssten, als Nationalstaaten dies vorgeben, und auch eine sozio-graphische Dimension Berücksichtigung finden sollte. Lehren und Lernen von, für und mit Erwachsenen fand und findet immer in konkret sie bestimmenden Orten und gesellschaftlichen Verhältnissen statt, die nur bedingt und nur auf hoher Abstraktionsebene vergleichbar sind. Bescheidenes Ziel jeder politi-schen Bildung kann also nur ein situationsbezoge-nes, systematisches und aufklärendes Nachdenken sein, das zu selbstorganisiertem Agieren der sich Bildenden führen könnte. Die historische Dimension einzubauen, ermöglicht das Lernen von Spielregeln, die das (Mit-)Gestaltungspotential erhöhen. Um auf

3 Eine assoziative Verknüpfung des beispielsweise in der Kunstdiskussion verwendeten Begriffs der Postmoderne mit real existierenden Demokratien kann die Relativität staatlichen Handelns verdeutlichen. Dies scheint mir auch für die Position des Colin Crouch angemessen, der seinerseits 2008 im idealtypischen Vergleich eine nachvollziehbare Kritik der existierenden Demokratien lieferte, aber mit Äußerungen zu „extremen Gruppen“ und wagen Hoffnungen (z.B. auf die Veränderungsmöglichkeiten der USA durch Obama) die definitorischen Qualitäten des Begriffs Postdemokratie relativierte.

4 Beispiele dazu erlebe ich in Grundtvig-Lernpartnerschaften. Dieses produktive Erwachsenenbildungsprogramm fächert die Potentiale grenzüberschreitenden Lernens ebenso auf, wie es Verständigungsbarrieren durch sprachliche Eigenheiten verdeutlicht. Letztere sind zwar auch von den persönlichen Sprachkompetenzen der Teilnehmenden abhängig, haben aber ebenso einen systematischen Charakter, weil die einzelnen Regionen (selbst innerhalb der Nationalsprache) je eigenen Ausdrucksformen folgen.

den Vergleich mit dem Fußballspiel zurückzukommen, erzeugt Geschichtsbewusstsein notwendige Voraussetzungen, um mitspielen zu dürfen und zu können.

Kampf um Demokratisierung

Dem Kampf um Demokratisierung sei der zweite Appell gewidmet, denn er bestimmte und bestimmt citizenship-education. Aus globalisierungskritischer Perspektive ist zunächst vor dem herrschenden Eurozentrismus zu warnen. Wenn EuropäerInnen⁵ zur politischen Bildung Stellung beziehen, sollte dies nicht ohne ihre geografische und zeitliche Verortung geschehen. Für die Verständigung zwischen bildungspolitischen AkteurInnen ist ferner das (Be-)Nennen weiterer Bezugspunkte, wie das der jeweiligen materiellen Ausstattung der Bildungsinstitution oder der ideologischen Rahmenbedingungen des bildungspolitischen Handelns, eine Voraussetzung.

Der Erwachsenenbildung in allen europäischen Ausprägungen ist positiv zuzurechnen, die Demokratisierung und den Wohlstand vorangebracht zu haben. Verschwiegen wird oder als nicht bedeutend gehandelt wird der Zusammenhang dieser Prozesse mit 200 Jahren Industrialisierungsgeschichte und die damit verbundene Entfremdung und Ausbeutung. Auch in demokratischen Staaten lässt sich aus der Staatsform längst nicht ableiten, dass die StaatsbürgerInnen die realen gesellschaftlichen Verhältnisse ihrer Lebensorte von sich aus wünschen und mitgestalten. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, sich darüber klarer werden zu müssen, ob und wie sie mit den Forderungen „employability“ und „citizenship“ umgeht. Da die Lernprozesse hauptsächlich der Beschäftigungsfähigkeit zuarbeiten, relativiert sich jede Bemühung, mit Erwachsenenbildung mehr Demokratiekompetenz implementieren zu wollen. Dieses Missverhältnis abzustellen, ist nötig, denn die fatalen Auswirkungen des Primats „wirtschaftlichen Wachstums“ werden immer offenkundiger. Das gilt auch, wenn man die Warnungen

„vorm Kaputtgehen von Erde und Menschheit“ für übertrieben hält.

Die demokratischen Postulate der ersten Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika, der Französischen Revolution und der europaweiten Aufstände des Jahres 1848 sind heute Leitbilder emanzipatorischer Forderungen, denn etwa bis zum Zusammenbruch des „geistigen“ Europas mit dem Ersten Weltkrieg wurden die Lebensrealitäten der Menschen noch von Klassenunterschieden zwischen „citoyen“ und „pauvre“ bestimmt. Möglicherweise hilft der heutige Blick auf diskutierte bzw. gewaltförmig ausgefochtene Demokratievorstellungen und deren Alternativen zu erkennen, dass die Ausbeutungs- und Gewaltmentalität der Menschen (auch) eine Folge der Eroberungspraxen europäischer Nationalstaaten während des Industrialisierungsprozesses sein könnte. Diese Einsicht müsste eine Abkehr vom (eindimensionalen, linearen, quantitativen) Fortschrittsglauben und Machbarkeitswahn bewirken. Dann könnte sich eine neue weltgesellschaftliche Grundformation entwickeln, die einschneidende Veränderungen der jetzigen Verhältnisse erzeugen würde. Für die derzeitigen westlichen (repräsentativen Schein-)Demokratien könnten diese Veränderungen Bestandsverluste mit sich bringen; bei „mündigen StaatsbürgerInnen“ könnten diese die Angst erzeugen zu verarmen (weil sie ihren Konsumstandard nicht aufrechterhalten werden können). Obgleich es dramatisch übertrieben klingt, scheint mir als Konsequenz von Geschichte und Verantwortung ein neues Bewusstsein von Mensch, Gesellschaft und Natur nötig, das von umfassender Solidarität und Lebensqualität geprägt ist, wie es beispielsweise im „Weltethos“⁶ formuliert ist.

Historisch lernen heißt, Erkenntnisse und Erfahrungen für die Gegenwart fruchtbar zu machen, um Zukunft zu gestalten. Citizenship-education fällt in den Veränderungsprozessen die Aufgabe zu, die Sinnhaftigkeit bestehender Zustände zu hinterfragen. Allerdings müssen die heute als überflüssig eingestuften „Systemfragen“ radikal gestellt und Alternativen diskutiert werden.

5 Ich verwende diesen Begriff etwas polemisch. Denn wann, wie und wo Menschen aus einem geografisch, politisch oder kulturell gemeinten Europa als „Europäer“ agieren, bedürfte jeweils besonderer Beachtung. Hinzu kommt, dass seit einem Vierteljahrhundert die Beteiligung von Frauen eine Neubewertung erfährt, aus welcher zu folgen hat, gleichermaßen von Europäern und Europäerinnen zu sprechen.

6 Verabschiedet vom 2. Parlament der Weltreligionen, Chicago 1993.

Verordnetes Einpauken unhinterfragter Rechte und Pflichten

Unterhalb dieser Ebene ist zu konstatieren, dass gezielte, „öffentlich verantwortete“ Erwachsenenbildung in den europäischen Kernländern bislang mehrheitlich aus einer „Not“ heraus geboren wurde. Wesentlicher Inhalt dieser Erwachsenenbildung war ein Lernen, das zur Existenzsicherung beitragen sollte, in der Hoffnung auf eine befreiende Ausstrahlung des beabsichtigten Kompetenzzuwachses, damit letztlich die Menschen besser leben könnten. Aus der Unterstützung dieses „Lernens zur employability“ entwickelte sich das heute vorherrschende eklatante Missverhältnis im finanziellen und administrativen Aufwand für die berufliche bzw. allgemeine Bildung. Europäische Staaten sollen sich gegenwärtig, so die strategischen Vorgaben der „Herrschenden“ im Globalisierungsprozess, in „unsere Wissensgesellschaft“ wandeln, denn dies entspreche der (aus Profit- und Machtinteressen) zugeschriebenen Aufgabenverteilung zwischen den Weltregionen im 21. Jahrhundert. Das ideologiebehaftete „unser“ verrät, wie abhängig diese Extrapolation der bestehenden (Miss-)Zustände vom Mitspielen gerade der europäischen Menschen und Gesellschaften ist. Da nicht nur auf die Korruptierbarkeit gesetzt wird, hat auch „citizenship-education“ ihren Beitrag hierin zu leisten: Zu planen gelte einerseits das mit- und selbstverantwortliche Handeln von „Eliten“, andererseits das aufstandslose Mittun der BürgerInnen in den entwickelten Staaten. Fachlich, sozial, politisch und kulturell gut ausgebildete „EuropäerInnen“ (die Identitätsfragen werden als psycho- und sozialtechnisches Problem gesehen) sollen sich permanent weiterbilden. Bildungsbürokratien verordnen seit den Lissabon-/Bologna-Vereinbarungen hierzu gar Kompetenzen und Qualitätsnormen. Für die formaldemokratische Legitimation solcher Zielbestimmungen wurden umfangreiche Gremienverfahren installiert, die zunehmend das Parkinsonsche Gesetz der sich selbst beschäftigenden Bürokratien⁷ bestätigen.

Schon die „top-down-Methode“, die weder die Motive der Beteiligung noch die subjektiven Dimensionen berücksichtigt, erzeugt bei mir die Vermutung, dass es sich bei „citizenship-education“ um ein verordnetes Einpauken unhinterfragter Rechte und Pflichten handeln könnte. Die existierenden demokratischen Beteiligungsverfahren sind verdachtsweise politische Spielwiesen, welche den Vergleich mit dem Fußballgeschäft nicht zu scheuen brauchen.

Mir fallen dazu Ereignisse des Jahres 1936 ein: Brot und Spiele für die deutschen Volksgenossen (international verbreitet und inszeniert bei den Olympischen Spielen) machten die faschistische Grundformation als Lösungsmodell der Krise des Kapitalismus weltweit attraktiv. Das Nachdenken über die Ursachen und Wirkungen einzelner Ereignisse dieses Jahres führt mich zur Bewertung, dass Staaten und ihre Eliten über die menschenverachtende Dimension des Nationalsozialismus hinweggingen, um die eigenen Interessen durchzusetzen. Eine Aufklärung darüber und eine Diskussion von Alternativen zu jenem faschistischen Steuerungsmodell wären ein Ansatz, heutigen Krisen zu begegnen. Ein gutes „Beispiel“ hierfür liefert das Leben von Ferdinand Gross (1908-1998) (siehe Fischer/Huth 2002). Hinein geboren in die Grundformation der k.u.k. Monarchie, erlebt er die „bahnbrechenden Neuerungen“ der 1920er Jahre und entwickelt er seine Lebenspraxis in Orientierung an den Werken von Pierre Ramus⁸. Als Siedler durchlebt er die 1930er Jahre; überlebt in Konzentrationslagern den Faschismus; kritisiert als Lehrlingsausbildner für Metallberufe in Graz die österreichische Nachkriegspolitik als ungenügende Grundformation Demokratie – und verbreitet als Rentner Basistexte zu seinem Ideal: „Gemeinsam zum Menschheitsfrühling des gewaltfreien Anarchismus.“ 1976 gibt er seine selbst hergestellte Zeitschrift „Befreiung“ mit dem bezeichnenden Untertitel „Organ des herrschaftslosen Sozialismus für soziale und geistige Neukultur im Sinne des Friedens, der Gewaltlosigkeit und individuellen Selbstbestimmung; für freie Menschen und solche, die es werden wollen“ heraus.

7 In den 1930er Jahren stellte Parkinson fest, dass sich das administrative Personal unabhängig von der tatsächlichen Arbeit jährlich um etwa 6% erhöht. Die neuen Steuerungs- und Qualitätsmodelle verstärken m.E. diesen Automatismus. In der deutschen Erwachsenenbildung hat der „betriebswirtschaftliche Blick“, mit dem seit zehn bis zwanzig Jahren versucht wird, die Effizienz zu steigern, zu Einkommensverlusten der Lehrenden und zur Reduktion einer seit dem Bildungsgesamtplan von 1970 angestrebten (aber nie erreichten) Grundversorgung geführt.

8 Das zentrale Werk von Pierre Ramus (1882-1942) ist „Die Neuschöpfung der Gesellschaft durch den kommunistischen Anarchismus“ (1921).

Citizenship-education als „Erziehung nach Auschwitz“

Als mit dem Kriegsende 1918 die Staaten und die Ideen des „alten Europa“ zusammengebrochen waren, entstanden im deutschen Sprachraum der (uns heute noch bekanntere) „Volkshochschul-Boom“ und die (uns heute nicht mehr so bewusste) „Siedlerbewegung“ (siehe Schmidt 1984). Die Arbeiterbildung stand vor Neuorientierungen (siehe Wollenberg 1984). Diese „postkaiserlichen“ Aufbrüche zur Existenzsicherung und Sinnsuche hatten als einheitliches Merkmal, dass sie „von unten“ initiiert worden waren und materiell wie ideologisch die gesamte Breite der Verhältnisse repräsentierten, die in den Gesellschaften existierten. Der Erneuerungswille von Einzelnen und von kleinen Gruppen, motiviert aus den jeweiligen Gedankengebäuden und bestimmt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, erzeugte genuine Lernprojekte. Wenngleich nur ein Bruchteil von ihnen tiefere historische Spuren hinterließ, scheinen sie mir doch die Alternativen aufzutun, welche uns heute helfen können, politische Bildung gemäß den gesellschaftlichen Erfordernissen zu entwickeln. Damit unterstelle ich, dass zwischen den Problemen während der Endphase europäischer Monarchien und den Entwicklungen der repräsentativen Demokratien der letzten zwanzig Jahre strukturelle Ähnlichkeiten existieren. Die Stichworte Finanzkapital, Kriege, Ressourcen und Digitalisierung weisen auf „Empire“ und „Herrschende“ hin – und darauf, welche vielfältigen Verhinderungs- und Unterdrückungsmethoden

eingesetzt werden, um Macht und Privilegien aufrechtzuerhalten. Die gravierenden Unterschiede zwischen Staat und Gesellschaft, offiziellen Verlautbarungen und realem Handeln, gekauftem MitläuferInnenentum und aufrechtem Gang waren historisch Gründe für Widerstand und stellen aktuell existentielle Anlässe für emanzipatorische „citizenship-education“ dar.

Eine emanzipatorische „citizenship-education“ könnte als Grundlage eine „Erziehung nach Auschwitz“ formulieren, sollte die Neubewertungen von privaten und gesellschaftlichen Beziehungen nach 1968 als Richtschnur nehmen und die friedlichen Revolutionen nach 1989 als Methode praktizieren. Dabei würde historisches Verständnis das zu überwinden helfen, was an Lebenssinn verloren ging und geht. Das entfremdete Malochen jener, die Lohnarbeiten verrichten, der ungesunde Konsum von materiell satten Menschen, das „Haben-Wollen“ Unbefriedigter, die Raffgier immer reicher werdender Reicher, die Medienmanipulationen, Verdummungsaktionen und Machtdemonstrationen usw. – alles schreit nahezu nach bahnbrechenden Neuerungen, die dem Leben in der komplexen heutigen Weltgesellschaft Sinn geben.

Wenn die Eingangsthese stimmt (public-viewings der Fußballweltmeisterschaft 2010 sind auch informale politische Bildung), kann versöhnend aufgrund der sportlich schönen Fußballspiele antizipiert werden, dass den postmodernen Demokratien neue menschenwürdige Grundformationen folgen.

Literatur

Verwendete Literatur

Biermann, Christoph (2010): Die Globalisierung des Spiels. In „Die Tageszeitung“, WMTaz, vom 12./13. Juni 2010, S. 3.

Knoll, Joachim H. (1999): Pluralität und Subsidiarität im System Erwachsenenbildung/Weiterbildung, nationale und internationale Kontexte. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weiterführende Literatur

Fischer, Georg/Huth, Arno (2002): Das Erbe des ehemaligen KZ-Häftlings Ferdinand Groß (1908-1998): [Lesemappe 2002]. Mosbach: KZ-Gedenkstätte Neckarelz e.V.

Schmidt, Rainer (1984): Abstecher ins Traumland der Anarchie. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Alles gehört allen. Das Experiment Gütergemeinschaft vom 16. Jahrhundert bis heute. München: Beck, S. 188-207.

Wollenberg, Jörg (1984): Von Dreißigacker lernen. In: Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt (Hrsg.): Paul Steinmetz. Festschrift zum 80. Geburtstag. Hustedt, S. 101-145.



Foto: K. K.

Dr. Georg Fischer

fischer-schefflenz@t-online.de
<http://www.uni-mainz.de>

Georg Fischer absolvierte 1967 ein Studium zum Vermessungsingenieur. Später folgte die Ausbildung zum Lehrer für Grund- und Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Nach seiner Lehrtätigkeit schloss er ein Diplompädagogikstudium an der FU Berlin ab. Dort promovierte er 1981 an der Freien Universität Berlin zum Thema „Erwachsenenbildung im Faschismus“. Georg Fischer ist seit 35 Jahren freiberuflich in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Universitäten tätig und publizierte zur Geschichte der Erwachsenenbildung und zur politischen Bildung.

A Plea for Historical Reflection!

A radical democratic viewpoint

Abstract

This article calls for a critical perspective on current adult education because in its endeavour to create employability, adult education supports the life-destroying elements of the prevailing globalisation method. An emancipative citizenship education should orient itself towards radical notions of democracy that continue with an education after Auschwitz by taking into consideration the conditions of the 21st century.

In der Demokratie gibt es keine Ausnahme

Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Rubia Salgado

Salgado, Rubia (2010): In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: politische Bildung, Migrationsgesellschaft, Nicht-StaatsbürgerInnen, Ausschlussmechanismen

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Arbeit in der politischen Bildung aus der Perspektive von „maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen“, einer Selbstorganisation von Migrantinnen. Die Autorin äußert wesentliche Kritik an der bestehenden Form politischer Bildung: Nicht-Staatsbürger_innen werden von politischer Bildung ausgeschlossen. Sie werden in der politischen Bildung nicht thematisiert, in Papieren zu politischer Bildung nicht einmal erwähnt. Wenn politische Bildung vor allem auf die Herausbildung von Staatsbürger_innenkompetenz fokussiert, wird sie zu einem Stabilisierungsfaktor des bestehenden Systems und verstärkt den Ausschluss von Nicht-Staatsbürger_innen.

In der Demokratie gibt es keine Ausnahme

Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Rubia Salgado

Politische Bildung zielt auf kritisches Denken, Urteilsfähigkeit und Partizipation. Sie findet an konkreten Orten in einem bestimmten historischen Moment statt. Dies anzuerkennen und zu berücksichtigen, wäre selbst Teil des kritischen Denkens, das zu den Ansprüchen politischer Bildungsarbeit gehört. Wieso wird der Ausschluss derer, die keine politischen Rechte haben, weil sie entweder nicht die richtige Staatsbürger_innenschaft besitzen oder illegalisiert werden, nicht thematisiert?

Entnennungen

Citizenship Education und politische Bildung werden gewöhnlich als „Mittel zur Bildung mündiger StaatsbürgerInnen“ bezeichnet, wie im Call zur aktuellen Ausgabe dieser Fachzeitschrift zu lesen ist. Ähnliche Beschreibungen finden wir in Dokumenten und Texten zur politischen Bildung. Ein aktuelles Beispiel aus dem Schulbereich ist das „Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung“¹. Im ersten Absatz seiner Einleitung werden Aufgabe und Zielgruppe des Kompetenzmodells erläutert: *„Ein Kompetenzmodell der politischen Bildung hat nach Auffassung der AutorInnen jene politischen Kompetenzen zu benennen, die mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen aus*

gesellschafts- und demokratiepolitischen Gründen während ihrer schulischen Sozialisation erwerben sollten“ (Krammer et al. 2008, S. 4). Diese Ansicht leugnet die Realität österreichischer Schulen. Das heißt, sie verschweigt die Existenz von Nicht-Staatsbürger_innen², bestätigt und setzt Ausschlussmechanismen fort. Auch im „Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (siehe Kühberger/Windischbauer 2008) wird die Anwesenheit von Schüler_innen, denen institutionalisierte Formen der demokratischen Mitgestaltung untersagt werden, nicht thematisiert. Desgleichen werden Migrant_innen, die nicht eingebürgert sind, als Adressat_innen oder Mitwirkende politischer Bildungstätigkeiten von den Parteiakademien nicht berücksichtigt.

1 Das „Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung“ wurde von einer vom bm:ukk eingesetzten Kommission von Dezember 2007 bis März 2008 erarbeitet. Die Kommission stand unter der Leitung von Reinhard Krammer (Universität Salzburg) und Manfred Wirtitsch (Abt. Polit. Bildung im bm:ukk). Christoph Kühberger (Universität Salzburg) und Elfriede Windischbauer (PH Salzburg) waren maßgeblich an der Abfassung des Textes beteiligt und leiteten zwei Arbeitsgruppen. Der Kommission gehörten weiters an: Anita Achleitner, Stefan Berenyi, Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Klaus Edel, Peter Filzmaier, Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Helmut Lichowski, Klaus Madzak, Susanne Matkovits, Bernhard Natter, Friedrich Öhl, Rosmarie Perbel, Leopold Pickner, Irmgard Plattner, Wolfgang Sander, Günther Sandner, Isabell Wucherer-Hug.

2 Diese von der Autorin gewählte Schreibweise wurzelt in der Queer-Theorie und soll nicht nur Frauen, sondern auch Menschen, die sich selbstbestimmt zwischen bzw. außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit verorten, sichtbar machen; Anm.d.Red.

Im Bereich der Erwachsenenbildung fanden wir von maiz³ in aktuellen Texten und Dokumenten erfreulicherweise keinen Hinweis auf die Staatsbürger_innenschaft im Zusammenhang mit der Benennung der Bildungsteilnehmer_innen. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass, obwohl die Autor_innen sich nicht auf nationalstaatliche Zugehörigkeitsordnungen beziehen, um Bildungsteilnehmer_innen oder Aufgaben der politischen Bildung zu beschreiben, der strukturell bedingte Ausschluss bestimmter Personen und Gruppen stattfindet, auch wenn er an dieser Stelle nicht explizit benannt wird. Ein Beispiel für die Exklusion durch Nichterwähnung liefert das Grundsatzpapier „Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung“, das aktuelle Anforderungen an die politische Bildung erläutert, ohne die Problematik des Ausschlusses von Personen ohne „passende“ Staatsbürger_innenschaft zu thematisieren: *„Der Tendenz der Fragmentierung, Funktionalisierung und Ökonomisierung aller Lebensbereiche sowie dem Rückzug aus den öffentlichen Räumen sollen Lernforen entgegengestellt werden, wo sich Individuen und Gruppen über die gesellschaftlich relevanten Fragen und Probleme verständigen und Wissen und Kompetenzen erwerben können“* (Böheim et al. 2007, S. 1).

Politische Bildung zielt auf kritisches Denken, Urteilsfähigkeit und Partizipation. Sie findet an konkreten Orten in einem bestimmten historischen Moment statt. Dies anzuerkennen und zu berücksichtigen, wäre selbst Teil des kritischen Denkens, das zu den Ansprüchen politischer Bildungsarbeit gehört. Was ist die Funktion des Nichtbenennens der Grenzen dieser Orte, der Zugehörigkeitsordnungen und der dadurch ausgeschlossenen Menschen, die dazu verurteilt werden, nicht Anteil nehmen zu können? Wieso wird der Ausschluss derer, die keine politischen Rechte haben, weil sie entweder nicht die richtige Staatsbürger_innenschaft besitzen oder illegalisiert werden, nicht erwähnt? Inwieweit ist dieses Schweigen der kompetenzorientierten und der inhaltsorientierten oder als Institutionenlehre und Staatsbürger_innenschaftskunde gestalteten

politischen Bildung kontinuierlich inhärent? Können wir an der Nichterwähnung der ausgeschlossenen Menschen ablesen, dass der Nationalstaat als unhinterfragbarer Rahmen für die Realisierung der politischen Bildung wie selbstverständlich gesetzt wird? Wäre hier eine Manifestation des Widerspruchs zwischen Systemerhaltung (Bestätigung des nationalstaatlichen Rahmens) und Emanzipation (Hinterfragung des Status quo, Verstärkung von Veränderungspotenzialen, Eröffnung von Handlungsoptionen, Ermöglichung von konkreten Interventionen) zu identifizieren?

In einem Text zur Geschichte der politischen Bildung in Österreich erörtert Rahel Baumgartner (2009) diesen Widerspruch. Obwohl sie sie nicht in den Zusammenhang der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft stellt, ist diese Passage eine zutreffende Darstellung des ambivalenten Verhältnisses: *„Hier wird der Widerspruch zwischen der emanzipatorischen und der systemerhaltenden Funktion von Bildung allgemein und politischer Bildung im speziellen deutlich. Die Entwicklung der politischen Bildung ist historisch sehr eng mit dem Prozess zunehmender Demokratisierung verknüpft. Einerseits ist sie ein Instrument, das die Demokratisierung verschiedener Lebensbereiche vorantreiben kann und somit Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Andererseits ist auch Demokratie eine Herrschaftsform, eine Hegemonie der Mehrheitsangehörigen. Und hier zielt politische Bildung v.a. auch in ihrer Fokussierung auf die Herausbildung von sogenannter Bürgerkompetenz auf Systemerhaltung, denn Demokratie benötigt ihre Staats/Bürger_innen“* (Baumgartner 2009, S. 17).

Im bereits erwähnten Grundsatzpapier „Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung“ wird auch auf diesen Widerspruch eingegangen und darauf bestanden, dass es in der politischen Bildung nicht um das Erhalten diskriminierender Verhältnisse, sondern um das Erkennen und Aufzeigen derselben gehen soll: *„Politische Bildung soll einerseits Demokratie stärken, darf aber andererseits kein*

3 maiz ist ein Verein für Migrantinnen mit dem Ziel, die Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen in Österreich zu verbessern und ihre politische und kulturelle Partizipation zu fördern. Ausgehend von der Notwendigkeit der Veränderungen hinsichtlich der Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen in Österreich und im Sinne einer Stärkung ihrer politischen und kulturellen Partizipation arbeitet maiz seit 1994 nach dem Prinzip der Selbstorganisation in verschiedenen Bereichen: Erwachsenenbildung, Kulturarbeit, Beratung und Begleitung von Migrantinnen, Gesundheitsprävention und Streetwork für Migrantinnen in der Sexarbeit, Arbeit mit jugendlichen Migrant_innen, Forschung.

Stabilisierungsfaktor des Bestehenden sein. Vor allem geht es um das Erkennen gesellschaftlicher Machtstrukturen und um das Aufzeigen der strukturellen Diskriminierung von Individuen und Gruppen. Es gilt auch, die Zivilgesellschaft zu stärken“ (Böheim et al. 2007, S. 1). Durch die Stärkung der Zivilgesellschaft, meine ich hier interpretieren zu können, soll die erzielte Förderung von Autonomie, Reflexion, Partizipationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein unter anderem zum Aufzeigen und Bekämpfen struktureller Diskriminierung führen. Politische Bildungsarbeit soll produktive Prozesse aus dem Widerspruch herleiten, die das im Grundsatzpapier formulierte Ziel der Verstärkung der individuellen und strukturellen Veränderungspotentiale ermöglichen. Diese Haltung gegenüber dem erwähnten Widerspruch würden wir als eine Selbstorganisation von Migrantinnen ebenso vertreten. Die Komplexität der Situation wird jedoch deutlicher, wenn wir uns mit Fragen nach den Handlungs- und Artikulationsmöglichkeiten der Akteur_innen und überhaupt mit der Frage nach den Akteur_innen in den benannten politischen Prozessen beschäftigen.

Auf andere Weise als in dem bisher angeführten Dokument werden im Glossar auf der Website zur politischen Bildung, die von der Abteilung I/6 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur publiziert wird, die Adressat_innen der politischen Bildung beschrieben: *„Als Bildungsinitiative richtet sich demokratiepolitische Bildung an alle Menschen, unabhängig von deren Alter und deren Rolle in der Gesellschaft“* (Glossar o.J., o.S.). An dieser Stelle erinnere ich mich an die Forderung des Philosophen Jacques Derrida nach einer globalen Demokratie ohne Ausnahme (vgl. Heil/Hetzel 2006, S. 12).

„In der Demokratie gibt es keine Ausnahme“

Richten sich die politischen Bildungsaktivitäten an alle Menschen? Wer sind „alle Menschen“? Was wird mit „Rolle in der Gesellschaft“ gemeint? Sind darunter zum Beispiel die Migrant_innen mit prekärem Aufenthaltsstatus, die in privaten Haushalten tätig sind, auch subsumiert? Oder haben wir es hier mit verdeckten Ausnahmen zu tun, die uns wieder zu nationalstaatlichen Gesellschaftsordnungen führen, anhand derer die Grenzen der Zugehörigkeiten

und des Ausschlusses markiert werden? Wie kann politische Bildung im Speziellen und Bildung im Allgemeinen den Gleichheitsanspruch, der zu den Grundprinzipien der bürgerlichen Gesellschaft und zu ihren Bildungsversprechen gehört, mit Blick auf die gegenwärtige Zusammensetzung der österreichischen Gesellschaft erfüllen?

Jacques Rancière behauptet im Einklang mit einer radikaldemokratischen Position, dass es nur dann Politik gibt, *„wenn die Maschinerien der Herrschaft, durch eine Voraussetzung unterbrochen sind [...] die Voraussetzung der Gleichheit zwischen Beliebigen“* (zit.n. Heil/Hetzel 2006, S. 17.). Kann politische Bildung einen Beitrag zur Durchsetzung einer solchen fundamentalen Gleichheit leisten? *„Politik erschöpft sich nicht im parlamentarischen Disput, sondern beginnt erst dort, wo diejenigen Anteile der Bevölkerung, die nicht institutionell repräsentiert sind, die ‚Einrichtung eines Anteils der Anteilslosen‘ fordern“* (zit.n. ebd., S. 16) – so Rancière weiter. Wie können jedoch diejenigen, die von der Sphäre der institutionalisierten Repräsentation ausgeschlossen sind, die Forderung nach der „Einrichtung eines Anteils der Anteilslosen“ artikulieren? Oder anders: Wie kann diese Forderung von den Mehrheitsangehörigen gehört werden?

„Denn nicht das, was sie sagen, ist entscheidend, sondern das, was gehört wird“

Der obige Satz wurde der Einleitung, die Hito Steyerl zu der deutschen Übersetzung des Essays *„Can the subaltern speak?“* von Gayatri C. Spivak verfasste, entnommen. In dieser Einleitung bezieht sich Steyerl auf eine Szene aus dem Film *„Tout va bien“* von Jean-Luc Godard und Jean-Pierre Gorin aus dem Jahr 1972. Im Film wird ein Interview mit einer Arbeiterin in einer besetzten Fabrik gezeigt. Das Interview führt eine engagierte Journalistin, die sich um die Vermittlung der Stimme der Arbeiterinnen bemüht. Man sieht das Bild des Interviews, zu hören sind im Off aber die Gedanken einer anderen Arbeiterin, die nebenan steht und der Rezeption des Interviews in der Öffentlichkeit skeptisch gegenübersteht: Es würde nur weitere billige Vorurteile verbreiten, die Form der Sozialreportage sei ein Klischee, den Arbeiterinnen würde weiterhin nicht zugehört werden.

Steyerl berichtet weiter über den Film und über eine Aussage von Godard zur Situation im Film: *„Und je direkter sie [die Reporterin] die Arbeiterinnen selbst zu Wort kommen lassen will, desto lauter wird deren Schweigen. In einem Interview hat Godard dieses Problem zusammengefasst: Die ArbeiterInnen selbst sprechen zu lassen oder sie an der Produktion des Films zu beteiligen, bedeutet keineswegs, sie auch wirklich zu Wort kommen zu lassen. Denn nicht das, was sie sagen, ist entscheidend, sondern das, was gehört wird“* (Steyerl 2008, S. 8). In Anlehnung an die Frage von Spivak *„Can the subaltern speak?“* fragt Steyerl, ob die Arbeiterinnen von *„Tout va bien“* sprechen können. Spivak selbst beschäftigt sich mit der Frage, *„ob die Subalternen für sich selbst sprechen können oder quasi dazu verdammt bleiben, dass für sie gesprochen wird – und sie mithin repräsentiert werden, anstatt sich selbst zu repräsentieren“* (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 69). Ähnlich wie Godard behauptet Spivak, wie Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan zusammenfassen, dass die Subalternen nicht sprechen können, hebt aber hervor, dass es nicht um die Sprachlosigkeit der Subalternen geht, sondern darum, dass das Hören hegemonial strukturiert ist (vgl. ebd., S. 76). Was bedeuten diese Aussagen, wenn sie auf die Diskussion um die politische Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft übertragen werden?

Wir von maiz plädieren für die Konzeption und Umsetzung einer radikaldemokratischen politischen Bildung, die erstens die kontinuierliche Reflexion der beteiligten Pädagog_innen über die eigene Verstricktheit innerhalb der hegemonialen Strukturen, über das eigene hegemonial strukturierte Hören, über die eigene gesellschaftliche Position und die daraus resultierenden Privilegien als konstituierenden Bestandteil der pädagogischen Prozesse sieht. Diese Reflexion soll das Ziel eines Verlernens von Privilegien verfolgen sowie die Aufmerksamkeit auf die andere Seite des Wissens lenken: auf die Ignoranz.

Spivak schreibt, wie Castro Varela ausführt, über die privilegierte Distanz zum Leben der Entmächtigten und über gestattete Ignoranz. Jene Ignoranz, *„die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert“* (Castro Varela 2007, o.S.). Verlernen würde in diesem Sinn bedeuten, die eigene „gestattete Ignoranz“ zu problematisieren.

Zweitens betrachten wir von maiz als zentrale Voraussetzung für die Realisierung einer radikaldemokratischen politischen Bildung die Anerkennung der Handlungsfähigkeit der ausgeschlossenen Subjekte – im Wissen um die Problematik der Repräsentation der ausgeschlossenen und unterdrückten Anderen. Eine weitere Voraussetzung für die Ermöglichung einer politischen Bildungsarbeit, die einen Beitrag zur Durchsetzung einer fundamentalen Gleichheit leisten könnte, wäre die Integration des Konzeptes von „Demokratie als ausnahmslos“ in das Selbstverständnis der politischen Bildung: Eine kommende Demokratie, wie sie Derrida nennt, so Reinhard Heil und Andreas Hetzel in ihrer Publikation, *„eine globale Demokratie ohne Ausnahme, eine Demokratie, in der nicht länger zwischen Brüdern und Gleichen einerseits und Schurken, schlechten Staatsbürgern und Nicht-Staatsbürgern andererseits unterschieden werden könnte“* (Heil/Hetzel 2006, S. 12).

Das würde bedeuten, dass Menschen, die Nicht-Staatsbürger_innen sind, als Lehrende und Lernende zu Mitgestalter_innen politischer Bildung werden. Um einen radikaldemokratischen Anspruch in der politischen Bildung einzulösen, würde dies jedoch nicht genügen. Gleichzeitig müssten mehrheitsangehörige Pädagog_innen in eine Auseinandersetzung mit ihren Privilegien und mit ihrem eigenen hegemonial strukturierten Hören treten, sowie die Fähigkeit zu Dissidenz und Antagonismus fördern. Eine Fähigkeit, die unter anderem durch das Hinterfragen von (vermeintlichen) Selbstverständlichkeiten (wie Zugehörigkeitsordnungen) geübt werden kann.

Literatur

Verwendete Literatur

- Baumgartner, Rahel (2009):** Eine kleine Geschichte der Politischen (Erwachsenen) Bildung in Österreich. In: Verein Lefö (Hrsg.): Reader zum Seminar „[Politische] Bildungsarbeit und Migrantinnen – ganzheitliche Ansätze, kritische Auseinandersetzungen“. Wien.
- Böheim, Gabriele et al. (2007):** Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Grundsatzpapier (Mai 2007): Online im Internet: http://www.politischebildung.at/upload/Grundsatzpapier_oegpb.pdf [Stand: 2010-10-11].
- Castro Varela, Maria do Mar (2007):** Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. Online im Internet: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> [Stand: 2010-10-11].
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Glossar (o.J.):** Bildung, demokratiepolitische. Online im Internet: <http://politische-bildung2005.schule.at/index.php?url=glossar&modul=glossar&what=suchergebnisse&TITEL=Glossar&st=B> [Stand: 2010-10-11].
- Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2006):** Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript.
- Krammer, Reinhard et al. (2008):** Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien [unter Mitarbeit von Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer u.a.]. Online im Internet: http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/Kompetenzmodell%20Politische%20Bildung%20Kurz-Langversion%202008-03-18.pdf [Stand: 2010-11-10].
- Steyerl, Hito (2008):** Die Gegenwart der Subalternen. In: Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Übersetzt von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien: Turia u. Kant.

Weiterführende Literatur

- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2008):** Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Online im Internet: <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/Folder/continut.asp?MenuID=2&bgcolor=1&MenuNr=0> [Stand: 2010-10-11].

Weiterführende Links

maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen: <http://www.maiz.at>



Foto: K. K.

Rubia Salgado

rubia@maiz.at
<http://www.maiz.at>
+43 (0)732 890077

Rubia Salgado lebt seit 1987 in Österreich, studierte Portugiesisch und Literaturwissenschaft in Rio de Janeiro/Brasilien. Sie arbeitet seit vielen Jahren mit Migrantinnen im Bildungs- und Kulturbereich und ist Mitbegründerin und Mitarbeiterin von maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen in Linz.

In Democracy there are no Exceptions

Civic education in the migrant society

Abstract

This article deals with work in civic education from the perspective of maiz (Autonomous Center by and for Migrants), a self-organization of female migrants. The author substantially criticizes the existing form of civic education: Non-citizens are excluded from civic education. They are not thematized in civic education, nor are they even mentioned in papers on civic education. If civic education focuses above all on the formation of citizen competence, it will become a factor in stabilizing the existing system and will strengthen the exclusion of non-citizens.

Lernen und gesellschaftliche Partizipation im Wohnquartier

Ein europäisches Modellprojekt für
bildungsbenachteiligte SeniorInnen

Anna Wanka

Wanka, Anna (2010): Lernen und gesellschaftliche Partizipation im Wohnquartier. Ein europäisches Modellprojekt für bildungsbenachteiligte SeniorInnen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Lernen im Alter, Partizipation, Lernende Netzwerke, Lernraum, politische Bildung, SeniorInnen, SEELERNETZ

Kurzzusammenfassung

Die Gegenwartsgesellschaft sieht sich mit zwei folgeschweren Prozessen konfrontiert: zum einen mit dem demographischen Wandel hin zu einer „alternden Gesellschaft“, zum anderen mit der Krise des repräsentativen Systems und dem Rückgang politischer Partizipation. Die Kumulation dieser beiden Problemfelder wird in Zukunft eine der wesentlichen Herausforderungen für die Bildungslandschaft im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Speziellen darstellen. Ein Konzept des lebenslangen Lernens, das auch das hohe Alter umfasst, kann dabei helfen, diese zu bewältigen. Im vorliegenden Beitrag soll anhand des europäischen Bildungsprojekts SEELERNETZ – SeniorInnen in Europa lernen in Netzwerken – dargestellt werden, wie lebenslanges Lernen und die Erschließung politischer Partizipationsmöglichkeiten im Sinne einer „Citizenship Education für SeniorInnen“ vereint werden können. Ein wichtiger Schritt zur Reintegration bildungsbenachteiligter SeniorInnen in solche Bildungs- und Partizipationsprozesse ist die Vergemeinschaftung in sogenannten „Lernenden Netzwerken“. Dem sozialen Raum, in dem sich die SeniorInnen tagtäglich bewegen, kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Als Spiegelbild sozialer Möglichkeiten und Einschränkungen bietet er AkteurInnen der Erwachsenenbildung zentrale Ansatzpunkte zur Behebung von partizipatorischen Defiziten.

Lernen und gesellschaftliche Partizipation im Wohnquartier

Ein europäisches Modellprojekt für bildungsbenachteiligte SeniorInnen

Anna Wanka

Der Zugang zu politischer Partizipation liegt buchstäblich oft direkt vor der Haustür.

Einleitung

Der aktuellen Medienberichterstattung zufolge scheinen wir in einem Zeitalter der Krisen zu leben. Neben der Wirtschaftskrise sehen sich die sogenannten „westlichen Gesellschaften“ mit einer Herausforderung konfrontiert, die weitaus schleicher vonstattengeht und der dadurch weitaus weniger öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wird: der Krise der Politik und des repräsentativen Systems (siehe Embacher 2009). Sieht man diese Krise als Entwicklungsphase, wird sie unter dem Begriff der Postdemokratie subsumiert (siehe Crouch 2008). Der Begriff „Postdemokratie“ beschreibt auf der Makroebene die Schwächung des demokratischen Staates durch die Globalisierung der Politik, auf der Mikroebene den Rückgang politischer Partizipation, welcher eine Bedrohung für das demokratische Versprechen der Gleichberechtigung darstellt (siehe Jörke 2005)¹. Was können Bildung und lebenslanges Lernen leisten, um den Risiken der Postdemokratie, denen vor allem bildungsbenachteiligte SeniorInnen ausgesetzt sind, etwas entgegenzusetzen und gesellschaftliche Partizipation im Alter zu fördern?

Was bedeutet Postdemokratie für lebenslanges Lernen?

Um diese Frage zu beantworten, muss zuerst die Verbindung zwischen politischer Partizipation und Lernen hergestellt werden. Dafür muss geklärt werden, was unter dem populären Schlagwort der Partizipation verstanden werden soll. Partizipation als politische Teilnahme bzw. Mitbestimmung steht für den *„Vorgang, durch den die Mitglieder einer Gesellschaft ihre Wünsche und Vorstellungen an die politischen Institutionen vermitteln und gegebenenfalls an Entscheidungsprozessen und ihrer Umsetzung mitwirken“* (Fuchs-Heinritz et al. 2007, S. 483). Zum einen verwirklicht sich Demokratie im partizipatorischen Handeln, zum anderen wird erst durch Partizipation die Aufrechterhaltung von Demokratie ermöglicht – Partizipation ist also gleichzeitig die Voraussetzung und das Ergebnis von Demokratisierungsprozessen. In einer demokratischen Gesellschaft kann Partizipation nichts anderes bedeuten, als dass alle ihre Mitglieder gleichermaßen an politischen Prozessen zu beteiligen sind. Dieser Punkt ist besonders bei diskriminierten

¹ Das Konzept der Postdemokratie von Colin Crouch und die Debatte, die sich um dieses Konzept rankt, werden in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at von Gary S. Schaal in seinem Artikel „Postdemokratie. Tatsächlich?“ ausführlich diskutiert. Näheres dazu unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_02_schaal.pdf; Anm.d.Red.

Personengruppen problematisch: Der Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe wird bildungs- und sozial benachteiligten Menschen aufgrund fehlender Ressourcen oft erheblich erschwert (siehe Köster/Schramek 2005). Für das Konzept des lebenslangen Lernens trifft das auch auf die Teilhabe im Alter zu.

Altersdiskriminierung in der Partizipation

Alter ist in einer demographischen Situation, die gerne mit dem Schlagwort „alternde Gesellschaft“ bezeichnet wird, ein bedeutendes Kriterium politischer Partizipation: Obwohl SeniorInnen einen erheblichen Anteil der WählerInnen stellen, ist ihr eigenes politisches Engagement (das betrifft vor allem selbstorganisierte Tätigkeiten zur Interessendurchsetzung) überschaubar (siehe Kohli/Künemund 2003; Reggentin/Dettbarn-Reggentin 2000). Die Gründe dafür sind sowohl physischer, sozialer als auch psychologischer Natur. Mit zunehmendem Alter verschlechtern sich zum einen die Gesundheit und Mobilität, zum anderen fehlen oft entsprechende Interessengemeinschaften. Hinzu kommt, dass außerfamiliäre soziale Kontakte und das politische Kompetenzbewusstsein in der nachberuflichen Phase abnehmen (siehe Reggentin/Dettbarn-Reggentin 2000). Es entsteht eine „Vergesellschaftungslücke“ als Diskrepanz zwischen steigenden Kompetenzen im Alter und gleichbleibend geringen Möglichkeiten, diese auf relevante Handlungsbereiche zu übertragen (siehe Kade 2006). Die Vergesellschaftungslücke ist dort besonders groß, wo diskriminierende Merkmale kumulieren, was besonders bei älteren Menschen oft der Fall ist. Jene Personen, die heute zu den SeniorInnen zählen, verfügen vergleichsweise über einen aufgrund der Bildungsexpansion der 1970er Jahre tendenziell niedrigeren Bildungsstand, haben als Folge fehlender Erwerbstätigkeit ein geringeres Einkommen und weniger Zugang zu modernen (Kommunikations-)Technologien wie Internet, Mobiltelefon etc. als Jüngere (siehe Hörl/Kolland/Majce 2008). Das Problem, das sich aus dem generellen Rückgang der Partizipation im Alter ergibt, ist aber nicht nur ein individuelles, sondern ein gesamtgesellschaftliches, denn die „Übernahme der Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft und sich selbst ist Voraussetzung für eine Gesellschaft, die den demographischen Wandel bewältigen kann“ (Köster/Schramek 2005, S. 227).

Die Bedeutung des Lernens für die Partizipation

Um die Vergesellschaftungslücke zu schließen, bedarf es sowohl der Bereitstellung gesellschaftlicher Ressourcen als auch der Kompetenz, relevante Handlungsfelder selbstorganisiert zu eröffnen. Diese Kompetenz muss jedoch erst erworben werden. „Will die ältere Generation ihre demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten und Rechte als mündige, kritische und vernünftige Bürger wahrnehmen, müssen sie sich weiterbilden“ (ebd., S. 229f.). Hier kommt Citizenship Education ins Spiel.

Nach der Definition des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur beschäftigt sich politische Bildung „mit politischen Fragestellungen der Gegenwart, ihren historischen Zusammenhängen und den Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entscheidungen“ (bm:ukk 2010, o.S.). Dieses Ziel sollte nicht auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen beschränkt bleiben: Auch SeniorInnen müssen sich mit den aktuellen sozialen und politischen Fragen und Möglichkeiten politischer Partizipation in einem Lernprozess auseinandersetzen. Ziel dieser „politischen Bildung für SeniorInnen“ muss es daher sein, dass Menschen im Alter ein kritisches Bewusstsein über ihr Umfeld und ihre Lebenslage generieren und zu einer aktiv tätigen Gruppe werden, die sich Partizipationsmöglichkeiten eigenständig erschließt (siehe Köster/Kircheldorff 2009). Bildung gestaltet sich im Alter allerdings anders als im Schul- oder Arbeitskontext: Sie beruht bei SeniorInnen vor allem auf Freiwilligkeit und bedarf daher einer engen Verknüpfung mit der jeweiligen Lebensrealität.

Lernende Netzwerke

Es erscheint logisch, dass ein Lernen, das kollektives Handeln zur Verbesserung der Lebensqualität zum Ziel hat, in Gemeinschaften bzw. „sozialen Netzwerken“ gestaltet werden muss. Soziale Netzwerke bezeichnen das Geflecht sämtlicher sozialer Beziehungen einer Person und enthalten damit wichtige Ressourcen und Sicherheiten. Gerade für ältere Menschen, die immer mehr auf die Hilfe anderer angewiesen sind, ist es daher wichtig, sich in einem möglichst dichten Beziehungsgeflecht zu

bewegen. Werden diese sozialen Netzwerke dazu genutzt, gemeinsam zu lernen, entstehen „Lernende Netzwerke“, die individuelles Lernen mit sozialer Interaktion verbinden. Lernprozesse sind dann das *„Resultat der bewussten Herstellung von kollektiven Widerspruchssituationen“* (Pommeranz 2002, S. 186) und dienen damit gleichzeitig der Herausbildung von Fähigkeiten zur Umweltsanpassung und zur aktiven Gestaltung der Umwelt – kurz: Lernen in Netzwerken bedeutet Lernen und Miterleben von demokratischen Entscheidungsprozessen. Dabei bieten sich mehrere Vorteile:

- Durch die Einbindung in soziale Beziehungen während des Lernprozesses kann das individuelle Lernpotential vervielfacht werden.
- Komplexe Probleme, die den/die Einzelne/n überfordern würden, können in der Gruppe leichter gelöst werden.
- Probleme, die keine konkrete Lösung haben, können in Gruppendiskussionen verhandelt werden (siehe Jarvis 2001).

Handlungsvoraussetzung von Lernenden Netzwerken, die sich als Form der politischen Partizipation der Problemlagenbewältigung widmen, ist vor allem die durch eine gemeinsame Aufgabe hervorgerufene gegenseitige Verantwortlichkeit. Positive Einflussfaktoren sind weiters ein ähnliches Milieu bzw. geringe Machtdifferenzen der beteiligten AkteurlInnen, ein offener Zugang zur Gruppe und professionelles Netzwerkmanagement bzw. eine Moderation, die die Eigeninitiative fördert (siehe Pommeranz 2002). Da Problemlagen häufig in eng abgegrenzten Gebieten (Städten, Wohnvierteln) kumulieren und sich dort auch besser abbilden lassen, ist es überdies ratsam, Lernende Netzwerke auf einen möglichst eng definierten Raum zu begrenzen (siehe ebd.). Am Beispiel des Projekts SEELERNETZ – SeniorInnen in Europa lernen in Netzwerken – soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden, wie ein Bildungsangebot für SeniorInnen aussehen könnte, das auf solchen Lernenden Netzwerken aufbaut.

SEELERNETZ – SeniorInnen in Europa lernen in Netzwerken

SEELERNETZ ist ein vom Programm für Lebenslanges Lernen der Europäischen Union unterstütztes

Bildungsprojekt, in dem ältere Menschen durch die Einbindung in soziale Gemeinschaften (soziale Netzwerke) verstärkt an Lernprozessen teilhaben können. Durchgeführt wurde es von Oktober 2008 bis Oktober 2010 von einem Konsortium aus fünf europäischen Ländern und den dort ansässigen Partnerorganisationen: der Technischen Universität in Gabrovo (Bulgarien), dem Forschungsinstitut Geragogik in Witten, dem Forschungsinstitut 50+ Hellas in Athen, dem Institut für Soziologie in Wien und dem Institut für Erwachsenenbildung in Timisoara (Rumänien).

Das Besondere am Projekt SEELERNETZ ist, dass es speziell für und mit sozial und bildungsbenachteiligten SeniorInnen entwickelt wurde. Zielgruppe sind pensionierte Personen, die

- mindestens 55 Jahre alt sind,
- einen niedrigen Bildungsstand und
- ein geringes Einkommen haben und
- in den zwölf Monaten vor Projektbeginn an keinem (Weiter-)Bildungsangebot teilgenommen haben.

Diese bildungsungewohnten SeniorInnen sollen in Lernenden Netzwerken an Bildungsprozesse herangeführt werden, die ihre Lern- und Handlungskompetenzen stärken und sie dazu befähigen und aktivieren, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und soziale Veränderungen mitzugestalten. Die Kernhypothese dabei lautet, dass bildungsungewohnte SeniorInnen dann bereit sind, sich in sozialen Netzwerken zu engagieren und zu lernen, wenn sie dadurch eine Verbesserung ihrer Lebensqualität erwarten können (siehe Holzkamp 1993).

Das europäische Modell und ...

Um zu überprüfen, wie diese Ziele in verschiedenen sozialen Kontexten erreicht werden können, wurde ein dreistufiges Modell entwickelt, das gemäß den regionalen oder zielgruppenspezifischen Anforderungen unterschiedlich ausgestaltet werden kann. Die beiden ersten Phasen, die für die Erwachsenenbildung von Bedeutung sind – Phase 1: Vorbereitung und Durchführung empirischer Erhebungen; Phase 2: Diskussion der Ergebnisse mit den Beteiligten und daran anschließend Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Pilotvorhaben – sollen im Folgenden näher dargestellt werden.

Phase 1: Erhebung

Die Erhebungsphase stellt einen essentiellen Teil des Projekts dar, da erst durch sie die Problemlagen der jeweiligen Zielgruppe erkannt und konkrete Handlungsfelder und Koordinationsrahmen abgeleitet werden können. In jedem der fünf Länder wurden Daten über die Zielgruppe erhoben, wurden Literaturrecherchen durchgeführt und ExpertInneninterviews mit zielgruppenrelevanten AkteurInnen geführt. Das Herzstück der Datenerhebung war eine schriftliche Befragung der in einem bestimmten Wohnviertel lebenden SeniorInnen, in der sie ihr Alltagsverhalten, ihre Interessen und ihre Probleme angeben konnten. Basierend auf den Ergebnissen der Datenanalyse entwickelten sich in den fünf Partnerländern zwei unterschiedliche Lernzugänge: Während in Bulgarien, Griechenland und Rumänien ein interessenbasierter Ansatz gewählt wurde (d.h., die TeilnehmerInnen wählten ihre Themen frei nach ihrem Interesse, z.B. Gesundheit oder Freizeitaktivitäten), stellte sich in Österreich und Deutschland ein sozialraumanalytischer Lernzugang als am geeignetsten heraus.

Phase 2: Anwendung

Nach Ableitung der Handlungsfelder aus den Ergebnissen der Datenerhebung wurden in jedem Partnerland Lernende Netzwerke ins Leben gerufen, zu denen die SeniorInnen, die an der Befragung teilgenommen hatten, eingeladen wurden. In einem „Kick-Off“ Workshop wurden die abgeleiteten Problemfelder diskutiert und die TeilnehmerInnen entwickelten, basierend auf ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen, erste konkrete Aktivitäten für die kommenden Workshops. Die SeniorInnen trafen sich danach monatlich in ihren Lernenden Netzwerken, die sie mit Unterstützung der Projektteams weitgehend selbst organisierten und/oder inhaltlich gestalteten. Um die Nachhaltigkeit zu garantieren, wurden in jedem Land Partnerorganisationen gewonnen, um die Lernenden Netzwerke nach Projektende weiterzuführen.

... seine Umsetzung in Wien

Alle ProjektpartnerInnen orientierten sich an diesem Drei-Phasen-Modell, hatten aber auch genügend

Gestaltungsspielraum, um den regional unterschiedlichen Anforderungen der SeniorInnen zu entsprechen. In Österreich war das Institut für Soziologie unter Leitung von Franz Kolland in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Brigittenau, die das Projekt im Sinne der Nachhaltigkeit nach Projektende weiterführt, für die konkrete Umsetzung zuständig.

In der ersten Phase wurde nach einem geeigneten Projektgebiet gesucht. Es sollte ein strukturschwaches Wohnviertel mit einem hohen Anteil sozial und bildungsbenachteiligter Personen sein, das trotzdem „Grätzlcharakter“ hat. Die Wahl fiel schließlich auf Zwischenbrücken, einen Teil des 20. Wiener Gemeindebezirks und Ziel-2 Gebiet der Europäischen Union. Es wurden demographische Daten über das Projektgebiet gesammelt und ExpertInneninterviews mit zielgruppenrelevanten AkteurInnen (z.B. dem lokalen Pfarrer, dem SeniorInnenbeauftragten des Bezirks etc.) geführt. In der anschließenden schriftlichen Befragung stellte sich als Hauptergebnis ein stark ambivalentes Verhältnis der bildungsbenachteiligten SeniorInnen zu ihrem Wohnviertel heraus. Die Befragten gaben einerseits mehrheitlich an, eine starke Beziehung zu ihrem „Grätzl“ zu haben (z.B. wohnten sie schon seit durchschnittlich 34 Jahren in diesem Viertel und äußerten den großen Wunsch nach „Ageing in Place“). Andererseits wurde ein erhöhtes Problempotenzial sichtbar, das sich darin äußerte, dass sich die Befragten subjektiv wenig sicher fühlten und dementsprechend kaum am Sozialraum partizipierten. Großer Bedarf bestand nach einem altersgerechten Wohnumfeld. Basierend auf diesen Ergebnissen wurde in Wien ein sozialraumanalytischer Zugang gewählt, d.h., das „Lernende Netzwerk Österreich“ wurde inhaltlich stark am „Grätzl“ Zwischenbrücken ausgerichtet. Die SeniorInnen schlugen dabei in der Nachbarschaft gelegene Orte und Institutionen vor, über deren Besuch im Plenum abgestimmt wurde. Sie sahen sich dabei mit zwei Arten von Zugangsbeschränkungen konfrontiert:

- Physische Beschränkungen aufgrund mangelnder Barrierefreiheit
- Beschränkungen als Resultat von sozialen Schließungsprozessen, wobei hier wiederum unterschieden werden konnte zwischen:

- Objektiven Beschränkungen, z.B. Zugang zur Fachhochschule nur für Jugendliche/StudentInnen, Zugang zum Büroturm nur für Angestellte
- Beschränkungen aufgrund subjektiver Empfindungen, z.B. das Gefühl der Verdrängung aus lokalen Parkanlagen durch Jugendliche und MigrantInnen.

Die monatlichen Zusammenkünfte der SeniorInnen folgten bei der „Behandlung“ dieser Orte einem konstanten Aufbau. Die bekannten Strukturen halfen ihnen, sich auf Neues einzulassen. Jeder Workshop umfasste regelmäßig einen Grätzelspaziergang, den Besuch unbekannter oder problematischer Orte und Institutionen sowie abschließend eine moderierte Themen-Diskussion, in der sich die TeilnehmerInnen mit den spezifischen (Zugangs-)Problemen auseinandersetzen und in der Gruppe Lösungen verhandeln konnten. Am Ende jedes Workshops wurden zusammen mit den teilnehmenden SeniorInnen Evaluationsprozesse durch Reflexionsrunden, Leitfadeninterviews oder kurze Fragebögen angestoßen. Ziel war eine prozessbegleitende Evaluation, die im Sinne einer partizipativen Forschung aus Sicht der TeilnehmerInnen selbst erfolgen und unmittelbar zur Verbesserung des laufenden Projekts beitragen sollte. Die Ergebnisse dieser Evaluation sollen im folgenden Abschnitt kurz besprochen werden.

Ergebnisse

Dem Projekt SEELERNETZ liegt die Annahme zugrunde, dass soziale Integration Lernprozesse aktiviert, die zu einer Verbesserung der Lebensqualität bildungsbenachteiligter Menschen führen. Aufgrund dieser Hypothese wurde in Österreich die Evaluation der Workshops entlang der drei Dimensionen: „Integration in soziale Netzwerke“, „Kompetenzaneignung in den Lernenden Netzwerken“ und „Lebensqualität“ durchgeführt.

Integration in soziale Netzwerke

Ein Großteil der TeilnehmerInnen kannte zu Beginn des Pilotprojektes zumindest eine/n der anderen TeilnehmerInnen aus lokal existierenden sozialen Netzwerken. Ungeachtet dessen empfanden sie sich als Teil eines neu gegründeten Netzwerks. Als

durchwegs positiv wurde angemerkt, dass es sich um ein flexibles Netzwerk (d.h., die regelmäßige Teilnahme war nicht verpflichtend und es konnten jederzeit neue TeilnehmerInnen dazu stoßen) handelt. Dementsprechend setzten sich die TeilnehmerInnen der Workshops – mit Ausnahme einer Kerngruppe – immer wieder aus anderen SeniorInnen zusammen. Neue NetzwerkteilnehmerInnen empfanden den Zugang als niederschwellig, was im Zusammenhang mit Lernprozessen älterer Menschen besonders bedeutsam ist, weil bestehende Lerngruppen sehr oft als „closed shops“ wahrgenommen werden. Die Beteiligten lernten im sich entwickelnden Netzwerk, sich in unterschiedliche und wechselnde Gruppen zu integrieren. Das Gemeinsame der TeilnehmerInnen, nämlich das Leben im Grätzl, wurde bewusst als verbindendes Element erlebt und thematisiert, zumal viele der SeniorInnen bereits seit Jahrzehnten in diesem Bezirk wohnen.

Kompetenzaneignung in den Lernenden Netzwerken

Den TeilnehmerInnen wurden die Konzepte „Lebensqualität und Empowerment“ nähergebracht; außerdem konnten sie ihr Wissen über ihr Wohnviertel erweitern. TeilnehmerInnen mit höherer Bildung maßen dem non-formalen Lernen im Netzwerk mehr Bedeutung zu als SeniorInnen mit geringerem Bildungsstand. Diese verwiesen vermehrt auf informelle Lernprozesse und soziale Kontakte, von denen sie in den Workshops profitieren konnten. Unabhängig von Geschlecht und Bildung gaben die Befragten an, dass ihr Interesse an Lernprozessen durch die partizipative Themenwahl und deren aktive Bearbeitung in den Workshops gefördert wurde. Durch die dabei auch stattfindende Gedächtnis- und Biografiearbeit der beteiligten SeniorInnen wurden historische Bezüge aktiviert und gemeinsame Erinnerungen im Sinne eines „kollektiven Gedächtnisses“ ausgetauscht. Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten bei der Kompetenzaneignung im Netzwerk nicht festgestellt werden.

Lebensqualität

Werden die Bildungsabschlüsse und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Interessenlagen betrachtet, so handelte es sich bei den NetzwerkteilnehmerInnen um eine sehr heterogene Gruppe.

Gerade diese Heterogenität wurde von den TeilnehmerInnen als bereichernd und bezeichnend für die Qualität des Netzwerks dargestellt. Demnach profitierten SeniorInnen, deren Interesse eher den informellen Lernprozessen (Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Teilhabe an Gruppenaktivitäten) galt, von jenen TeilnehmerInnen, die durch ihr Interesse an non-formalem Lernen aktiv an der Netzwerk- und Organisationsgestaltung mitwirkten. Umgekehrt konnte die Gruppe der vermehrt Themeninteressierten durch die gezielte Aktivierung der anderen Gruppenmitglieder (Gruppenarbeiten, Moderationstechniken etc.) ihre sozialen Kompetenzen stärken. Die Partizipationsmöglichkeiten bei der Workshopgestaltung (Themenfindung, Ablauf, Ausklang etc.) wurden von den TeilnehmerInnen ganz bewusst wahrgenommen. Sehr positiv und als bereichernd wurde in diesem Zusammenhang auch die professionelle Moderation „von außen“ beurteilt.

Zusammenfassung

Partizipation und Lernen können als die zwei Seiten einer demokratiestärkenden Medaille betrachtet werden – genau diesem Spannungsfeld nimmt sich Citizenship Education an. Allerdings darf sie nicht auf die Anwendung im schulischen Bereich beschränkt werden: Besonders für die diskriminierte Gruppe der bildungs- und sozial benachteiligten SeniorInnen kann politische Bildung ein wichtiges Vehikel zur Förderung von bürgerschaftlichen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sein.

Durch den demographischen Wandel wird es in Zukunft essentiell sein, diese Personen als Zielgruppe

für innovative Bildungsprojekte zu erkennen. Citizenship Education erfüllt dabei zwei wichtige Aufgaben: Einerseits stärkt sie durch die Partizipation von SeniorInnen die Demokratie, andererseits macht sie Lernen interessant, da diese bisher nicht an Bildung teilnehmenden Personengruppen durch das (Er-)Lernen von Partizipation ihre Lebensqualität verbessern können. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass ihnen Angebote für politische Bildung zur Verfügung gestellt werden. Diese Lernangebote sollten, um ihre Partizipation bestmöglich zu fördern und Entscheidungsprozesse erfahrbar zu machen, in Kollektiven bzw. Lernenden Netzwerken situiert sein. Diese Lernenden Netzwerke können weitgehend selbstorganisiert gemeinsam Aufgaben lösen, die ihren eigenen Problemlagen entsprechen.

Das europäische Bildungsprojekt SEELERNETZ vereint die Ansprache einer benachteiligten Personengruppe mit der Durchführung politischer Bildung im Sinne des Erlernens und Erschließens von Partizipationsmöglichkeiten. Dabei ist es gleichsam wichtig, die Zielgruppe mit ihren spezifischen Problemen und Interessen aktiv an der Gestaltung der Lernabläufe zu beteiligen als auch den sozialen Raum als Abbildung von Machtverhältnissen und Zugangsbeschränkungen zu begreifen. Diese Beschränkungen bieten einen Ansatzpunkt und Hebel zur Behandlung und Behebung von Defiziten im Zugang zu politischer Partizipation und damit einen zentralen Erkenntniszugewinn für AkteurInnen der Citizenship Education. Ein sozialraumanalytischer Blickwinkel kann AkteurInnen des Bildungsbereichs gerade in Bezug auf Citizenship Education Handlungsfelder aufzeigen und Ansatzpunkte zur Problembehebung verdeutlichen, denn: Der Zugang zu politischer Partizipation liegt oft direkt vor der Haustür.

Literatur

Verwendete Literatur

- bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2010):** Politische Bildung. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml [Stand: 2010-10-18].
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (2007):** Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köster, Dietmar/Schramek, Elisabeth (2005):** Die Autonomie des Alters und ihre Konsequenzen für zivilgesellschaftliches Engagement. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Die Erwachsenenbildung vor der demographischen Herausforderung, 3/2005, S. 226-237.
- Pommeranz, Jens Oliver (2002):** Lernende Netzwerke in der Stadtpolitik. Theoretische Ansätze und empirische Analysen. Netzwerkorientierte Projektentwicklung am Beispiel der Ruhrgebietsstädte Essen und Oberhausen. Selbstverlag (= Diss.-Arbeit an der Ruhr-Universität Bochum). Online im Internet: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=964540053> [Stand: 2010-10-18].

Weiterführende Literatur

- Crouch, Colin (2008):** Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Embacher, Serge (2009):** Demokratie! Nein danke? Demokratieverdruss in Deutschland. Bonn: Dietz-Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1993):** Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Hörl, Josef/Kolland, Franz/Majce, Gerald (2008):** Hochaltrigkeit in Österreich – Eine Bestandsaufnahme. Hrsg. vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz Wien.
- Jarvis, Peter (2001):** Lifelong Learning: Universities and adult education. In: Asia Pacific Education Review, June/2001, Vol. 2, Nr. 2, S. 28-34.
- Jörke, Dirk (2005):** Auf dem Weg zur Postdemokratie. In: Leviathan, Dezember/2005, Vol. 33, Nr. 4, S. 482-491.
- Kade, Sylvia (2006):** Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kohli, Martin/Künemund, Harald (2003):** Der Alters-Survey: Die zweite Lebenshälfte im Spiegel repräsentativer Daten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12. Mai 2003, B20/2002, S. 18-25.
- Köster, Dietmar/Kricheldorf, Cornelia (2009):** Die Herausforderung im Alter: Partizipation lernen. Kommunales Bildungskonzept für Senioren aus geragogischer Perspektive. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Initiieren – Planen – Umsetzen. Handbuch kommunale Seniorenpolitik. CD: Werkzeugkiste. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Reggentin, Heike/Dettbarn-Reggentin, Jürgen (2000):** Lernen und politische Partizipation. In: Becker, Susanne (Hrsg.): Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 379-385.



Foto: K. K.

Anna Wanka

anna.wanka@univie.ac.at
<http://www.seelernetz.eu>
+43 (0)1 49211

Anna Wanka studiert Soziologie und Rechtswissenschaften (voraussichtlicher Abschluss Juni 2011). Sie ist seit 2009 als Mitarbeiterin des Projekts SEELERNETZ und seit 2010 als Studienassistentin am Institut für Soziologie der Universität Wien tätig. Ihre hauptsächlichen Beschäftigungsfelder liegen in den Bereichen Geragogik und Arbeitssoziologie.

Learning and Social Participation in the Neighbourhood of Residence

A European model project for educationally disadvantaged senior citizens

Abstract

Contemporary society is facing two momentous processes: The first one is leading to an “aging society” due to demographic changes, and the second one involves the crisis of the representative system and a decrease in political participation. In the future, the cumulation of these two problem areas will present one of the fundamental challenges for the educational landscape in general and adult education in particular. A concept of lifelong learning which also encompasses old age can help to master these challenges. This article presents the example of the European educational project “SEELERNETZ – Seniors in Europe Learn in Networks” and shows how lifelong learning and the opening up of possibilities for political participation can be combined in the sense of a “citizenship education for senior citizens”. The social space in which people move about on a daily basis is of central importance in this process. As a reflection of social possibilities and restrictions, it provides adult educators with central starting points for eliminating participatory deficits.

Engagement 2.0

Vom passiven Wahrnehmen zum aktiven Nutzen neuer Kommunikationstechnologien

Karl Staudinger und David Röthler

Staudinger, Karl/Röthler, David (2010): Engagement 2.0. Vom passiven Wahrnehmen zum aktiven Nutzen neuer Kommunikationstechnologien.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kommunikationstechnologien, Web 2.0, Kommunikationswerkzeuge, politische Kultur, öffentliches Engagement

Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag beschreiben die Autoren einen seit zwei Jahren am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung situierten Kurs, der engagierte Menschen in die Kommunikationstechniken und -werkzeuge im sogenannten Web 2.0 einführt. Als „politische Kommunikation“ betrachten sie alle öffentlichkeitswirksamen bzw. zielgruppenbezogenen Aktivitäten für Anliegen, die im Selbstbewusstsein der AkteurInnen als öffentlich, als Interessen der Allgemeinheit oder aber auch als moralische Ansprüche an die Gesellschaft verstanden werden. Den Abschluss des Beitrages bildet der Ausblick auf eine im Entstehen befindliche Webcommunity der AbsolventInnen des Kurses.

Engagement 2.0

Vom passiven Wahrnehmen zum aktiven Nutzen neuer Kommunikationstechnologien

Karl Staudinger und David Röhler

Ich hatte vor Beginn des Kurses bloß die Erwartungshaltung, zumindest in der rein passiven Anwendung der Web 2.0-Möglichkeiten mal auf aktuellen Stand der Dinge gebracht zu werden. Dass ich jetzt de facto vor der Umsetzung eines Blogs stehe, in den ich auch Videos einbinden kann etc., das übertrifft meine Erwartungen bei weitem.

Ein/e TeilnehmerIn

Politische Kommunikation 2.0

Unter dem Titel „Politische Kommunikation 2.0“ fand im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl bereits zum dritten Mal ein Kurs über Kommunikationstechniken und -werkzeuge im sogenannten Web 2.0 statt. Dieser Titel stellte eine Referenz an die Diskussion darüber dar, ob und allenfalls wie der durch die neuen Kommunikationstechnologien im Wortsinn „massiv“ erleichterte Zugang zur Öffentlichkeit eine strukturelle Veränderung der politischen Kultur mit sich bringt, sei es durch neue Möglichkeiten der Partizipation auf der einen – positiven – Seite, sei es durch die Herausbildung monopolartiger Servicestrukturen mit Megadatenbanken personenbezogener Informationen und den damit verbundenen Gefahren für das Individuum auf der anderen – negativen – Seite.

Als „politisch“ verstehen wir in unserem Kurskonzept jedes individuelle und gemeinsame Handeln, das soziale und politische Beziehungen gestalten und zu diesem Zweck die Meinungsbildung oder das Handeln von Menschen beeinflussen möchte. Damit sind nicht nur Aktivitäten angesprochen, die explizit – etwa in Form eines parteipolitischen Engagements – auf

die Veränderung bzw. Stabilisierung von Machtverhältnissen, d.h. im demokratischen Kontext: auf WählerInnenzustimmung abzielen. Als „politische Kommunikation“ betrachten wir vielmehr alle öffentlichkeitswirksamen bzw. zielgruppenbezogenen Aktivitäten für Anliegen, die im Selbstbewusstsein der AkteurInnen als öffentlich, als Interessen der Allgemeinheit oder aber auch als moralische Ansprüche an unsere Gesellschaft verstanden werden.

Dieses Verständnis des Politischen wird auch in Zukunft tragende Säule in unserem Kurskonzept sein. Im Hinblick auf die Zielgruppe, die wir ansprechen möchten, erscheint uns allerdings eine Änderung der Bezeichnung des Kurses in „Engagement 2.0“ sinnvoll, sodass der Kurs ab 2011 unter diesem Titel laufen wird.

Web 2.0 und öffentliches Engagement

Öffentliches Engagement lebt von Kommunikation. Wenige Bereiche unseres gesellschaftlichen Lebens haben sich in den letzten Jahren so dramatisch verändert wie der Kommunikationssektor. Im Zentrum der Veränderungen stehen neue Technologien, die

das Ansprechen von Zielgruppen, den Austausch von Ideen, Erfahrungen und Wissen, die Werbung für Bildungsangebote und Veranstaltungen und – nicht zuletzt – die Aktivierung für soziale, kulturelle und politische Projekte und die Einbindung und Partizipation daran Interessierter erleichtern.

Wie immer eilt die technische Entwicklung unserer Fähigkeit, diese neuen Kommunikationstechnologien auch „vernünftig“ zu nutzen, voraus – ein Umstand, den wir als erwachsenenbildnerische Herausforderung empfunden haben und der uns veranlasst hat, ein Bildungsangebot zu entwickeln. Das Konzept des Kurses und unsere Erfahrungen bei der Durchführung der ersten drei Kurse sollen im Folgenden dargestellt werden.

Konzept

Zielgruppen

Eingeladen waren alle, die sich für öffentliche Anliegen engagieren, ob in Kultur- und Bürgerinitiativen, in Vereinen, NGOs, Interessenvertretungen oder in Gemeinden – bis hin zu Menschen, die als MandatarInnen politische Aufgaben wahrnehmen.

Ziel des Veranstalters, des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung in Strobl, war es erklärtermaßen, durch eine gut durchmischte TeilnehmerInnengruppe das wechselseitige Verständnis für die unterschiedlichen Formen „politischen“ Engagements zu fördern.

Ziele

Der Kurs möchte folgende Ziele erreichen:

Überblick und Orientierung: Die TeilnehmerInnen sollen durch den Kurs einen Überblick über die wichtigsten – und vor allem auch über die gängigsten – Kommunikationswerkzeuge des Web 2.0 erhalten.

Beurteilung/Einschätzung von Aufwand und Nutzen: Die vorgestellten Tools werden im Kurs auch ausprobiert und in Hinblick auf die konkreten Herausforderungen der TeilnehmerInnen reflektiert, sodass eine Einschätzung der praktischen Verwendbarkeit der

einzelnen Tools für die jeweiligen kommunikativen Aufgaben möglich wird.

Entwicklung konkreter Lösungsansätze: Schließlich zielt das Kurskonzept schon von Kursbeginn an darauf ab, zu konkreten Aufgabenstellungen aus der Praxis der TeilnehmerInnen Lösungsansätze in Form von Projektskizzen zu entwickeln. Wo dies möglich ist, werden diese auch bis zur Freischaltung im Online-Betrieb realisiert.

Zeitstruktur und Ablauf des Kurses

Die intensive gemeinsame Arbeit begleitet und verbindet die TeilnehmerInnen und Seminarleiter über einen Zeitraum von zwei Monaten. Diese relativ lange kontinuierliche Zusammenarbeit hat vor allem zum Ziel, einen möglichst breiten inhaltlichen Bogen darzustellen und zu den Inhalten auch praktische Übungsmöglichkeiten anbieten zu können.

Zugleich war diese Zeitstruktur auch die Demonstration eines nicht unbedeutenden Potentials des Internets: Personen, die weit voneinander entfernt leben, können neben ihren Alltagsverpflichtungen über einen längeren Zeitraum hinweg kontinuierlich zusammenarbeiten.

Lernräume auf drei Ebenen

Der Kurs stellte Lernräume auf drei unterschiedlichen Ebenen zur Verfügung:

- Präsenzworkshops (drei zu jeweils eineinhalb Tagen)
- asynchrone Zusammenarbeit auf der Kursplattform (sieben Online-Module)
- synchrone Online-Konferenzen/Kursplena (fünf)
- synchrone Kleingruppenworkshops (Anzahl je nach Anforderung der TeilnehmerInnen)

Präsenzworkshops

Während die Kursarbeit in Onlinephasen unmittelbar neben der – und in Konkurrenz zur – Alltagsarbeit der TeilnehmerInnen stattfindet, bieten Präsenztermine die Möglichkeit, diesen Alltag hinter sich zu lassen und sich in der direkten persönlichen Begegnung mit den Seminarleitern und KurskollegInnen auf die Arbeit am Thema – und auf die Seminargruppe

Abb. 1: Übersichtsseite zu den Beiträgen in Modul 2 „Multimedia“. Oben: Hauptnavigation der Kursplattform (M steht für Online-Modul, W für Workshop, SL für Seminarleiter, TN für TeilnehmerInnen)

Suchen

pkom 2.0 kursplattform

W3M7M6W2M5M4M3M2M1W1KURSBLOGKALENDERPROJEKTESL TN

STANI

» Mein Konto

» Meine Lesezeichen

» Messages

» Inhalt erstellen

» Bilderserie

» Blogbeitrag

» Termin

» Wochenblitzlicht

» Audiotrack

» Externe Feeds

» Abmelden

WER IST ONLINE

Zur Zeit sind 3 Benutzer und 7 Gäste online.

Benutzer online

» karl staudinger

» karl staudinger

TAGS IN THEMEN

§ adobeconnect Armut atom

aufgabe blog caritas

drupal facebook

feeds flickr fotos initiativen

jugend justiz kampagne kirche

korruption kriterien kultur

kulturpolitik kurskommunikation

m1 m1a m1b m1c m2

m3 m4 m5 m6 m7

missbrauch newsletter online

money parlament politik

projekt Projekte prozess

rss schutz screencast senegal

twitter video W1 w2

webcampaigning

welcome wildschütz

wochenblitzlicht

Wordpress xxy zero poverty

more tags

Online Modul 2: Multimedia Inhalte

fotos/videos

Wochenblitzlicht M2/Multimedia

Name 1 15.5.10, 16:52 kommentare: 2, aufrufe: 17, tags: facebook, fotos, m2

Audio-Track Test

karl staudinger 14.5.10, 19:59 kommentare: 8, aufrufe: 95, tags: 1pixelout, audio, audioplayer, m2, multimedia

10-tage-blitzlicht

Wochenblitzlicht M2/Multimedia

Name 2 7.5.10, 19:14 kommentare: 4, aufrufe: 26, tags: drupal, kriterien für fotos, m2, Wordpress

m2 - flickr entdeckt und nutzbar gemacht

Wochenblitzlicht M2/Multimedia

Name 3 6.5.10, 12:52 kommentare: 1, aufrufe: 18, tags: flickr, m2

Monie's zweite Woche

Wochenblitzlicht M2/Multimedia

Name 4 5.5.10, 10:34 kommentare: 1, aufrufe: 10, tags: drupal, m2

gute Diskussionen

Wochenblitzlicht M2/Multimedia

Name 5 5.5.10, 08:47 kommentare: 1, aufrufe: 14, tags: fotos, m2, männer, videos

Diashow von Picasa einbetten

karl staudinger 4.5.10, 23:27 kommentare: 2, aufrufe: 27, tags: diashow, m2, picasa

Online-Treffen M2, Aufzeichnung

davidroethler 4.5.10, 20:56 kommentare: 3, aufrufe: 21, tags: fotos, m2

Das Schweigen der Männer

Name 2 1.5.10, 23:29 kommentare: 2, aufrufe: 20, tags: blogs und kommentare, diskussion, m1, m2

Picasa, Fotoplattform

davidroethler 30.4.10, 12:06 kommentare: 6, aufrufe: 28, tags: fotos, m2, picasa

Flickr - Fotocommunity

davidroethler 30.4.10, 08:19 kommentare: 2, aufrufe: 31, tags: flickr, m2

Architektur: Hungerburgbahn Innsbruck, Zaha Hadid

Name 4 29.4.10, 20:47 kommentare: 2, aufrufe: 30, tags: architektur, m2

Bilder im Theater - Produktion

Name 2 29.4.10, 00:20 kommentare: 6, aufrufe: 44, tags: m2, Theaterproduktion

Bilder im Theater- Jugendworkshop

Name 2 28.4.10, 23:44 kommentare: 5, aufrufe: 37, tags: Jugendliche, m2, Theaterworkshop

Die Wirkung von Videos

Name 5 28.4.10, 11:25 kommentare: 4, aufrufe: 41, tags: caritas, coffee to help, m2, senegal, video, you tube

Die Sprache der Fotos

Name 5 28.4.10, 11:17 kommentare: 5, aufrufe: 39, tags: Armut, caritas, coffee to help, foto, halti, m2, photoshop, senegal, sterne

m2: multimedia-inhalte

karl staudinger 26.4.10, 18:51 kommentare: 0, aufrufe: 63, tags: aufgabe, fotos verkleinern, m2, screencast, screenshots

Wochenblitzlichter M2

m2: multimedia-inhalte

1. beschreibt, was fotos in eurem aufgabenfeld, in eurer kommunikation mit euren zielgruppen, bewirken sollen bzw. können. beschreibt anhand von beispielen wirkungen, die fotos auf euch selbst haben, v.a. natürlich auf eure einschätzung von politischen fragen (politikerInnen, problembewusstsein, etc.).

2. zeigt uns bitte beispielbilder, die ihr interessant, typisch, witzig, etc. für die kommunikation mit zielgruppen zu öffentlichen anliegen (also für politische kommunikation) findet. ladet in eure blogposts ein foto hoch (blogbild-eingabefeld) oder verwendet die eingabefeld BILDERSERIE, um mehrere bilder hochzuladen und beschreibt das bild/die bilder: warum sind sie typisch, interessant, witzig?

3. schreibt blogbeiträge und bindet in diese blogbeiträge videos ein, die ihr typisch, interessant, witzig, etc. für die kommunikation mit zielgruppen findet. beschreibt die videos: warum sind sie typisch, interessant, witzig?

4. kommentiert die m2-blogposts eurer kollegInnen!

ausführliche Beschreibung der Aufgabenstellung

Quelle: Screenshot Kursplattform

13-4

einzulassen. Zielsetzungen für die Präsenztermine waren vor allem das gegenseitige Kennenlernen, der Austausch über die Kommunikationsaufgaben im Beruf bzw. Engagement, die Konkretisierung von Projektideen, zu deren Umsetzung der Kurs beitragen sollte, und die Reflexion der Zusammenarbeit in den Onlinephasen. Darüber hinaus hatten die Präsenztermine die Aufgabe, Raum für Übungen zu bieten.

Kursplattform

Die asynchrone Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen auf der Kursplattform ist als enge Verbindung zwischen Inhalt und Methode konzipiert. Möchte der Kurs z.B. den TeilnehmerInnen die für das Web 2.0 typischen OpenSource Tools näherbringen, findet als Kursplattform das OpenSource Content Management System Drupal (www.drupal.org) Verwendung. Soll vermittelt werden, wie Blogs genutzt werden können, so wird für den Austausch in der asynchronen Lernphase das Drupal-Blogmodul eingesetzt etc.

Besondere technische Features der Kursplattform sind:

- UserInnenprofile, in denen die TeilnehmerInnen sich vorstellen und insbesondere ihre Webpräsenz und ihre Web 2.0 Accounts (Flickr, Youtube, Facebook, Skype-Kennung, Handy etc.) austauschen
- Strukturierung der Beiträge auf der Kursplattform mit den für das Web 2.0 charakteristischen „Tags“, die auch der Zusammenfassung der Beiträge der einzelnen Module dienen
- Übersichtsseiten, die insbesondere neue Inhalte rasch auffindbar machen
- Möglichkeit, sich gegenseitig private Nachrichten zu übermitteln, die nur für den/die unmittelbar adressierte/n TeilnehmerIn sichtbar sind
- Kurskalender mit allen Kursterminen
- Möglichkeiten zur Einbindung aller Art von Inhalten externer Quellen (RSS, Fotos, Videos, Audiofiles, Screencasts etc.)

Die Online-Module waren jeweils nach dem Schema Input – Aufgabenstellung – gemeinsame Bearbeitung – Bericht (meist im Kursplenum) konzipiert. Der Input erfolgte entweder durch Präsentationen der Seminarleiter beim Kursplenum oder durch

Screencasts (Aufzeichnungen von Bildschirmabläufen). Den Abschluss eines jeden Moduls stellte ein sogenanntes „Wochenblitzlicht“ dar, in dem jede/r TeilnehmerIn kurz die eigenen Eindrücke vom jeweils zurückliegenden Onlinemodul nach dem Muster „gelernt/gut geklappt – offen geblieben/nicht geklappt“ mitteilen sollte und seine/ihre zeitlichen Ressourcen für die kommende Woche – insbesondere äußere Hindernisse für eine Teilnahme an der Kursarbeit – mitteilte.

Synchrone Online-Treffen/Videokonferenzen

Neben ihren inhaltlichen Zwecken war es Ziel der Kursplena, die technischen Möglichkeiten eines synchronen Online-Meetings vorzuführen.

Für die generell wöchentlich stattfindenden Kursplena stand das kostenpflichtige Web-Conferencing System Adobe Connect zur Verfügung, das mittels Audio-, Video- und Chatverbindungen es jeder/m TeilnehmerIn ermöglichte, Präsentationen vorzuführen oder den eigenen Bildschirm freizugeben und die eigene Website zu demonstrieren u.dgl.m.

Ablauf und Inhalte

Der Kurs startet mit einem Präsenzworkshop, der dem gegenseitigen Kennenlernen der TeilnehmerInnen, dem Kennenlernen ihrer kommunikativen Aufgabenstellungen im Beruf bzw. Engagement, einer ersten Annäherung an mögliche im Kurs zu verfolgende Webprojekte und Ideen sowie einer Einführung in das Thema Web 2.0 dient. Als erstes konkretes Tool wird im Startworkshop regelmäßig das Social Bookmarking vorgestellt, d.h. das Ablegen von Lesezeichen auf Internetseiten zur eigenen und zur Nutzung durch andere (ein Beispiel ist www.delicious.com).

Dem Startworkshop folgen vier jeweils einwöchige Online-Module. Das erste Modul ist dem Thema „Blogs“ gewidmet und wird im Folgenden als Beispiel für den Ablauf eines Online-Moduls näher beschrieben.

Neben der Vorstellung der verschiedenen technischen Möglichkeiten, einen Blog anzulegen und zu betreiben, werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, Blogs aus dem thematischen Umfeld ihres

Abb. 2: Auszug aus dem Kurskalender. Legende: Kursplenum = virtuelles Online-Meeting (Adobe Connect Conferencing Plattform), Kleiner Treff = anlassbezogene Online-Workshops mit Kleingruppen (z.B. mit Demo-Sessions und Praxis-Übungen zur Installation von Wordpress oder Drupal), Workshop = Präsenztermin, TN Mail = Aussendung des wöchentlichen Kursmails an alle TeilnehmerInnen

Kurskalender

Jahr Monat Woche Tag

neuen termin eintragen

« Vorherige

Mai 2010

Nächste »

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
18						1	2
19	3 Kleiner Treff 17:00 - 18:00 Wordpress Install. Komm.:1 Kursplenum 19:30 - 21:00 M2/Multimedia Komm.:1	4	5	6 Kleiner Treff 09:00 - 10:00 drupal session mit michae... Kleiner Treff 14:00 - 15:30 drupal session Komm.:4	7 TN Mail tn-mail: social web und -...	8	9
20	10 Kursplenum 19:30 - 21:00 M3/Social Networks Komm.:1	11 Kleiner Treff 15:00 - 16:30 drupal grupperl Komm.:1	12	13	14 TN Mail vanity urls/facebook, arc...	15	16
21	17 Kursplenum 19:30 - 21:00 M4/RSS	18	19	20 Kleiner Treff 14:00 - 16:00 terminvorschlag drupal gr... Komm.:1	21 TN Mail webcampaigning, webvideo...	22	23
22	24 Workshop 14:00 - 18:00 Webkampagnen, Webvideo	25 Workshop 09:00 - 17:00 Webvideo	26	27 TN Mail videos jetzt auf kursplat...	28	29	30
23	31 Kursplenum 19:30 - 21:00 M6/Projekte						

Quelle: Screenshot Kursplattform

Engagements zu suchen und einzelne Blogeinträge in Hinblick auf ihre Qualität und (vermutete) Wirksamkeit zu analysieren. Dafür wird die Kursgruppe in Kleingruppen aufgeteilt, deren Mitglieder die Aufgabe haben, ihre Arbeitsschritte jeweils durch Blogeinträge auf der Kursplattform zu dokumentieren und die Blogeinträge der anderen Mitglieder ihrer Kleingruppe zu kommentieren.

Die Kleingruppen werden aufgefordert, auf der Grundlage ihrer Recherchen und ihrer Diskussionen Qualitätskriterien für Blogs zu definieren. Im ersten Online-Kursplenum werden diese Qualitätskriterien

schließlich von einem Mitglied der Kleingruppe den übrigen KursteilnehmerInnen präsentiert.

Bei Präsentationen im Rahmen der virtuellen Kursplena haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, am Bildschirm Folienpräsentationen zu zeigen oder überhaupt ihren Bildschirm freizugeben und z.B. jene Blogs, die sie in der Kleingruppenphase besucht haben, vorzuführen.

Im Anschluss an diese Präsentationen und ihre Diskussion stellen die Seminarleiter das Thema und die Aufgabenstellung für das nächste Online-Modul

vor. Konkret wird etwa für das 2. Online-Modul zum Thema „Multimedia“ die Fotosharing-Plattform Flickr über die Bildschirmfreigabe vorgestellt und die Nutzung dieser Plattform erläutert.

Weitere Inhalte der ersten Kurshälfte sind Social Networks wie Facebook oder Twitter sowie Newsfeeds als Möglichkeit, neue Webinhalte mittels FeedReader rasch überblicken und durchlesen zu können und selbst Feeds für andere bereitzustellen.

Ungefähr in der Kursmitte findet ein zweiter Präsenzworkshop statt, der ganz wesentlich auch dem Ziel dient, die Zusammenarbeit in den vorangehenden Online-Modulen zu reflektieren.

Die wichtigste praktische Übung in diesem Workshop besteht in der Produktion eines Webvideos, wobei alle Schritte von der Planung über die Aufnahme bis zum Schneiden, Rendern und Hochladen auf einer Videosharing Plattform (z.B. YouTube) durchlaufen werden.

Die Online-Module der zweiten Kurshälfte beschäftigen sich mit dem Thema Webcampaigning sowie der Arbeit an den Projekten der TeilnehmerInnen. Der Abschlussworkshop dient vor allem der Präsentation dieser Projekte. Darüber hinaus werden die Themen „Web und Recht“ und jeweils aktuelle Themen aus der Diskussion über das Internet behandelt (z.B. Vorratsdatenspeicherung).

Erfahrungen

Zusammensetzung der Seminargruppe

Die TeilnehmerInnengruppe der drei bisher durchgeführten Kurse setzte sich zusammen aus MitarbeiterInnen von NGOs, von karitativen Vereinen, von Frauenberatungsstellen und Qualifizierungseinrichtungen, aus engagierten Menschen aus Kulturinitiativen, aus GemeindemandatarInnen und aus MitarbeiterInnen (verschiedener) politischer Parteien und Interessenvertretungen. Da die Kursarbeit so angelegt war, immer wieder auch praktische Aufgabenstellungen aus dem Engagement bzw. der Arbeit der Teilnehmenden einzubinden, konnte ein sehr weitgehender Austausch über öffentliche Kommunikation aus den verschiedensten Blickwinkeln

erreicht werden, was wesentlich auch zur Lebendigkeit des Kurses beigetragen hat.

Unterschiedliche Herangehensweisen der TeilnehmerInnen

An jedem Kurs haben auch Personen teilgenommen, die sehr prägende Aspekte des Web 2.0, insbesondere aber auch den wahrzunehmenden „Hype“ um dieses Thema, mit einer fundamentalen Skepsis betrachteten und den Kurs aus dem Bedürfnis nach Orientierung heraus besuchten. Bemerkenswert ist, dass die SkeptikerInnen in ihren praktischen Ansätzen im Rahmen des Kurses „sehr weit gekommen sind“ und teilweise im Kurs bzw. in seinem Gefolge recht interessante und wirksame Projekte realisierten (z.B. Webvideos zum Equal-Pay-Day bzw. zu kommunalpolitischen Themen).

Wichtig und für die Seminarleitung herausfordernd war vor allem die unterschiedliche Beteiligung an der asynchronen Zusammenarbeit auf der Kursplattform. Grund hierfür waren zum Teil die beruflichen Belastungen, zum Teil die aktuellen Lebenssituationen. Zum anderen wird die in jeder Kommunikation erforderliche Verbindlichkeit in einer Online-Kommunikation anders als bei einem Präsenzworkshop vermittelt. Wer die Kursplattform nicht aktiv in seinem Web-Browser aufruft, nimmt nichts von ihr wahr. Was an äußeren Impulsen fehlt, muss durch inneren Antrieb kompensiert werden. Interessanterweise war zu beobachten, dass das – durchschnittlich gesehen – Teilnehmerinnen leichter gefallen ist als Teilnehmern.

Aktivierung

Die Herstellung einer aktivierenden Lernumgebung ist in Onlinekursen immer eine wichtige und sehr anspruchsvolle Herausforderung. Als wirksam und hilfreich haben sich dabei herausgestellt:

- die synchronen Kursplena (Online-Meetings), die der Zusammenarbeit vor allem durch die Präsentationen von Erfahrungsberichten und Arbeitsgruppenergebnissen sehr kräftige Impulse gegeben haben
- die Praxisorientiertheit des Kurses, die nicht zuletzt auch als Angebot formuliert wurde; die

Lernmöglichkeiten im Kurs, insbesondere die Möglichkeit, das Wissen der Kursleiter und der übrigen TeilnehmerInnen für Feedback und Ideen zu den Aufgabenstellungen des Berufsalltages zu nutzen

- die Befolgung des Grundsatzes „don't leave your learners alone“ (Anne Willems, E-Learning Expertin, Estland): Konkrete Anfragen und Probleme der TeilnehmerInnen wurden von der Kursleitung so rasch wie möglich beantwortet. Das förderte das Interesse und Engagement im Kurs.

Kreative Höhepunkte

Als kreativer Höhepunkt des Kurses stach regelmäßig der Teil „Produktion von Webvideos“ hervor, nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass Webvideo zu den beliebtesten Webinhalten gehört und die Youtube-Suchmaschine in der Benutzungshäufigkeit hinter der Google-Suche an zweiter Stelle liegt.

Positiv überrascht hat uns, dass es fast immer gelungen ist, in der doch relativ kurzen zur Verfügung

stehenden Zeit fertige Videos zu produzieren, die teilweise nicht nur Übungszwecke erfüllten, sondern online veröffentlicht werden konnten und auch – mitunter beachtliche – Wirkung erzielten.

Webcommunity als nächster Schritt

Wer die Möglichkeiten des Web 2.0 nutzen will, so der Kursprospekt, braucht Begeisterung, gute Konzepte und eine lebendige Community für Fragen, Feedback und Diskussion. Ansätze des Entstehens einer Webcommunity der AbsolventInnen des Kurses zeigen sich darin, dass TeilnehmerInnen auch nach Kursende immer wieder die Kursplattform besuchen und teilweise auch die dort bestehende Möglichkeit nutzen, an ihre KurskollegInnen Aussendungen zu verschicken. Eine mögliche – und wichtige – Perspektive für die Zukunft wird es sein, diesen Faden stärker zu spinnen, die Kommunikation über neue Initiativen im Web zu verstärken und Möglichkeiten anzubieten, in Kontakt zu bleiben. Die neu entstehende Website <http://www.engagement20.at> versucht, diesen Anspruch einzulösen.

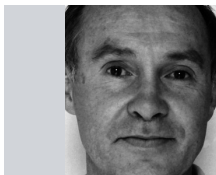


Foto: K. K.

Dr. Karl Staudinger

staudinger@politiktraining.at
<http://politiktraining.at>
+43 (0)664 5308419

Karl Staudinger studierte Rechtswissenschaft, Psychologie und Politologie in Linz und Salzburg. Er ist freiberuflicher Jurist und Erwachsenenbildner und unterstützt unter dem Motto „man is born for citizenship“ Menschen, die sich für öffentliche Anliegen engagieren. Als Trainer bietet er Unterstützung und Orientierung in rechtlichen Rahmenbedingungen, bei der Reflexion politischer Erfahrung und bei der Entwicklung von Strategien für Menschen und Gruppen, die sich politisch einmischen. Schwerpunkte im Online-Bereich sind die Entwicklung und Umsetzung von Lernangeboten (insbesondere für KommunalpolitikerInnen), die Durchführung von Online Kursen (blended learning) sowie der Aufbau und die Betreuung von Webcommunities.



Foto: Anita Pleschko

Mag. David Röthler

david@roethler.at
<http://politik.netzkompetenz.at>
+43 (0)664 2139427

David Röthler absolvierte ein Studium der Rechtswissenschaften und ist als Unternehmensberater, Social-Media-Experte, Medienjournalist und Vortragender tätig. Er lehrt u.a. an der Universität Salzburg, an den Pädagogischen Hochschulen in Wien, Salzburg und Ludwigsburg und am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl am Wolfgangsee. Sein Hauptaugenmerk gilt partizipativen Medien – insbesondere dem Web 2.0 – und deren Nutzung in der internationalen und der politischen Projektarbeit.

Engagement 2.0

From Passive Perception to the Active Use of New Communication Technologies

Abstract

The authors of the present article describe a course at the Austrian Federal Institute of Adult Education (bifeb) that has introduced dedicated people to Web 2.0 communication technologies and tools for the last two years. For the authors, “political communication” represents all public-oriented and target group related activities surrounding matters that are considered to be public in the self-awareness of those involved, interests of the general public or also moral demands on society.

The end of the article provides a panorama of the web community that is being created by the course graduates.

Die Gewerkschaftsschule – Lehrgang für angewandte Gewerkschaftsarbeit

Sepp Wall-Strasser, Verena Mayrhofer und Gerd Weninger

Wall-Strasser, Sepp/Mayrhofer, Verena/Weninger, Gerd (2010): Die Gewerkschaftsschule – Lehrgang für angewandte Gewerkschaftsarbeit.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Österreichischer Gewerkschaftsbund, Gewerkschaftsschule, Emanzipation, Lernen, Bildungsangebot

Kurzzusammenfassung

Der in diesem Beitrag beschriebene viersemestrige „Lehrgang für angewandte Gewerkschaftsarbeit“ vermittelt Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation und Rhetorik, Ökonomie und Ökologie, Gesellschaftspolitik, Management, Arbeitsrecht, Staat und Verfassung. Gewerkschaftspolitik und Interessenvertretung, selbstbestimmtes und handlungsorientiertes Lernen stehen dabei im Vordergrund. Jährlich starten österreichweit etwa 25 Lehrgänge dieser Art. Die Gewerkschaftsschule und ihr Lehrgang sind damit ein – wenn auch der breiten Öffentlichkeit wenig bekannt – intensives gesellschaftspolitisches Bildungsangebot.

Die Gewerkschaftsschule – Lehrgang für angewandte Gewerkschaftsarbeit

Sepp Wall-Strasser, Verena Mayrhofer und Gerd Weninger

Die Gewerkschaftsschule bietet Mitgliedern des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (ÖGB) ein umfassendes Bildungsprogramm. Sie vermittelt Grundkenntnisse und Hintergrundwissen zu Politik, Recht, Wirtschaft, Gewerkschaft und Gesellschaft, will Prozesse der Selbst- und Gesellschaftsreflexion fördern und „Theorie“ und „Praxis“ verknüpfen, um die Handlungsfähigkeit und Analysefähigkeit engagierter ArbeitnehmerInnen und Gewerkschaftsverantwortlicher zu erweitern. Dazu wird ein Lernumfeld mit Rahmenbedingungen geboten, welches das Lernen in und mit der Gruppe fördert und dazu befähigt, das Gelernte im Alltag umzusetzen.

Zur Geschichte

Die Gewerkschaftsschule sieht sich in einer langen Tradition der österreichischen ArbeiterInnenbildung. Ihre Grundlagen gehen zurück bis auf die von Otto Bauer gegründete Arbeiterschule vor dem Ersten Weltkrieg und auf die Wiener Gewerkschaftsschule in der Ersten Republik (vgl. Bauer 1906, S. 460ff.). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde die Gewerkschaftsschule – sie war während des Naziregimes verboten und aufgelöst worden – wieder errichtet. Seit dieser Zeit hat sie mannigfaltige Ausformungen und Veränderungen – was sowohl die Dauer der einzelnen Bildungsangebote als auch die Intensität der Lehre und die Pädagogik selbst betrifft – erlebt. Gleich geblieben ist jedoch, dass sie dem, was „Volksbildung“ in einem ursprünglichen und gesellschaftspolitisch emanzipatorischen Sinn bedeutet, unserer Meinung nach am nächsten kommt. Prägend dafür war die Bildungsarbeit des ersten Leiters des Bildungsreferates des ÖGB Franz Senghofer (siehe Filla 1984), der (gemeinsam mit den Volkshochschulen) die Idee der „Lebensschule“ etablierte, die zu einem Vorläufer der Gewerkschaftsschule wurde. Angesichts

der maßlosen Enttäuschungen und katastrophalen Verwerfungen, die die politische Entwicklung seiner Generation bereitet hatte (von der Kriegshetze der Monarchie, dem Massensterben des Ersten Weltkrieges über die revolutionären Hoffnungen und deren jähes Ende durch die Weltwirtschaftskrise und den Austrofaschismus der Ersten Republik bis zur Nacht des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges), wollte Senghofer eine Bildungseinrichtung schaffen, die den damals gegenüber der Politik weithin misstrauisch und ablehnend gegenüberstehenden Menschen („D’Politik is a Hure“ war in der österreichischen Nachkriegszeit ein oftmals gehörter und vielerseits anerkannter Ausspruch) einen neuen Zugang eröffnet und sich in den Dienst einer Demokratie stellt, deren „erste Aufgabe [...] die Wiedergewinnung des Vertrauens des Mitbürgers zur Gesellschaft und ihren Organisationsgebilden“ (Senghofer 1957 zit.n. Filla 1984, S. 118) ist. Wenn er dies „Volksbildung“ nannte, so war dies nach dem Ende der Nazi Herrschaft, in der es von „Volk“ nur so wimmelte, ein erstaunlich gewagter Versuch, diesen Begriff für die politische Bildung zu retten. Dahinter stand die für die Gewerkschaftsbewegung

in Österreich segensreiche politische Erkenntnis, dass „eine Körperschaft, der sich der mißtrauische Mensch der Jahre nach 1945 anvertraute und mit der er zum Mitbürgertum zurückfinden sollte, [...] all seine Lebensinteressen ansprechen mußte. [...] Daher wurde es staatspolitische und volksbildnerische Aufgabe, gewerkschaftliches Bildungswesen nicht nur gewerkschaftlich zweckbedingt, sondern gesellschaftsorientierend zu sehen und aufzubauen. Ich [W. Filla; Anm.d.Red.] bin der Meinung, dass die Österreichische Gewerkschaftsbewegung mit diesem Schritt die geistige Konsolidierung der Demokratie und die Weckung volksbildnerischen Interesses in den Kreisen der Arbeiter und Angestellten entscheidend vorbereitete“ (Filla 1984, S. 118). Wenn sich auch die „Lebensschule“ mit all ihren interessanten Inhalten und Zielsetzungen nicht hielt, so floss doch in die Gewerkschaftsschule des ÖGB viel von diesen Ideen ein.

Zielgruppen

Die Gewerkschaftsschule ist offen für jedes Gewerkschaftsmitglied, das heißt, das Angebot richtet sich prinzipiell an alle in Österreich arbeitenden unselbstständig Beschäftigten, im Speziellen an Mitglieder und Ersatzmitglieder von Betriebsräten, Personalvertretungen und Mitglieder von Jugendvertrauensräten in ihrer Rolle als MultiplikatorInnen in den Betrieben und im Arbeitsumfeld. Der Besuch der Gewerkschaftsschule ist kostenlos. Der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) trägt in Kooperation mit der Arbeiterkammer Oberösterreich sämtliche Kosten wie Honorare für ReferentInnen, TrainerInnen, Lehrgangskoaches, Unterkunft, Verpflegung und Seminarraumgebühren sowie die Grundausrüstung der Lernmaterialien.¹ Eine Teilnahme an einem Informationsabend oder ein persönliches Gespräch sowie der Abschluss einer Ausbildungsvereinbarung sind Voraussetzung für

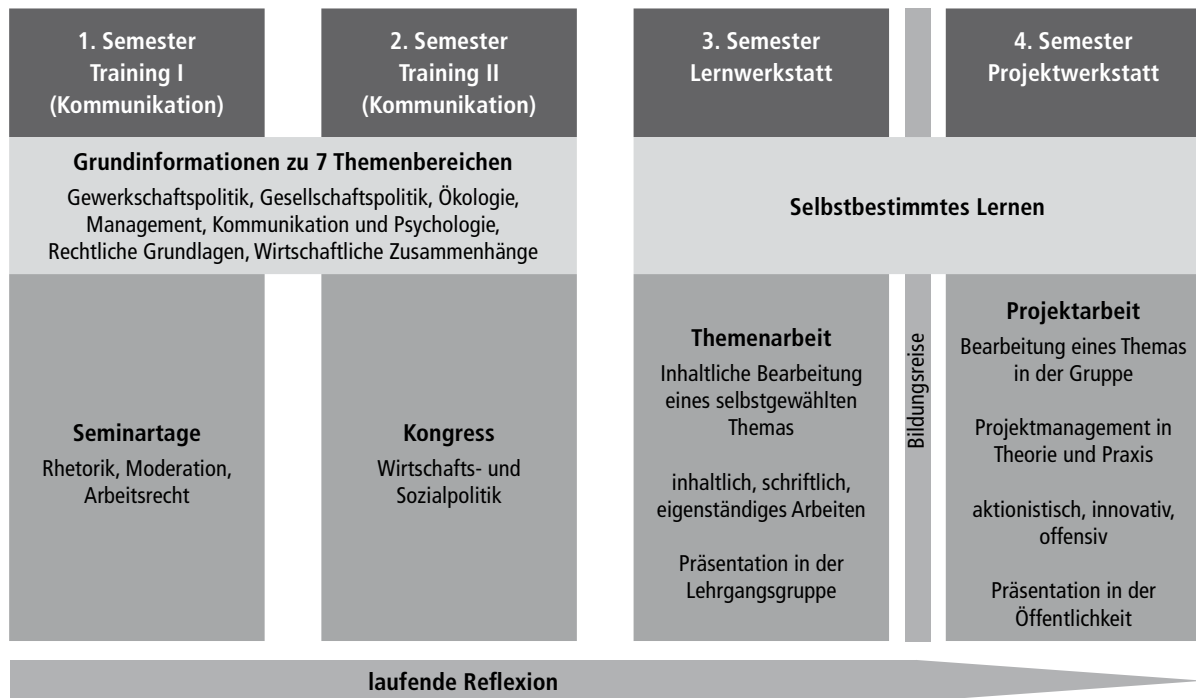
den Eintritt in eine Gewerkschaftsschule. Nach erfolgreicher Absolvierung wird den TeilnehmerInnen ein Zertifikat des VÖGB ausgestellt.² Für eine erfolgreiche Absolvierung müssen vier Semester-Bestätigungen (mindestens 75 Prozent Anwesenheit verteilt auf die Abende und Seminartage) vorgelegt und die Teilnahme an zwei Kommunikationstrainings, am Kongress, an der Lernwerkstatt, der Projektwerkstatt, der Projektinfomesse sowie die Durchführung einer Themenarbeit wie auch die Durchführung einer Projektarbeit nachgewiesen werden.

Aufbau und Ablauf

Die Lehrgänge der Gewerkschaftsschule³ laufen über vier Semester mit durchschnittlich je 110 Lerneinheiten. In den ersten beiden Semestern werden an zwei Abenden pro Woche Grundkenntnisse aus den Bereichen „Gewerkschaftspolitik und Interessenvertretung“, „Ökologie“, „Gesellschaftspolitik“, „Management“, „Psychologie und Kommunikation“ sowie „Wirtschaftliche Zusammenhänge“ und „Rechtliche Grundlagen“ vermittelt und zwei ein- bis viertägige, für alle TeilnehmerInnen verbindliche Kommunikationstrainings abgehalten. Im Rahmen des ersten Trainings (19 Lerneinheiten im ersten Semester) lernen die TeilnehmerInnen einander kennen und werden über die Rahmenbedingungen der Gewerkschaftsschule informiert. Ziel ist es, für die kommenden zwei Jahre eine möglichst hohe Arbeitsfähigkeit der Gruppe herzustellen. Fortgesetzt wird dieses Vorhaben im zweiten Semester mit dem Kommunikationstraining II (ebenfalls 19 Lerneinheiten). Dabei geht es vor allem um Konfliktfähigkeit, um das Herstellen und Reflektieren von Situationen des „Ausgesetzt-Seins“⁴. Am Ende des zweiten Semesters wird ein zweitägiger Kongress mit allen TeilnehmerInnen der Gewerkschaftsschule veranstaltet. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Brennpunkten. Grundlage

- 1 Die TeilnehmerInnen hinterlegen zu Beginn eine Kautions von 100,- Euro. Dieser Betrag wird nach positiver Absolvierung wieder retourniert.
- 2 Der VÖGB ist Gründungsmitglied des Erwachsenenbildungsforums Oberösterreich und berechtigt, das Qualitätssiegel der oberösterreichischen Erwachsenenbildung zu tragen.
- 3 Die Lehrgänge werden regional – in Oberösterreich nach politischen Bezirken – ausgeschrieben, um flächendeckend eine „Bildung vor Ort“ zu gewährleisten. Nichtsdestotrotz ergeben sich oft Anfahrtswege von bis zu 40 Kilometern, die von den TeilnehmerInnen aber nach eigener Aussage gerne „in Kauf genommen“ werden.
- 4 Die TeilnehmerInnen begegnen PassantInnen in der Öffentlichkeit, führen Straßenaktionen, Interviews durch etc. In der darauffolgenden Auswertungs- bzw. Reflexionsphase werden ausgehend von ihren dabei gemachten Erfahrungen die Fragen behandelt: Wie ergeht es mir bei den öffentlichen Auftritten? Wie ergeht es mir, wenn mich NachbarInnen/ArbeitskollegInnen auf der Straße, „beim Demonstrieren“ erleben? Was brauche ich, um diese Situationen gut zu bewältigen?

Abb. 1: Semesteraufbau



Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

hierfür liefert ein wirtschaftspolitisches Planspiel. Am zweiten Tag werden in Grundsatzreferaten und Workshops kontroversielle Themen diskutiert und vertieft.⁵ Die TeilnehmerInnen können dank dieser neuen Einblicke und Sichtweisen aktuelle politische Inhalte und Aussagen kritisch hinterfragen und gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge neu bzw. anders bewerten. Abgerundet wird das Bildungsangebot der ersten beiden Semester von mindestens einem 1-Tages-Seminar und einem 2-Tages-Seminar, um die oben genannten sieben Themenbereiche zu vertiefen.

Der Schwerpunkt des dritten Semesters liegt auf der Themenarbeit. Die TeilnehmerInnen wählen hierfür ein Thema, das sie interessiert und arbeitnehmerInnenrelevant ist. In der Lernwerkstatt, einem

2-Tages-Seminar mit verpflichtender Teilnahme, erhalten sie die Werkzeuge, um ihre Idee auch umsetzen zu können. Während der schriftlichen Ausarbeitung werden sie von den ReferentInnen und den Lehrgangskoaches unterstützt. An einem Abend referieren und präsentieren die TeilnehmerInnen schließlich die Ergebnisse ihrer Recherchearbeit und stellen sich einem ausgiebigen inhaltlichen und methodischen Feedback.⁶ Am Ende des dritten Semesters wird eine mehrtägige Bildungsreise in ein österreichisches Bundesland und ein benachbartes EU-Land organisiert. Die dabei gemachten Exkursionen, themenzentrierten Betriebserkundungen, Diskussionen mit GewerkschafterInnen und PolitikerInnen regen an, „über den eigenen Tellerrand“ hinaus zu schauen und gemeinsame Erfahrungen zu sammeln.⁷

5 Vordringlichste Themen der letzten Jahre waren die Fragen der Privatisierung der öffentlichen Dienstleistungen respektive der Gesundheitsvorsorge, die Auswüchse und Deregulierung des Finanzkapitalismus sowie globale Migrations- und Integrationsfragen.

6 Themenbeispiele des letzten Jahrganges sind z.B. die Frage der „Ladenöffnungszeiten im Handel“, „Schichtarbeit und Auswirkungen“, „Mutterschutz – Karenz – Kindergeld“, „Unter einem Dach! – MigrantInnen in OÖ“, „Die Aktualität von Merkantilismus vor der Französischen Revolution und Parallelen zu heute“, „Mobbing – von eigener Betroffenheit zur Beratung“.

7 Beispiele des jüngsten Jahrganges 2008-2010: „Arbeit und Behinderung – die vernachlässigte Funktion der Behindertenvertrauensperson“ (Implementierung des Themas in die gewerkschaftliche Grundausbildung); „Europas Fortschritt in die Vergangenheit“ (Der Versuch der Erklärung europäischer Wirtschaftssysteme in Verbindung unregelter Finanzmärkte und der daraus resultierenden Auswirkungen bzw. sich ergebender Strukturen); „Jugend entdeckt Gewerkschaft“ (Erstellung einer Dokumentation über ArbeitnehmerInnen-Geschichte, über Strukturen des ÖGB sowie über Errungenschaften und Erreichtes als Präsentationsunterlage in Berufsschulen).

Mit „Praxisnaher Gewerkschaftsarbeit“ kann das vierte Semester überschrieben werden. Die TeilnehmerInnen arbeiten in einer Projektgruppe an einer selbst gewählten Aufgabe, in deren Rahmen die Werkzeuge des Projektmanagements aktiv vermittelt werden. Die Teilnahme an einer vorangehenden Projektwerkstatt (einem 1-Tages-Seminar) ist hierfür verpflichtend. „Öffentlichkeitswirksam“, „gewerkschaftsrelevant“ und „Teamarbeit“ sind die Stichworte für das Projekt. Die TeilnehmerInnen der Projektgruppe werden wie schon bei der Themenarbeit methodisch und fachlich bei der Bewältigung ihrer Aufgabe unterstützt.

Im dritten und vierten Semester dominiert selbstbestimmtes Lernen, begleitet von Werkstätten-Inputs und Reflexionen. Die Anzahl der Abendveranstaltungen verringert sich, da die TeilnehmerInnen bzw. die Projektgruppen die Termine selbstständig festlegen können.

Pädagogische Orientierung der Gewerkschaftsschule

Die Gewerkschaftsschule geht von folgendem Menschen- und Gesellschaftsbild aus: Ziel aller (Bildungs-)Arbeit ist ein freier(er), schöpferischer Mensch in einer freien demokratischen und sozialen Gesellschaft, der nur fähig ist, im Vollsinn sein Menschsein zu verwirklichen, wenn er es gemeinsam mit anderen tut. Die TeilnehmerInnen werden folglich als „homines politici“ betrachtet, das heißt, sie tragen Verantwortung für das Gemeinwesen, in welchem sie leben.

Dem gewachsen zu sein, erfordert eine lebenslange Bildung der Kernkompetenzen, die Oskar Negt als Identitäts- und Gerechtigkeitskompetenz, ökonomische, ökologische, historische und technologische Kompetenz bestimmt. Wer das Gemeinwesen beschädigt, beschädigt am Ende sich selbst (vgl. Negt 2010, S. 332f.).

AbsolventInnen der Gewerkschaftsschule be- und ergreifen sowohl ihre Verantwortung gegenüber ihrer eigenen Person wie auch jene gegenüber der Gesellschaft. Emanzipation spielt dabei eine wichtige Rolle: Emanzipation von den Schranken und Hemmungen, die durch ihre persönliche

Lebens- und Lerngeschichte (Sozialisation) entstanden sind, Emanzipation aber vor allem auch von den gesellschaftlichen Einschränkungen und Überwindung der gegebenen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Grenzen.

Im Zentrum steht die Selbstverwirklichung innerhalb eines politischen Systems, das für alle gleiche Rahmenbedingungen und Chancengleichheit bieten bzw. absichern soll. Dies ist geschichtlich nach Überzeugung des ÖGB im österreichischen und europäischen Sozialstaatsmodell in einem hohen Maße verwirklicht, bedarf gleichzeitig aber einer Weiterentwicklung. Die Gewerkschaftsschule soll folglich ein Instrument sein, um handlungsfähiger zu werden und so einen Beitrag zum Voranschreiten der Gesellschaft in Richtung mehr Demokratie und Lebensqualität zu leisten. Als Orte dieses Engagements werden die Gewerkschaft und der Betrieb thematisiert, denn gute Gewerkschaftsarbeit ist nach Überzeugung des ÖGB ein wesentlicher Beitrag zu einer menschengerechte(re)n Gestaltung unserer Gesellschaft.

Ihre „Legitimität“ erhält die Gewerkschaftsschule durch die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen als Folge der Stärkung ihrer Persönlichkeit und ihres politischen Bewusstseins, durch die Stärkung der Interessenvertretung und die Stärkung der ArbeitnehmerInnen und deren Anliegen.

Inspiziert wurde das Konzept der Gewerkschaftsschule von drei Größen der politischen Erwachsenenbildung und deren pädagogischen Entwürfen: von Oskar Negt und seiner Idee des „Exemplarischen Lernens“, von Paolo Freire und seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ und von Henri Desroche und seinem „Selbstbestimmten Lernen“.

Oskar Negt zufolge ist es in Bildungsvorgängen nicht nötig, alles zu wissen, sondern das Ganze soll an einem Beispiel begriffen werden, wobei sich „das Ganze“ nicht nur auf das konkrete „Exempel“ bezieht im Sinne einer Fallstudie. Vielmehr erschließt die Analyse einer konkreten Gegebenheit Zugänge zu einer neuen Sicht der Gesellschaft bzw. von Vorgängen in ihr. Exemplarisches Lernen erfordert die Bereitschaft zur Änderung der eigenen Einstellungen, Verhaltensweisen und des eigenen Lebensumfeldes und ermöglicht somit neue Handlungsperspektiven.

Ansatzpunkt von Freires Pädagogik der Unterdrückten ist eine interessengeleitete Gesellschaftsanalyse. Es geht darum, einen Standpunkt einzunehmen, der die Sicht der Schwächeren repräsentiert. Die Interessen der Mächtigen werden derart frei gelegt und entlarvt. Im Mittelpunkt von Freires Pädagogik steht die Überzeugung, dass jeder Mensch, jede Bildungs- und Bevölkerungsschicht Zugang zu Bildung findet, wenn dieser in geeigneter Weise und unter passenden Rahmenbedingungen eröffnet wird. Eine solche Pädagogik nimmt das Individuum mit seinen persönlichen Erfahrungen ernst.

Die „autoformation assistée“ nach Desroche meint die begleitete Selbstausbildung engagierter, sich als politische Menschen verstehender GewerkschafterInnen. Lernen darf nicht entfremdetes und entfremdendes Lernen sein, sondern hilft mit beim Begreifen, Weiterentwickeln und Mitgestalten des eigenen Lebensweges und der eigenen Lebenszusammenhänge. Am Anfang eines jeden Bildungsprozesses steht die Frage: Was will ich überhaupt lernen? Sich selbst Lernziele zu setzen, muss gelernt werden. In der Folge entsteht Freude am Selbst-Erarbeiteten (vgl. Prieler-Woldan 1995, S. 41ff.).

Vier Lehr- und Lerninhalte

Alle Themenbereiche der Gewerkschaftsschule orientieren sich an den vier Lehr- und Lerninhalten: „Geschichte“, „Europäische Union/Internationales“, „Gendergerechtigkeit“ und „Umsetzbarkeit“. Zum einen sind dies Inhalte, die einfach aufgrund ihrer Brisanz immer wieder thematisiert werden müssen, zum anderen sind sie so umfassend und komplex und daher so schwierig zu vermitteln, dass sie tendenziell ermüden, würden sie mehrere Abende hindurch konzentriert behandelt werden. Sie werden daher bei möglichst allen Themen an allen Abenden bearbeitet und beachtet. „Geschichte“ etwa wird als wesentlich begriffen, um die Gegenwart zu begreifen und Zukunft zu gestalten. Der Lehrinhalt „Europäische Union“ thematisiert die Vielfalt des Einflusses und die Gestaltungsmacht

der EU, die mittlerweile alle Bereiche des politischen und wirtschaftlichen Lebens berührt. Der Inhalt „Internationales“ erklärt sich damit, dass Gewerkschaftsarbeit per se international sein muss, besonders in Zeiten der verstärkten Globalisierung. Es geht um weltumspannendes Arbeiten für die Menschenwürde am Arbeitsplatz. „Gendergerechte Bildungsarbeit“ gehört zu den Grundüberzeugungen der Gewerkschaftsschule. Die Gewerkschaft im Allgemeinen und der Verband der Österreichischen Gewerkschaftlichen Bildung als Bildungsanbieter der gewerkschaftlichen Organisation im Speziellen bekennen sich zu Gender Mainstreaming.⁸ Die TeilnehmerInnen sind MultiplikatorInnen und wichtige MeinungsträgerInnen, deren umfassende Sensibilisierung in dieser Frage unumgänglich ist. Der Lehrinhalt „Umsetzbarkeit“ meint nicht (nur) die methodische Aufbereitung der Inhalte oder eine oberflächliche „Praxisverwurschtung“, sondern beginnt schon bei der Auswahl der behandelten Themen: Diese sollen eine treffende Antwort auf die gesellschafts- und gewerkschaftspolitischen Herausforderungen der Zeit und die aktuellen Probleme in der gewerkschaftlichen und betriebsrätlichen Praxis bieten. Dies kann bedeuten, dass sonst „verschollene“ oder verdrängte Themen und Inhalte zur Sprache gebracht werden.

Methodik

Mit einem ganzen Set von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden – Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Referaten, Exkursionen, Aktionen, Projektarbeit, Rollenspielen und Materialien – wird ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen ermöglicht. Teamarbeit wird durch das Lernen in und mit der Gruppe gefördert und gefordert. Die TeilnehmerInnen werden angeregt, begleitet und befähigt, um ein Thema selbst zu erarbeiten und die Inhalte weiter vermitteln zu können. Eine adäquate TeilnehmerInnenzahl pro Lehrgangsgruppe macht ein teilnehmerInnenorientiertes Arbeiten möglich: Die Mindest-TeilnehmerInnenzahl, die erforderlich ist, liegt bei 12, die maximale Gruppengröße bei 20 Personen.

⁸ Das bedeutet, dass beispielsweise die zwei Lehrgangskoaches immer eine Frau und ein Mann sein müssen, dass alle Unterlagen in gendergerechter Schreibweise ausgefertigt sind, dass Fallbeispiele im Arbeitsrecht dementsprechend ausgewählt oder Geschichte aus der feministischen und Minderheitensicht vermittelt wird. Letztlich ist Gender auch ein Kriterium für die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen an den Gewerkschaftsschulen.

Staff und AkteurInnen

Die Gewerkschaftsschule ist eingebettet in die Bildungsarbeit des Österreichischen Gewerkschaftsbundes. Verantwortlich dafür ist der/die jeweilige LandesbildungssekretärIn des Bundeslands. In Wien ist dafür das ÖGB-Referat für Bildung, Freizeit und Kultur zuständig. Ausgeschrieben und organisiert wird die Gewerkschaftsschule über den Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, dem gewerkschaftlichen Bildungsanbieter. Dem hauptamtlichen Team stehen ehrenamtliche ExpertInnen zur Verfügung bzw. werden für diese Arbeit gewonnen. So sind in Oberösterreich neben den drei hauptamtlich Beschäftigten circa 140 ReferentInnen und 20 Lehrgangskoaches für die Gewerkschaftsschule tätig.

Die Lehrgangskoaches als Schlüsselpersonen

Die Lehrgangskoaches sind aktive LernbegleiterInnen. Sie helfen mit, aus politisch interessierten und engagierten StaatsbürgerInnen fähige GewerkschafterInnen und AktivistInnen zu machen. Dies bedeutet nicht, dass sie einseitig, das heißt manipulativ auf den Lernprozess Einfluss nehmen, sondern dass sie das Ziel einer an Emanzipation interessierten Bildung im Auge behalten. Lehrgangskoaches haben die wichtige Funktion, die TeilnehmerInnen anzuerkennen, ihnen positiv-motivationsunterstützende Rückmeldung zu geben, sie zu begleiten und ein Klima zu schaffen, das die Verwirklichung der oben beschriebenen Ziele ermöglicht.

Je zwei Lehrgangskoaches begleiten jeweils eine Lehrgangsgruppe, wobei dieses Paar gendergerecht immer aus einem Mann und einer Frau bestehen muss. Ebenso wird darauf geachtet, dass bei den Coach-Duos immer ein/eine Coach einen betriebsrätlichen/gewerkschaftspolitischen Hintergrund hat (zum Beispiel ein Betriebsratsmandat) und ein/eine Coach über einen pädagogischen Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund verfügt. Die Entscheidung, welche Coaches jeweilig zum Einsatz kommen, fällt der Lehrgangsleitung in Abstimmung mit den Coaches zu. Seitens der Lehrgangsleitung gibt es zweimal pro Jahr ein so genanntes Generationentreffen, im Rahmen dessen es die Möglichkeit eines Austausches zwischen den Coaches und der Lehrgangsleitung gibt. Für die Lehrgangsleitung

ist dies eine der wesentlichsten Plattformen, wo auch eine Evaluierung und Weiterentwicklung des Modells Gewerkschaftsschule stattfindet. Darüber hinaus treffen sich die Coaches zur Rollen- und lehrgangsbezogenen Reflexion und gibt es das Angebot einer Supervision sowie spezifische Train-the-TrainerIn-Angebote.

Die ReferentInnen

Die ReferentInnen kommen aus sehr unterschiedlichen Bereichen. Viele sind im Österreichischen Gewerkschaftsbund oder in der Arbeiterkammer beschäftigt, andere sind als selbstständige TrainerInnen tätig oder als Betriebsrätinnen und Betriebsräte in der Gewerkschaft verankert. Die Themenbereiche eines Lehrgangs werden gemeinsam in Arbeitskreisen entwickelt, in denen sich die jeweiligen ReferentInnen auch vernetzen, Informationen austauschen und Materialien absprechen. Seitens der Lehrgangsleitung wird einmal jährlich eine ReferentInnen-Arbeitstagung sowie ein ReferentInnen-Arbeits-Frühstück organisiert. Die Arbeitstagung legt ihren Schwerpunkt auf einen eher strukturierten Austausch zwischen Leitung und ReferentInnen, dient aber auch dem Austausch und der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Themenbereichen. Zusätzlich werden diese Zusammentreffen genutzt, um das Projekt Gewerkschaftsschule gemeinsam zu evaluieren.

Zusammenfassung

Leider fehlen (vor allem aus der „Gründerzeit“ nach dem Zweiten Weltkrieg) genaue Statistiken, aber ohne Übertreibung kann gesagt werden, dass dieses Modell der Österreichischen Gewerkschaftsschule in tausenden Lehrgängen zehntausenden ArbeitnehmerInnen, BetriebsrätInnen und FunktionärInnen einen völlig neuen Zugang zum Lernen und zur persönlichen Weiterentwicklung, aber vor allem auch zu Gesellschaft, Wirtschaft und Politik ermöglicht hat.

Hunderte (Spitzen-)FunktionärInnen, tausende Betriebsratsmitglieder und PersonalvertreterInnen, aber auch durch die Gewerkschaftsschule (neu) politisierte Menschen brachten sich bislang in verschiedenste Organisationen der sogenannten Zivilgesellschaft, in Frauen-, Umwelt und Sozialen

Bewegungen als GemeinderätInnen oder Vereinsverantwortliche ein. Die derzeit höchstrangige Absolventin der Gewerkschaftsschule ist auch die derzeitig „höchstrangige“ Frau im Staat: Nationalratspräsidentin Barbara Prammer. Sie erwähnt immer wieder, dass sie durch den Besuch der Gewerkschaftsschule im oberösterreichischen Bezirk Vöcklabruck ihre erste politische Bildung genossen

habe. Die Gewerkschaftsschule ist in ihrer Komprimiertheit und mit ihrer Lehrgangsdauer sicher einzigartig in der österreichischen und auch europäischen gewerkschaftlichen und allgemeinen Erwachsenenbildungslandschaft. Diesen „Schatz“ gilt es aus unserer Sicht über alle ökonomischen Sparzwänge und Entwicklungen zur „Fast-food-Bildung“ hinweg zu retten.

Literatur

Verwendete Literatur

Bauer, Otto (1906): Die Wiener Arbeiterschule In: Die Neue Zeit, 2. Band.

Filla, Wilhelm (Hrsg.) (1984): Franz Senghofer. Ein Leben für die Arbeiterbildung. Wien: Europaverlag.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag .

Prieler-Woldan, Maria (1995): „Sinnvoll studieren und etwas Notwendiges tun“. Projektstudium für Berufstätige: Konzept, Dokumentation und Zwischenbilanz eines Modells universitärer Erwachsenenbildung in Österreich (= Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz).



Foto: K. K.

Mag. Sepp Wall-Strasser, MAS

sepp.wall-strasser@oegb.at
<http://www.oegb.at>
+43 (0)50 66539-6013

Sepp Wall-Strasser studierte Theologie in Linz und Paris und war danach zehn Jahre lang Pastoralarbeiter in der Betriebsseelsorge und Katholischen ArbeiterInnenjugend sowie Religionslehrer. Er war Mitbegründer von ATTAC Österreich. 2003 schloss er den Interdisziplinären Universitätslehrgang für Sozialwirtschaft, Management und Organisation Sozialer Dienste ab. Seit 1991 ist er Leiter des Bereiches Bildung und Zukunftsfragen im Österreichischen Gewerkschaftsbund Oberösterreich sowie Initiator und Geschäftsführer des entwicklungspolitischen Gewerkschaftsprojektes „weltumspannend arbeiten“.



Foto: K. K.

Mag.ª Verena Mayrhofer

verena.mayrhofer@oegb.at
<http://www.oegb.at>
+43 (0)50 66539-6032

Verena Mayrhofer arbeitet seit 2009 im Österreichischen Gewerkschaftsbund Oberösterreich im Bereich Bildung und Zukunftsfragen und ist gemeinsam mit ihrem Kollegen Gerd Weninger für die Leitung der Gewerkschaftsschulen zuständig. Sie studierte Geschichte mit Schwerpunkt Politikwissenschaften an der Universität Salzburg und war ehren- und hauptamtlich in der Gewerkschaftsjugend Oberösterreich tätig.



Foto: K. K.

Gerd Weninger

gerd.weninger@oegb.at
<http://www.oegb.at>
+43 (0)50 66539-6012

Gerd Weninger ist im Österreichischen Gewerkschaftsbund Oberösterreich seit 2007 im Bereich Bildung und Zukunftsfragen mit dem Schwerpunkt Gewerkschaftsschulen tätig. Zuerst arbeitete er als Buchhalter in der Firma Solvay und war 15 Jahre in diesem Betrieb als Betriebsrat tätig. Er ist Absolvent der Gewerkschaftsschule Oberösterreich (2002-2004) und der Zukunftsakademie (2004-2006) und war Lehrgangskoach der Gewerkschaftsschule Gmunden (2007-2009).

The Trade Union School – Course for Applied Trade Union Work

Abstract

The four-semester Course for Applied Trade Union Work described in this article imparts competences in the areas of communication and rhetoric, economics and ecology, social policy, management, labour law, state and constitution. The course focuses on trade union policy, interest groups and self-determined and action-oriented learning. About 25 courses of this kind start every year in Austria. Though little known to the general public, the Trade Union School and its course are an intensive educational offering in terms of social policy.

Rezension

Kritische politische Bildung. Ein Handbuch

Bettina Lösch, Andreas Thimmel (Hrsg.)

Georg Ondrak

Ondrak, Georg [Rez.] (2010): Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Politische Bildung, Grundlagen, Theorie, didaktische Praxis, pädagogische Praxis

„Die Beiträge des Handbuchs legen den aktuellen Stand einer kritischen politischen Bildung dar. Dabei geht es um Historie, Selbstverständnis, zentrale Themen und methodisch-didaktische Überlegungen politischer Bildungsarbeit. Die Autorinnen und Autoren stammen aus den Bereichen der kritischen Politik-, Sozial- und Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit sowie der politischen Bildungsarbeit – eine gelungene Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen für die politische Bildung.“ (Verlagsinformation)



Bettina Lösch, Andreas Thimmel (Hrsg.)
Kritische politische Bildung. Ein Handbuch
Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag
2010, 542 Seiten

Rezension

Kritische politische Bildung. Ein Handbuch

Bettina Lösch, Andreas Thimmel (Hrsg.)

Georg Ondrak

Zweierlei Umstände veranlassten die Zusammenstellung und Publikation dieses umfangreichen Handbuches zu kritischer politischer Bildung, wie die Herausgeberin und der Herausgeber in ihrer Einleitung erklären: zum einen das Unbehagen vieler Akteure und Akteurinnen der Bildungsarbeit darüber, dass Beiträge zu einer kritischen politischen Bildung oftmals nur verstreut oder in Nischen veröffentlicht werden. Zum anderen konzentrieren sich, so ihre Beobachtung, Handbücher zu politischer Bildung derzeit eher auf methodisch-didaktische Themen, denn auf eine theoretische bzw. die Praxis kritisch reflektierende Aufarbeitung.

Diesen „Misständen“ will die vorliegende Publikation, die **Bettina Lösch** und **Andreas Thimmel** als eine Ergänzung zu etablierten Handbüchern politischer Bildung verstehen, entgegentreten. In dem Sammelband spiegelt sich auch das Anliegen der/des Herausgeberin/s, die Notwendigkeit von kritischer politischer Bildung zu verdeutlichen, kritische Gesellschaftstheorie für die politische Bildung zu thematisieren und einen kritisch-reflexiven Blick auf die pädagogische Praxis sowie den institutionellen Rahmen politischer Bildung zu werfen.

Immerhin 43 Artikel plus Einleitung finden sich in diesem im Wochenschau Verlag erschienenen Band. Er gliedert sich dabei getreu den Anliegen der/des Herausgeberin/s in einen Grundlagenteil zu kritischer politischer Bildung, in ein sehr ergiebiges Großkapitel zu ihrer theoretischen Anbindung, ein Großkapitel zu ihrer didaktischen und pädagogischen Praxis sowie in ein Großkapitel zu ihren

institutionellen Kontexten. Die einzelnen Artikel wurden von AutorInnen aus unterschiedlichen Bereichen wie etwa der kritischen Politik-, Sozial- und Erziehungswissenschaft, der Sozialen Arbeit, der Wirtschaftswissenschaft, der Sozialpädagogik und der politischen Bildungsarbeit verfasst. So wird mit dem Buch eine Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen zum Thema ermöglicht.

„Kritische Gesellschaftstheorie basiert auf der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung. Sie fordert die Ausweitung gesellschaftlicher und demokratischer Teilhabe und begreift gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als politisch veränderbar“ (Lösch/Thimmel 2010, S. 8). – Das als gemeinsamer Nenner zur Bedeutung kritischer Gesellschaftstheorie in der Einleitung des Bandes

festgelegt, widmen sich die Artikel in den ersten beiden Großkapiteln einer Vielfalt an verschiedenen kritischen theoretischen Ansätzen zur inhaltlichen Orientierung einer kritischen politischen Bildung. So erläutert beispielsweise **Helmut Bremer** den Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung, **Andreas Merckens** widmet sich Antonio Gramscis hegemonietheoretischer Bestimmung von Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis, **Stefanie Graefe** bringt Michel Foucaults Gouvernementalitätsbegriff ein und **Edgar Weiß** schreibt zu den Grundlagen der Kritischen Theorie. Grund für diese offensichtliche Vermeidung eines einheitlichen theoretischen Kanons ist die Intention der/des Herausgeberin/s, die Vielfältigkeit kritischer Ansätze einem breiten Fachpublikum näherzubringen. Auf diese Weise wird ein Überblick über einen relevanten Ausschnitt an Theorien geschaffen, der es den LeserInnen gestattet, sich bei näherem Interesse selbstständig in eines der theoretischen Gebiete zu vertiefen.

Aber auch in den Bereich der pädagogischen Praxis und Didaktik ermöglicht dieser Sammelband mittels seines dritten Großkapitels einige Einblicke. Die Artikel beschäftigen sich hier etwa mit kritischer Politdidaktik und Unterrichtsmethoden (**Klaus Moegling**), politischer Bildung für

MigrantInnen (**Gudrun Hentges**), Mediendidaktik als politischer-ästhetischer Bildung (**David Salomon**) oder mit Anerkennung und Empowerment als Strategien rassismuskritischer politischer Bildung (**Birgit Jagusch**).

Im letzten Teil des Buches werden u.a. mit Beiträgen von **Frank Nonnenmacher** zu Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts, **Benedikt Widmaier** zu non-formaler politischer Bildung in Deutschland oder **Johanna Schreiber** und **Sabine Leidig** zu globalisierungskritischer und emanzipatorischer Bildungsarbeit am Beispiel Attac¹ auch noch institutionelle Rahmenbedingungen von politischer Bildung aufgezeigt.

Fazit

Das Handbuch „Kritische politische Bildung“ richtet sich nach eigenen Angaben in erster Linie an ein Fachpublikum aus dem pädagogischen Feld, kann aber durchaus allen, die sich generell für kritische Gesellschaftstheorie bzw. deren Relevanz für eine bestimmte Praxis interessieren, empfohlen werden. Wer einen übersichtlichen Einblick in den aktuellen Diskurs zu kritischer Bildung sucht, ist mit diesem Sammelband sicher gut beraten.

1 Eine ausführliche und auch kritische Darstellung des europäischen Attac-Netzwerkes findet sich im Beitrag von Pier-Paolo Pasqualoni und Helga M. Treichl in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_07_pasqualoni_treichl.pdf; Anm.d.Red.



Foto: K.K.

Georg Ondrak, Bakk.

georg.ondrak@gmx.net
+43 (0)699 12171377

Georg Ondrak steht kurz vor Abschluss seines Masterstudiums der Soziologie an der Universität Wien (Stand: Oktober 2010). Seine Interessenschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Arbeitsmarkt und Kultur. Er absolvierte ein Praktikum bei der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen sowie beim Österreichischen Volkshochschularchiv und ein Forschungspraktikum im Zuge eines einjährigen Forschungsprojekts zum Thema „Chronische Krankheit am Arbeitsplatz“.

Rezension

Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung

Benedikt Widmaier, Gerd Steffens (Hrsg.)

Elisabeth Thöringer

Thöringer, Elisabeth [Rez.] (2010): Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.) (2010):
Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 11, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: WeltbürgerInnentum, Kosmopolitisierung, Globalisierung, Politische Bildung

„Unter Rückgriff auf Immanuel Kant und die Rezeption des angelsächsischen Diskurses über Kosmopolitismus ist in den letzten Jahren versucht worden, einen modernisierten Begriff des Weltbürgers in die öffentlichen politischen Debatten einzubringen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Band interdisziplinär und kontrovers diskutiert, ob der Weltbürger ein angemessenes Bürgerleitbild für die globalisierte Welt ist. Dieser interdisziplinäre Diskurs [...] liefert neue Anstöße für eine zeitgemäße Theorie und Praxis der Politischen Bildung in weltbürgerlicher Absicht. [...] Für eine Weiterentwicklung der Politischen Bildung stecken die Beiträge neue Herausforderungen und Perspektiven ab.“
(Verlagsinformation)



Benedikt Widmaier, Gerd Steffens (Hrsg.)
Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre
Perspektiven für die Politische Bildung
Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag
2010, 191 Seiten

16

Rezension

Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung

Benedikt Widmaier, Gerd Steffens (Hrsg.)

Elisabeth Thöringer

Ausgangspunkt dieser Publikation war die am 10. und 11. März 2008 in Heppenheim veranstaltete Fachtagung „Weltbürgertum – Kosmopolitisierung – Politische Bildung“. Primäre Intention dieser Tagung war es gewesen, Anstöße und Anregungen zur Interdisziplinarität der Politischen Bildung zu liefern – eine Intention, die sich in der Vielfalt und Multidimensionalität der vorliegenden Beiträge wiederfindet.

Benedikt Widmaier und **Gerd Steffens**, die beiden Herausgeber des Sammelbandes, setzen sich in ihrem einleitenden Aufsatz mit den populären Phänomenen „Kosmopolitisierung“ und „WeltbürgerInnentum“ auseinander und hinterfragen die Globalisierung und ihre Konsequenzen mit der Absicht, ein Konzept aktiver BürgerInnenschaft zu entwickeln, das letztendlich zur politischen Partizipation führen soll.

Benedikt Köhler geht in seinem Beitrag auf die neue Kosmopolitisierung ein, die den alten Kosmopolitismus inklusive seiner philosophischen und politisch-rechtlichen Anschauungen ablöst, die nach Meinung des Autors einen elitären und exklusiven Beigeschmack haben. Dieser Neokosmopolitismus – geprägt von der Dialektik zwischen Universalismus und Partikularismus – verursache mitunter die Bildung von Parallelgesellschaften, die einerseits von Vielflieger-KosmopolitInnen und andererseits von MigrantInnen gekennzeichnet sind; daneben lassen sich, so Köhler, als Folge der Verknüpfung

der Kulturen und Identitäten Grenzen nicht mehr eindeutig nachzeichnen, sondern werden zu „fuzzy boundaries“ (Köhler 2010, S. 19). Da diese äußerst komplexe Form der Kosmopolitisierung über eine westliche Diskursebene hinausgehe und global zu betrachten sei, wird vom Autor auch der Aspekt des sozialwissenschaftlichen Kosmopolitismus berücksichtigt und damit das Hauptaugenmerk auf die sozialen Prozesse, das methodologische Argument sowie auf einen reflexiven kosmopolitischen Lernprozess gelegt. Auf diese Weise richte sich der Blick auf das Spannungsfeld zwischen global und lokal, homogen und heterogen und könne keinesfalls im Sinne einer „McDonaldisierung“ (ebd., S. 27) in eine gleichmachende Globalisierung ausarten.

Daran anknüpfend greift **Benno Hafeneeger** in seinen Ausführungen zum Thema Jugend und deren Politische Bildung die Diskussion über ein „eurozentrisches Jugendmodell“ (Hafeneeger 2010, S. 33) auf, betont die Bedeutung einer transnationalen Perspektive und weist auf die Existenz multipler

Jugenden hin: die Schul- und Bildungsjugend, die arbeitslose Jugend, die Multimedia-Jugend, die ego- und ethnozentrische Jugend, die in der Politik engagierte und politikabstinente Jugend. Weiters beschäftigt er sich mit dem Erwachsenwerden in einer globalisierten Welt, in der sich entsprechend der Kumulationsthese die Bildungschancen für Hochqualifizierte verbessern, wohingegen sich die der Niedrigqualifizierten zunehmend verschlechtern. Folglich erhöhe sich das Armutsrisiko Letzterer beträchtlich und bestehe die Gefahr, dass niedrigqualifizierte Jugendliche den ihrer jeweiligen Lebensphase gemäßen Schutz- und Experimentierraum einbüßen und sie dem Kapitalismus als „fertiges Humankapital“ ausgeliefert werden (vgl. ebd., S. 37). Die fragile jugendliche Lebenswelt, die von einer Pluralität der Angebote und Werte bestimmt wird, rückt somit in den Mittelpunkt von Hafenegers Ausführungen und spiegelt Tendenzen der postmodernen Gesellschaft wider: Die „*Dynamik der Risikogesellschaft*“ (ebd., S. 40) mache nämlich auch vor Jugendlichen nicht halt und zeitige Konsequenzen wie Deregulierung, Individualisierung und soziale Segmentierung.

In seinem Beitrag zum Fachdiskurs über Internationale Jugendarbeit und deren Geschichte und Leitbilder widmet sich **Andreas Thimmel** deren Schnittstellen zur Politischen Bildung und der neuen Debatte bezüglich Kosmopolitismus und Jugendarbeit-Konzeption. Hierfür betrachtet er die Kosmopolitische Bildung und deren Folgen wie die Überwindung nationaler Perspektiven (vgl. Thimmel 2010, S. 159) oder die multiple Gruppenzugehörigkeit (vgl. ebd., S. 162) aus verschiedenen mitunter kritischen Blickwinkeln.

Die bereits angesprochene Interdisziplinarität Politischer Bildung spiegelt sich auch im Artikel „Global History“ von **Thomas Maissen** wider. Der Autor setzt sich intensiv mit der Terminologie „Globalisierung“ auseinander, assoziiert damit den internationalen wirtschaftlichen Austausch und die „*Entterritorialisierung des Sozialen*“ (Maissen 2010, S. 52) und stellt ferner die essenzielle Frage: „Eine Welt – eine Geschichte?“.

Daran anknüpfend lässt sich **Tobias Widmaier** auf den „Weltbürger“ und die „Zukunftsmusik für Politische Bildung“ ein, definiert die vielschichtigen

Begriffe „Zukunftsmusik“ und „Weltmusik“ und charakterisiert Fragmente der „World Music“ durch die Vermischung von Orient und Okzident, Jazz und Pop (vgl. Widmaier 2010, S. 70). Wenngleich Kritik an der Homogenisierung musikalischer Ausdrucksformen angebracht erscheine, könne man, so der Autor, die Begegnung mit der Musik fremder Kulturen als eine Form interkulturellen Lernens verstehen.

Matthias Möhring-Hesse legt den Schwerpunkt seines Beitrags ebenfalls auf die/den WeltbürgerIn, wobei er den Bogen vom „Bourgeois“, der/dem WirtschaftsbürgerIn und BildungsbürgerIn, über die/den mit „Citoyen“ betitelte/n Staats- bzw. AktivbürgerIn bis hin zur/zum BürgerIn als Sozialfigur demokratischer Gesellschaften spannt. Er spricht ferner davon, dass sich das WeltbürgerInnentum als Folge der Dynamik im Kosmopolitisierungs- und Transnationalisierungsprozess nicht nur in Hinblick auf eine immer stärker vernetzte Weltwirtschaft, sondern auch in Bezug auf transnationale Sozialbeziehungen entfaltet, und liefert Argumente für und gegen das Bild eines WeltbürgerInnentums: Es könne nämlich zum einen als Gegenentwurf zur Globalisierung gedacht werden und die Ausgrenzung von MitbürgerInnen überwinden helfen, sei zum anderen aber auch skeptisch zu betrachten, wenn es auf weltmännische Bourgeois und Citoyen (hier sind tatsächlich vor allem Männer gemeint) bzw. „Global Players“ reduziert wird, die sich die Welt nach ihrem eigenen Gutdünken „richten“.

In seinem Aufsatz „Weltbürgertum – Illusion oder ‚unvermeidlicher Ausgang der Not‘?“ schlägt **Thomas Mohr** eine Brücke zu Thomas Hobbes und Immanuel Kant, deren Ansichten Schlagworte wie „Recht auf alles“, „Krieg aller gegen alle“ und „weltbürgerliche Utopie“ beinhalten. Als vermeintlichen Rettungsanker deklariert Mohr Globales Lernen. Es soll als ein Medium weltbürgerlichen Bewusstseins, dessen Parole: „Mehr Philosophie wagen!“ lautet, zur Ausbildung selbst denkender, mündiger, moralisch autonomer Individuen führen.

Dirk Lange und **Sebastian Fischer** knüpfen an Mohrs Ausführungen an und wollen Menschen ebenfalls zu mündigen WeltbürgerInnen befähigen und ein globales Demokratiebewusstsein entwickeln. Sie vertreten die Ansicht, dass Globalisierung

ein gestaltbarer Prozess ist und die Aufgabe der Politischen Bildung trotz aller Problemfelder darin besteht, ein BürgerInnenbewusstsein zu bilden (vgl. Lange/Fischer 2010, S. 174).

Ganz anders fallen die Überlegungen von **Michael Haus** zum Diskurs über die Entpolitisierung der BürgerInnenschaft auf Grund der Kosmopolitisierung aus. Denn neben den Chancen, die der Kosmopolitismus mit sich bringe, berge dieser die Gefahr, der Demokratie Substanz zu entziehen. Haus bringt deshalb Einwände – aus neo-aristotelischer und neo-schmittianischer Perspektive – ein und analysiert die „*reflexive Modernisierung*“ (Haus 2010, S. 118) und deren Nebenfolgen.

Abgerundet wird der Sammelband durch die Ausführungen von **Astrid Messerschmidt** zur globalisierten Ungleichheit. Die Autorin setzt sich darin mit dem Konzept der Citizenship von Christine Zeuner auseinander (vgl. Messerschmidt 2010, S. 125) und thematisiert die Konfliktdimension und die Lebensbedingung – metaphorisch gesprochen – „privilegierter TouristInnen“ und „entprivilegierter VagabundInnen“. Während die Letztgenannten in „global cities“ (vgl. ebd., S. 133) dazu gezwungen werden, als DienstleisterInnen TouristInnen zu bedienen und um ihre Existenz zu kämpfen, verfügen die Erstgenannten über eine finanzielle und gesellschaftliche Bewegungsfreiheit, die es ihnen ermöglicht, die Globalisierung ihren Bedürfnissen entsprechend zu genießen – so Messerschmidt.

Mit der Verknüpfung von Moralvorstellung und WeltbürgerInnentum und der Frage, welche Relevanz dies für Politische Bildung hat, beschäftigt sich auch **Gerd Steffens**. Er spricht von der Ersetzung des Kant'schen moralischen Universalismus

durch eine klar getrennte Binnenmoral (Wir-Gefühl bzw. FreundIn) und Außenmoral (Sie-Gefühl bzw. FeindIn), in der grenzüberschreitende Wirkungen von Interdependenzen nicht vorkommen. Weiters erkundet er den Ansatz der Doppelmoral (vgl. Steffens 2010, S. 139) und bringt einen neuen Politikbegriff ein, der sich an Chantal Mouffe orientiert.

Der viel diskutierte „Weltbürger – Leitbild für Politische Bildung im 21. Jahrhundert“ – steht auch im Zentrum der abschließenden Überlegungen von **Ingo Juchler** (vgl. Juchler 2010, S. 179).

Zusammenfassung

Das gemeinsame Element der vorgestellten Beiträge in dem von **Benedikt Widmaier** und **Gerd Steffens** herausgegebenen Sammelband „Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung“ (2010) ist die Herausforderung, der sich die Politische Bildung angesichts der Globalisierungs- und Kosmopolitisierungsthematik, die oftmals kontrovers diskutiert wird, gegenüberstellt. Statt Patentlösungen anzubieten, werfen die AutorInnen immer wieder neue, provokante Fragen und Kontradiktionen auf, machen auf Diskrepanzen und Ungleichheiten aufmerksam und wollen Raum für Diskussionen schaffen.

Insgesamt bietet diese Publikation eine breite Palette an Reflexionsmöglichkeiten, gibt den LeserInnen die Gelegenheit, sich auf die Sichtweisen der AutorInnen einzulassen, diese mit eigenen Argumenten zu prüfen, und eröffnet so ein Feld für die aktive politische und demokratische Mitgestaltung unserer globalisierten, kosmopolitischen Welt.



Photo K.K.

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Mag.^a Elisabeth Thöringer

elisabeth.th@gmx.at
+43 (0)650 4536663

Elisabeth Thöringer absolvierte eine Ausbildung zur Diplompädagogin (Volksschullehramt) an der Pädagogischen Akademie Graz-Eggenberg und konnte im Anschluss berufliche Erfahrungen als Fremdsprachassistentin in Wolverhampton (England) sammeln. Sie studierte an der Karl-Franzens-Universität Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Masterstudium Weiterbildung und Lebensbegleitende Bildung und absolvierte davor ein Praktikum beim Verband Österreichischer Volkshochschulen in Wien.

Rezension

Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten

Janne Mende, Stefan Müller (Hrsg.)

Georg Ondrak

Ondrak, Georg [Rez.] (2010): Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.) (2009): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 11, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Politische Bildung, Theorie, Konzepte, Möglichkeiten, emanzipatorische Bildung

„Das Spektrum politischer Bildung ist ebenso weit gefächert wie umstritten. Im vorliegenden Sammelband werden Theorien, Konzepte und Möglichkeiten unter dem Blickwinkel einer zugleich möglichen und doch verstellten Emanzipation diskutiert. Exemplarisch werden in Einführungen und Darstellungen unterschiedliche Felder außerschulischer politischer Bildungsarbeit vorgestellt. Basale Fragen eines kritischen Bildungsbegriffs werden ebenso erörtert wie konkrete Fall- und Methodendarstellungen. Die Einheit der Beiträge in ihren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wird in der Idee gewahrt, unterschiedliche Elemente einer emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit herauszuarbeiten, die die Möglichkeiten einer versöhnten Gesellschaft stets mitdenken.“ (Verlagsinformation)



Janne Mende, Stefan Müller (Hrsg.)
Emanzipation in der politischen Bildung.
Theorien – Konzepte – Möglichkeiten
Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag
2009, 384 Seiten

Rezension

Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten

Janne Mende, Stefan Müller (Hrsg.)

Georg Ondrak

„Politische Bildung ist keineswegs per se emanzipatorisch“ (Mende/Müller 2009, S. 5). Dieser Satz sticht beim Aufschlagen des 2009 von Janne Mende und Stefan Müller herausgegebenen Sammelbandes „Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten“ sofort ins Auge.

Als ein relativ breit gebrauchter Begriff hat politische Bildung korrelierend zu ihrer historischen bzw. gesellschaftlichen Verortung keineswegs immer den Anspruch auf Emanzipation und Mündigkeit mit sich geführt. Sie wurde (und wird) ganz im Gegenteil auch als Mittel der Unterdrückung und Rechtfertigung von Herrschaftsverhältnissen missbraucht. Traurige Beispiele sind nicht zuletzt Organisationen wie die Hitlerjugend oder der Bund Deutscher Mädel (BDM) während des NS-Regimes. In dem vorliegenden vom Wochenschau Verlag in Zusammenarbeit mit der Rosa-Luxemburg-Stiftung publizierten Band soll politische Bildung als emanzipatorische Bildung gedacht und diskutiert werden. Es finden sich hierzu zahlreiche theoretische Betrachtungen als auch praktische Erfahrungen aus den verschiedensten Bereichen außerschulischer politischer Bildung. Theorie und Praxis kommen also nicht zu kurz und verweisen in vielen der Artikel aufeinander. Gemeinsam ist den Beiträgen die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen emanzipatorischer Bildungsarbeit.

Die theoretischen Untersuchungen legen u.a. besonderes Augenmerk auf die Analyse bzw. Diskussion der grundlegenden Begriffe „Bildung“,

„politische Bildung“ und „Emanzipation“. Die Idee emanzipatorischer politischer Bildung soll dadurch spezifiziert, unterfüttert und inhaltlich gesättigt werden. So bietet der Einstiegsartikel von **Bettina Dettendorfer** einen detaillierten Überblick über den Wandel und die historischen Ausformungen der politischen Bildung in Deutschland und zeigt damit deren Bandbreite auf, die von einer „Erziehung zu gehorsamen UntertanInnen“ während der Monarchie über die „Reeducation“ der Nachkriegszeit bis hin zu den Diskussionen einer kritischen, politischen Bildung in den 1960er/1970er Jahren und aktuellen Entwicklungen reicht.

In ihrem Artikel „Busse aufs Land schicken?“ versuchen **Stefan Müller** und **Alexander Witzig** mit Hilfe der pädagogischen Schriften Theodor W. Adornos einen kritischen Bildungsbegriff herauszuarbeiten. Den pädagogischen Schriften Adornos kommt, wie die beiden Autoren ausführen, keinesfalls eine marginale Bedeutung zu. Sie drehen sich um Fragen der Erziehung, der Ausbildung von LehrerInnen und um die Möglichkeiten und Grenzen der Reeducation, mit der sich Adorno besonders eindringlich beschäftigte. Allen gemeinsam ist der Imperativ, die Verhältnisse so einzurichten, dass sich Auschwitz

als „Rückfall in die Barbarei“ nicht wiederhole. Adornos Bildungsbegriff umfasst, so Müller und Witzig, die Idee einer „ungegängelten Erfahrung“¹ als Reflexion der objektiven, subjektiven und intersubjektiven Zumutungen in Hinblick auf eine versöhnte Gesellschaft.

Dem Begriff der Emanzipation widmet sich **Janne Mende** in ihrem Beitrag „Let's change the World“ und zeigt, dass selbst dieser nicht vor dem Zugriff einer instrumentellen Vernunft gefeit ist. Auf seine verschiedenen Bedeutungsdimensionen hin untersucht, unterscheidet Mende in idealtypischer Weise einen „restringierten“ von einem „erweiterten“ Emanzipationsbegriff. Ersterer beinhaltet eine Mündigkeit, die die Systemstabilität nicht gefährdet. Das heißt, es geht um die Frage, wie sich das Subjekt als verantwortungsbewusstes Wesen selbstständig in den herrschenden Strukturen bewegen kann, ohne diese jedoch gleichzeitig zu reflektieren und gegebenenfalls in Frage zu stellen. Eine solche Art von restringierter Mündigkeit wird, wie die Autorin zeigt, nicht umsonst mancherorts gefördert und gefordert, ist sie doch immer mehr zu einer Voraussetzung für herrschende politische und ökonomische Verhältnisse geworden: *„Im Neoliberalen Zeitalter mehr denn je sind Arbeitskräfte gefragt, die sich ständig weiterbilden, die eine eigene Urteilsfähigkeit besitzen und ihre (begrenzten) Beteiligungsmöglichkeiten als BürgerInnen wahrnehmen“* (Mende 2009, S. 118). Ein auf Kritik und Veränderung gedachter, erweiterter Emanzipationsbegriff solle hingegen ganz im Sinne von Adorno Kraft zur Reflexion und Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen geben. Bildung müsse demzufolge die objektiven Verhältnisse und deren Widersprüchlichkeiten ins Bewusstsein rufen. Subjekte sollen die eigene Betroffenheit sowie die Gründe für diese in den gesellschaftlichen Strukturen erkennen können und Mut zur Veränderung der Umstände entwickeln – so Mende.

Unter den praxisorientierten Beiträgen des Sammelbandes findet sich **Sebastian Bischoffs** „Union Check“, der aktuelle Debatten zu den Themen Autoritarismus, Rassismus, Antisemitismus und Nationalismus in den Gewerkschaften unter die Lupe nimmt. Anlass für diese Debatten war u.a.

eine Studie, die unter deutschen GewerkschafterInnen eine 20- bis 60-prozentige Zustimmung zu rechtsextremen Aussagen feststellte. Bischoff zeigt sowohl positive Entwicklungen als auch Rückschläge der antifaschistischen Arbeit in deutschen Gewerkschaften wie etwa jene der Vereinigten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) auf. Im abschließenden Teil stellt er Bildungskonzepte vor, die GewerkschafterInnen dabei unterstützen sollen, sich zu politischen Subjekten zu emanzipieren, die rechten Gedanken „die Stirn bieten“ können.

Den Blick auf Gender als einer Kategorie, die sich individuell sowie sozial begrenzend auswirkt und soziale Ungerechtigkeiten produziert, wollen die so genannten „Gendertrainings“ schärfen. **Ines Pohlkamp** und **Mart Busche** beleuchten in ihrem Beitrag die Geschichte der Gendertrainings und bieten anhand von Interviews mit TrainerInnen einen Einblick in deren Praxis der Gendertrainings. Die Autorinnen zeigen den emanzipatorisch-kritischen Gehalt dieser Angebote und entwickeln aus einer theoretischen Reflexion nützliche Hinweise für die weitere Praxis.

Isabell Niowe Bark und **Birgit Halberstadt** berichten, ausgehend von ihrer langjährigen Arbeit als Seminarleiterinnen in der politischen Bildungsarbeit und als Selbstbehauptungstrainerinnen von Mädchen, von ihren Erfahrungen in der emanzipatorischen Jugendbildungsarbeit. Dabei erläutern sie grundlegende Voraussetzungen für eine Jugendarbeit jenseits der Reproduktion hierarchischer Strukturen. Neben bestimmten strukturellen Bedingungen emanzipatorischer Bildung gehören dazu Methoden zur Förderung des Selbstbewusstseins und der Selbstbehauptung sowie die Problematisierung von Identitätskonzepten. Auf diese Weise wird es, wie die Autorinnen erklären, den Jugendlichen möglich, den Zusammenhang zwischen Identitätskategorien wie sozialem Hintergrund oder Geschlecht und ihren eigenen Ausgrenzungserfahrungen zu erkennen. Schlussendlich seien für ein Gelingen des Seminars aber auch die SeminarleiterInnen aufgerufen, sich selbst nicht „außen vor“ zu lassen, sondern ihre eigene Rolle und ihre Identitätskategorien zu reflektieren.

1 Unter „ungegängelter Erfahrung“ versteht Theodor W. Adorno eine freie Erfahrung, die über die Verhältnisse und Zumutungen einer Gesellschaft authentisch Auskunft gibt.

Die hier kurz umrissenen Artikel sind nur ein Ausschnitt aus dem breiten Spektrum an gebotenen Beiträgen. Auch die Artikel von **David Schneider** („Bildung und Befreiung – von Humboldt zu Horkheimer gedacht“), **Torsten Feltes** („Bildung als Kulturtechnik? Zur Widersprüchlichkeit des Bildungsbegriffes am Beispiel der empirischen Bildungsforschung“) – sehr interessant, **Christina Kaindl** („Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregung eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse“), **Pia Garske** („Politische Bildung und die Interdependenz gesellschaftlicher Ungleichheiten“), **Thomas Viola Rieske** („Queere Biographien?“) – zur Aufklärung über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen als soziale Selbstverständigung über Heteronormativität, **Katrin Reimer** („Mit Diversity-Pädagogik gegen Ethnopluralismus? Für eine antirassistische Bildungsarbeit jenseits von Corporate Diversity!“), **Anke Schu** (Von Geiern, dem Mann mit dem Ziegenbart und normalen Menschen. Antisemitismus bei Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund“), **Christian Geißler-Jagodzinski** und **Verena Haug** („Gedenkstättenpädagogik – Ziele, Grenzen und Widersprüche“) und von **Mitja Sabine Lück** und

Kevin Stützel („Zwischen Selbstreflexion und politischer Praxis. Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit“) sind absolut lesenswert!

Fazit

Mit dem 2009 von **Janne Mende** und **Stefan Müller** herausgegebenen Band „Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten“ liegt eine gelungene Sammlung von Gedanken vor, um politische Bildung einem emanzipatorischen Anspruch zuzuführen. Unter einem teilweise starken Verweis auf die Autoren der Kritischen Theorie werden sinnvolle Überlegungen und Konzepte zur Idee einer emanzipatorischen politischen Bildung erarbeitet. Eine nicht geringe Anzahl an praxisorientierten Beiträgen gibt einen interessanten Einblick in verschiedenste Felder der außerschulischen politischen Bildung und versucht mittels einer theoretischen Reflexion der Praxis Hinweise zu liefern, wie diese in Zukunft besser gestaltet werden könnte. So tragen diese Artikel auch dem in der Einleitung des Bandes von den HerausgeberInnen formulierten Imperativ des „besser Machens“ Rechnung.



Foto: k.k.

Georg Ondrak, Bakk.

georg.ondrak@gmx.net
+43 (0)699 12171377

Georg Ondrak steht kurz vor Abschluss seines Masterstudiums der Soziologie an der Universität Wien (Stand: Oktober 2010). Seine Interessenschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Arbeitsmarkt und Kultur. Er absolvierte ein Praktikum bei der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen sowie beim Österreichischen Volkshochschularchiv und ein Forschungspraktikum im Zuge eines einjährigen Forschungsprojekts zum Thema „Chronische Krankheit am Arbeitsplatz“.

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783842339972

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeber der Ausgabe 11, 2010

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>