Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 28, 2016

Demokratielernen

Eine Vielfalt von Fähigkeiten und eine Frage der Übung

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich online

BM BF Bundesministerium für Bildung und Frauen

bifeb)

CONEDU

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 28, 2016

Demokratielernen

Eine Vielfalt von Fähigkeiten und eine Frage der Übung

Herausgeber der Ausgabe:
Lorenz Lassnigg 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**
Lorenz Lassnigg und Stefan Vater

Thema

02 **„Ob Wahrheit oder nicht, ich glaube die Geschichte“.**
Unbequeme Bildung zu demokratischer Mündigkeit
Birge Krondorfer

03 **Zwischen Anpassung und Widerstand: Critical Science Literacy in der Wissensgesellschaft**
Rosa Costa und Iris Mendel

04 **Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als**
Ansatz Politischer Erwachsenenbildung
Malte Ebner von Eschenbach

05 **Wirtschaftswissen neu verhandeln.**
Economic Literacy mittels Psychodrama
Eva Klawatsch-Treitl und Katharina Novy

06 **Demokratische Bildung und Beteiligung nahe an den Lebenswelten.**
Möglichkeiten des Legislativen Theaters
Michael Wrentschur

Praxis

07 **Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung**
Eva Fleischer

08 **„Extremismus – Was tun?“**
Ein Bildungsangebot der AK Oberösterreich
im Spannungsfeld aktueller demokratiepolitischer Entwicklungen
Erwin Feierl-Giedenbacher

09 **Panoptikum Bildung – Impulse zur demokratiepolitischen Bildung.**
Radiosendungen als Beitrag zu zivilgesellschaftlichem Engagement
Heinz Stefan Pichler

10 **Offen werden für demokratiepolitische Themen.**
Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands
Andrea Widmann

Porträt

11 **Zwischen Bildung und Bewegung: Die Soziale Raumgestalterin Ute Fragner im Porträt**
Beatrix Beneder

Kurz vorgestellt

12 **Der Ankick für politische Bildung.**
Die IALG ist mehr als eine Fußball-Liga: partizipativ, interkulturell und inklusiv
Thomas Jäger

Rezension

13 **Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht.**
Martha C. Nussbaum
Stefan Vater

14 **Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich.**
Rahel Baumgartner und Hakan Gürses (Hrsg.)
Georg Ondrak

15 **Democratic education.**
Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum
Lorenz Lassnigg

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.

Englischsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Lorenz Lassnigg und Stefan Vater

Lassnigg, Lorenz/Vater, Stefan (2016): Editorial.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Demokratielernen, politische Erwachsenenbildung,
Demokratieverständnis, Demokratiegestaltung, Zivilgesellschaft,
critical science literacy, economic literacy, Anti-Bias-Ansatz, doing difference

Kurzzusammenfassung

Diskurse und Auseinandersetzungen mit den Fragen von Demokratie und Bildung und den Inhalten demokratischer Bildung sind in Österreich – so es sie überhaupt gibt – häufig verkürzt. Der Fokus liegt meist auf „Mitbestimmung". Fragen der Gestaltung der demokratischen Grundstrukturen und des demokratischen Grundverständnisses werden vernachlässigt. Das ist wohl u.a. auf die wenig aufgearbeitete autoritäre und faschistische Tradition in den meisten institutionellen Kontexten zurückzuführen. Die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at fragt, was Demokratie kennzeichnet, wie viel und welche Art von Demokratie wir uns vorstellen können und wie viel Demokratie eine Gesellschaft braucht. Die Themenbeiträge entwickeln verschiedene, kritische, oft feministische Zugänge zum Demokratielernen und werden einerseits thematisch (critical science literacy, economic literacy), andererseits methodisch (Psychodrama, Legislatives Theater) mit direkten praktischen Bezügen ausgeführt. Die praxisorientierten Beiträge beschäftigen sich mit spezifischen Ansätzen (Anti-Bias-Ansatz, kritische Radioberichterstattung) und alten neuen Themen des Demokratielernens (politischer Extremismus, Geschlechterstereotype). Resümierend appellieren die Herausgeber, die institutionelle Einbindung zivilgesellschaftlicher Organisationsformen in die Erwachsenenbildungslandschaft und auch die verkürzten Diskurse um demokratische Bildung in Österreich genauer zu untersuchen. (Red.)

Editorial

Lorenz Lassnigg und Stefan Vater

Getrieben vom Gewinnstreben der eigenen Volkswirtschaft vernachlässigen Gesellschaften und ihre Bildungssysteme genau die Fähigkeiten, die benötigt werden, um Demokratien lebendig zu halten. Wenn sich dieser Trend fortsetzt, werden die Nationen überall auf der Welt bald Generationen von nützlichen Maschinen produzieren statt allseits entwickelter Bürger, die selbständig denken, Kritik an Traditionen üben und den Stellenwert der Leiden und Leistungen anderer Menschen begreifen können. Die Zukunft der Demokratie steht weltweit auf der Kippe.

Martha Nussbaum 2012

Die Notwendigkeit, Demokratie zu lernen

Wir leben in einer Zeit der Ent-Demokratisierung und in einer Zeit, in der es notwendig ist zu betonen: Demokratie muss gelernt werden. Dies kann ohne weiteren theoretischen Bezug (vertiefend hierzu Kloyber/Vater 2010; Brown 2015) durch die Gegenüberstellung allein zweier Beispiele veranschaulicht werden. Im ORF lief von 1976 bis 1995 – über zwei Jahrzehnte – einmal die Woche die spätabendliche Diskussionssendung „Club 2" zu breit gemischten aktuellen, kulturellen, politischen oder gesellschaftlichen Themen wie Jugendgewalt, Umweltverschmutzung, HIV, Parsifal, Punk usw. Das aus heutigem Blick Beeindruckende war die Möglichkeit für verschiedenste Gruppen der Bevölkerung mit open end mitzudiskutieren. Im Club 2 saßen Experten[1], Betroffene, Belesene, Intellektuelle, LaiInnen, Arbeitende... zusammen und diskutierten grundsätzlich gleichberechtigt, und der – mehr oder weniger erfolgreiche – Diskussionsverlauf war auch nicht durch die Stoppuhr bestimmt. Im Vergleich zur heutigen Herrschaft der effizienten oberflächlichen „Message" und der „kompetenten Expertenentscheidung" ist diese Diskussionskultur unvorstellbar, geradezu obszön: Was hat Frau Huber oder Herr Kaplanoglou zur griechischen Schuldenkrise zu sagen, wo es doch jede Menge akzeptierter Experten gibt?

Zweites Beispiel: Eine Konsumentin kauft ein neues Smartphone. Beim ersten Aufruf des Internets erscheint ungefragt und unerwünscht eine Seite mit Logos der monopolistischen Boulevardmedien und ein zentral positioniertes Bild und ein Film des rechtspopulistischen Führers einer österreichischen Partei mit Botschaften zur Emotionalisierung der „Flüchtlingskrise". Diese angebliche „News"-Seite bleibt über Wochen und kann nicht gelöscht werden, auch das Service des Providers ist nicht in der Lage, sie zu beseitigen...

Erwachsenenbildung und Demokratie in der Geschichte Österreichs

Zwischen der Erwachsenenbildung und der Entwicklung der Demokratie besteht historisch zweifellos

1 Das Maskulinum wird hier und im Folgenden bewusst verwendet, um männlich dominierte Gruppen zu bezeichnen.

eine Verbindung. Aktivitäten der Erwachsenenbildung, die ein Demokratielernen fördern wollten oder auch nur Bildungspraxen demokratisierten, hatten in autoritären Staatsformen und Politikregimes immer einen mehr oder weniger subversiven und verbotenen Charakter (siehe Sigmund 2015[2]). Wesentliche Ansätze einer demokratischen Erwachsenenbildung wurden in Österreich in der Zeit des Austrofaschismus und Nationalsozialismus beseitigt und nicht wieder aufgenommen, zumal auch die AkteurInnen dieser Form der Erwachsenenbildung enteignet, vertrieben und nicht selten ermordet wurden (siehe Filla 2001). Ein wichtiger Strang der Erwachsenenbildung hat sich historisch in Handwerkervereinen, Arbeiterbildungsvereinen und Frauenbildungsvereinen – misstrauisch beäugt von der staatlichen Obrigkeit – vor allem als Phänomen der Zivilgesellschaft entwickelt. Also jener Kultur des Alltags, der Ordnung des alltäglichen Tuns und der geistigen Hierarchien, Vorstellungen und Ideale, die abseits – aber nicht unbeeinflusst – von Regierung und gesellschaftlichen Ordnungen in der Lebenspraxis der Menschen bestehen und sich verändern (vgl. Apitzsch 1993, S. 135). In diesem Bereich hat sich immer auch ein Ringen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Kräften um „die Köpfe und Herzen der Menschen" abgespielt, klassisch zwischen den konservierenden bürgerlichen Kräften vs. den Kräften der Arbeiterbewegung, wie auch zwischen Formen der Erwachsenenbildung mit dem Ziel der „Aufklärung" der Menschen und der Orientierung an ihren Problemen und der Lösung derselben bzw. der Unterstützung dabei vs. mehr oder weniger anti-aufklärerischen Formen der (religiösen) Beeinflussung.

Das Thema der Verbindungen von Erwachsenenbildung und Demokratie ist unabdingbar auch mit den Fragen der politischen Bildung und der Entwicklung der politischen Kultur verbunden, die in Österreich eine besondere Ausprägung gefunden haben. Man muss sich vor Augen führen, dass hier auf einer autoritären historischen Tradition aufgebaut wird, in der bis in die Erste Republik (1918-1938) die Bemühungen um politische Bildung – im Unterschied zur staatstragenden religiösen Beeinflussung unter dem Titel von Bildung – schlicht verboten waren und sozusagen „undercover" ausgeübt werden mussten. In der Zweiten Republik (seit 1945) wurden die diesbezüglichen Mittel dann – im Unterschied zu Deutschland – für die Parteiakademien monopolisiert (siehe Baumgartner/Gürses 2015). Daneben sind oft verbunden mit Konflikten und im Überlebenskampf Institutionen entstanden, die dieses Thema verfechten und entwickeln. Eine Darstellung der Beziehung von Politik und politischer Erwachsenenbildung als Rückschau der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) trägt nicht umsonst den Titel „Wagnis Demokratie" (siehe Baumgartner 2007).

Lernen im Tun

Nach Studienergebnissen (siehe v.a. Holford/van der Veen 2003; Infobox am Ende des Beitrages) spielt in der Beziehung von Erwachsenenbildung und Demokratie das informelle Lernen im Kontext sozialer Bewegungen eine besonders wichtige Rolle, wobei die zivilgesellschaftlichen Organisationsformen – sowohl als direkte Anbieter von Lern- und Bildungsmöglichkeiten wie auch als Vermittlungsglieder zu den Institutionen der Erwachsenenbildung – als zentrale AkteurInnen angesehen werden müssen. Das Besondere dieser Formen von Erwachsenenbildung ist, dass sich das Lernen vorwiegend nebenbei (informell) im Tun entwickelt, im ermächtigenden Tun in BürgerInneninitiativen, Vereinen oder Bewegungen, wo Faktenwissen notwendig ist und gelernt werden muss und wo darüber hinaus auch Formen des gleichberechtigt miteinander Tuns und Veränderns gelernt, erprobt und entwickelt werden bzw. es auch darum geht, zu verhandeln oder Kompromisse zu finden. Hier besteht auch eine spezielle Verbindung zur Community Education oder Gemeinwesenarbeit, die ja in einer Aktionslinie der LLL-Strategie angesprochen wird und deren Kontinuität in der österreichischen Erwachsenenbildung nach wie vor besteht. In den institutionellen Strukturen der (österreichischen) Erwachsenenbildung wird diesen Fakten jedoch auch angesichts von Finanzierungsdruck und Verwertungsverpflichtung, Zertifizierungsfetisch und Standardisierungsideologie zunehmend weniger Rechnung getragen. Ein

2 Erinnert sei auch an verschiedene Ausgaben und Beiträge in der Spurensuche, z.B. Bildung. Politik. Demokratie, 17. Jg., 2006, H. 1-4; Wissenschaft, Bildung und Öffentlichkeit, 12. Jg., 2001, H. 1-4; Wissen + Macht, 9. Jg., 1998, H. 1-2.

wichtiges Thema wäre, wie dieser Zustand verbessert werden kann (siehe Lassnigg 2015).

Speziell in Österreich ist man sich ferner dessen wenig bewusst, dass die Demokratie vor allem im schulischen und universitären Bildungswesen wie auch der Pädagogik[3] eine sehr junge Tradition hat. Das Schulsystem ist – bis auf die sozialdemokratischen Kämpfe der Ersten Republik – über Jahrhunderte auf autoritären und antidemokratischen Traditionen gebaut. So wurden am Anfang der Zweiten Republik NS-LehrerInnen „aus pragmatischen Gründen" in den Schuldienst übernommen, ohne dass dies besonders aufgearbeitet wurde. Helmut Seel (1996) setzt den Beginn einer neuen demokratischen Ära erst am Ende der 1960er Jahre an, als begonnen wurde die (repräsentative) Demokratie im Sinne der Mitbestimmung aufzubauen. In diese Zeit fielen die Ära Kreisky und die Idee (bzw. zumindest Rhetorik) einer Demokratisierung aller Lebensbereiche. Inwieweit Strukturen jedoch auch mit demokratischen Inhalten gefüllt sind, wie demokratisch diese waren oder noch sind, und was Demokratie real bedeutet, ist weiterer Aufmerksamkeit und Untersuchung wert.[4]

Es gibt in Österreich viele Anzeichen für eine Tradition verkürzter Diskurse und Auseinandersetzungen mit den Fragen und Inhalten demokratischer Bildung – wie auch der demokratischen Strukturen insgesamt, die vermutlich auf die wenig aufgearbeitete autoritäre und faschistische Tradition in den meisten institutionellen Kontexten zurückgeführt werden kann. In den unlösbar polarisierten bildungspolitischen Kämpfen ist es kein Thema, was eigentlich Grundfragen und Grundvoraussetzungen eines demokratischen öffentlichen Bildungswesens sind. Wenn man die akademischen Diskurse um Bildung und Demokratie betrachtet, so wird mit dem Fokus auf „Mitbestimmung" eine sehr verkürzte Sicht des Demokratieverständnisses sichtbar, die die Fragen der Gestaltung der demokratischen Grundstrukturen und Grundverständnisse vernachlässigt: Beispielsweise wurde erst in jüngster Zeit versucht, die verfassungsmäßigen Forderungen nach Gerechtigkeit in den offiziellen Diskurs einzubringen (siehe Bruneforth/Weber/Bacher 2012; OEFG 2015), und das weitgehend ohne Resonanz. Auch die (neuerliche) Entdeckung des Aspektes der „Demokratie als Lebensform", so wichtig und auch vernachlässigt dieser ist, kann die Auseinandersetzung mit den Grundfragen der Gestaltung der Demokratie nicht ersetzen.

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass in den sich philosophisch fundiert gerierenden Diskursen um Bildungspolitik und -reform zwar stark auf die elitären Traditionen des 18. und 19. Jahrhunderts (Kant, Humboldt & Co) zurückgegriffen wird, jedoch beispielsweise die ebenfalls bereits klassischen Diskurse aus dem 20. Jahrhundert um „Democracy and Education" (siehe Dewey 1916; Gutmann 1999[5]) so gut wie nicht rezipiert werden (siehe Oelkers 2000 u. 2004). Eine fundierte Auseinandersetzung mit den Facetten der liberalen Tradition, die aufgrund der fehlenden liberalen Traditionen in Österreich sehr unterentwickelt ist, ist sowohl für eine konstruktive demokratische Praxis als auch für den wirksamen Kampf gegen die neoliberalen Argumentationen wichtig. Bildungskonzepte, in denen die Fähigkeit, den eigenen Alltag in der Spannung zwischen der individuellen, subjektiven und der kollektiven, sozialen Dimension zu gestalten und zu verstehen im Zentrum steht, werden als fundamentale demokratische Kompetenz meist gar nicht ins Auge gefasst.

Die Fähigkeit, den eigenen Alltag zu gestalten

Martha Nussbaum übersetzt in ihrem Buch „Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht" den umfassenden Ansatz demokratischer Bildung von John Dewey, der eben nicht Verwertbarkeit oder Aufstieg, oder gar Employability und Wirtschaftswachstum als Ziel von Bildung formuliert, in die heutige globalisierte Welt:

3 Zur Genealogie der österreichischen „Pädagogik" siehe Taschwer in DER STANDARD vom 22. März 2015 unter: http://derstandard.at/2000013271713/Wie-das-Gesamtschul-Nein-der-OeVP-zustande-kam.

4 Siehe zu den Diskursen z.B. http://www.demokratiewebstatt.at/thema/schule-und-demokratie/; http://www.eudec.org/Home; http://www.labournetaustria.at/video-zu-demokratischen-schulen-lotte-kreissler.

5 Eine Rezension von Amy Gutmanns „Democratic education" findet sich in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/15_lassnigg.pdf.

> Überlegen wir z.B., wie Schülern vermittelt werden kann, woher die Produkte kommen, die wir täglich verwenden: unsere Softdrinks, unsere Kleidung, unser Kaffee, unsere Nahrungsmittel. Früher haben Pädagogen im Sinne einer Erziehung zur Demokratie, den Kindern die komplizierten Arbeitsabläufe begreiflich gemacht, die für die Herstellung solcher Produkte notwendig waren. Das war der Weg, um zu verstehen, wie die Wirtschaft ihres eigenen Landes mit den dazugehörigen Arbeitsplätzen, Lohnsteuersystemen und Aufstiegschancen konstruiert war. Diese Art von Verstehen war und ist wichtig für aufgeklärte und aufgeschlossene Bürger. Sie schärft das Bewusstsein und das Interesse für die verschiedenen Gruppen, die unsere Gesellschaft bilden, für ihre unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbedingungen. Heute muss zwangsläufig die ganze Welt Gegenstand des Interesses sein. Man kann nicht einmal etwas über die Herkunft eines simplen Softdrinks verstehen, wenn man nicht gleichzeitig daran denkt, wie das Leben in anderen Ländern aussieht. Dafür ist es sinnvoll, nach den Arbeitsbedingungen der Menschen in diesen Ländern, nach ihrem Bildungsstandard […] zu fragen. […] Um diese Fragen für sich durchdenken zu können, müssen junge Menschen verstehen, wie die Weltwirtschaft funktioniert. Sie müssen auch etwas über die Geschichte dieser Strukturen wissen – die Rolle des Kolonialismus in der Vergangenheit, der Auslandsinvestitionen und multinationalen Konzerne in der Gegenwart –, damit sie erkennen, wie Strukturen, die sich die Einwohner der betreffenden Länder […] nicht freiwillig ausgesucht hatten, entscheidend deren Lebenschancen bestimmen.
>
> Nussbaum 2012, S. 100f.

Gefordert wird eine umfassende auf die Lebensumstände der BildungsteilnehmerInnen bezogene Bildung, nicht nur eine, die den Krisen der Wirtschaft, der Banken oder den Anforderungen des Wirtschaftsstandortes Rechnung trägt.

In den aktuellen Bildungsdiskursen drängen vor allem die folgenden Fragen in den Vordergrund: Was nützt dem Wirtschaftsstandort? Welche Bildung braucht die Nation? Welche Expertinnen und Experten sollen über die Europäische Union und ihre Ausrichtung reden und entscheiden? Man fragt nicht nach der Begründetheit von Expertise oder nach deren Wirkungen, z.B. auf die Verteilung von Ressourcen oder Chancen. Es ist eine Zeit, in der den BürgerInnen zunehmend Bereiche der Entscheidung entzogen werden (sollen) und scheinbar objektiven Experten überantwortet werden. Es ist eine Zeit, deren Bildung so gar nicht dem entspricht, was Dewey und andere als Grundvoraussetzung von Demokratie formulierten: nämlich die Möglichkeit, die eigene Welt zu verstehen, und das Selbstbewusstsein, sie verändern zu können.

Demokratie braucht Selbstbewusstsein der BürgerInnen und Vertrauen in die Gestaltbarkeit der Welt, die weder durch (systemische) Automatiken welcher Art auch immer noch durch die „rationale“ eigennützige (Konsum-)Entscheidung gelenkt werden kann, wenn sie demokratisch bleiben soll. Sie braucht Gleichheit und Anerkennung, Kritikfähigkeit oder Wissen über Möglichkeiten des Widerspruchs und der Alternativen oder auch Möglichkeiten der Partizipation und institutioneller Wege. Wissen darüber, dass nicht alle Menschen gleiche Bedürfnisse und Ansprüche haben und dass über diese diskutiert werden muss, und Wissen darüber, dass die Fähigkeit zum Kompromiss erprobt und gelernt werden muss und das immer wieder. Demokratie erfordert umfassende Kompetenzen und Fähigkeiten der BürgerInnen, sie braucht mehr als Employability.

Um Demokratie zu entwickeln, braucht es eine Erwachsenenbildung, die Bildung nicht nur als aufzusaugendes (oder einzutrichterndes) Wissen versteht, welches z.B. rezeptartig die Probleme der (Jugend-)Beschäftigung lösen oder die Ernährungsgewohnheiten verbessern soll. Es braucht Bildung als Teil des Weges und der Praxis einer durchaus von gegensätzlichen Meinungen gekennzeichneten Suche nach Lösungen, die nicht von vorneherein feststehen.

Dabei braucht es die Produktion eines Wissens, das möglichst im Interesse aller und einer gedeihlichen und nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung liegt und nicht im Interesse einiger weniger, letztlich zerstörerischer Kräfte, in deren Händen sich in den letzten Jahrzehnten wieder zunehmend ungeheure Ressourcen und Machtpotenziale konzentriert haben (siehe EC-EMPL 2012; Förster/Martin 2012; Bonesmo Fredriksen 2012; Atkinson 2011; EC-ECFIN 2011; OECD 2008 u. 2011).

Eine wichtige Herausforderung in der Auseinandersetzung mit dem Demokratielernen scheint darin zu bestehen, wie vermieden werden kann, dass die berechtigte Kritik an den Problemen und Defiziten

der zeitgenössischen Politik in eine pauschale Ablehnung der demokratischen Institution und ein Gegeneinanderstellen der verschiedenen Dimensionen der Demokratie, v.a. Partizipation und Repräsentation, mündet.

Die einzelnen Beiträge

Fünf theoretisch-konzeptionell angelegte Beiträge entwickeln in der aktuellen Ausgabe des Fachmediums Magazin erwachsenenbildung.at verschiedene Zugänge zum Demokratielernen, die einerseits thematisch (critical science literacy, economic literacy), andererseits methodisch (Psychodrama, Legislatives Theater) mit direkten praktischen Bezügen ausgeführt werden.

Birge Krondorfer stellt die Frage nach der Realität der Demokratie, die oft als hohle Phrase der Abgrenzung gegenüber dem terroristischen Anderen der Welt dient. Sie fragt auch danach, wie denn nun Demokratie und Mündigkeit zusammenhängen und wie gleichermaßen unser Wissen und unser Tun oft den Blick auf die Schatten einer Praxis, die sich nur Demokratie nennt, verwehrt.

Iris Mendel und **Rosa Costa** thematisieren die Möglichkeiten einer critical science literacy im Spannungsverhältnis von Anpassung und Widerstand. Hierzu werfen sie einen Blick auf die historische Entwicklung der Debatte um scientific literacy im Kontext demokratisch-kapitalistischer Verhältnisse. Die Autorinnen schlagen neue Formulierungen für eines der Grundanliegen der Erwachsenenbildung nach kritischem Verständnis von Wissenschaft und Wissen vor.

Malte Ebner von Eschenbach verteidigt die Wichtigkeit der Unterschiedlichkeit menschlicher Lebensverhältnisse als Grundanliegen der politischen Bildung gegenüber kategorialen und anderen Einebnungsversuchen dieser Diversität. Vor dem Hintergrund einer ständigen Ein- und Entübung von grundlegenden Eigenschaften von Menschen, die nur scheinbar natürlich scheinen, entwirft er Strategien für die politische Bildung.

Die Bedeutung ökonomischen Wissens und die Möglichkeit für Nicht-ÖkonomInnen oder BürgerInnen, in ökonomischen Alternativen zu denken, arbeiten **Eva Klawatsch-Treitl** und **Katharina Novy** heraus. Unter economic literacy verstehen sie das kollektive Generieren von Wirtschaftswissen aus einer feministischen und gesellschaftspolitischen Perspektive und beschreiben, wie sie dieses Wissen in Workshops mittels der Methode des Psychodramas erarbeiten.

Michael Wrentschur stellt die Idee des „Legislativen Theaters“ nach Augusto Boal (1998) vor, bei dem das Theater zum Werkzeug politischer Beteiligung und demokratischer Bildung gerade auch von gesellschaftlich marginalisierten Gruppen wird. Wenn von Partizipation und Demokratie gesprochen wird, werden oft nicht wirklich ALLE gemeint, beispielsweise jene nicht, die gesellschaftlich an den Rand gedrängt werden.

Vier praxisorientierte Beiträge beschreiben Erfahrungen der AutorInnen mit spezifischen Ansätzen oder Themen des Demokratielernens (Anti-Bias-Ansatz, kritische Radioberichterstattung; politischer Extremismus, Geschlechterstereotype).

Eva Fleischer stellt den Anti-Bias-Ansatz der politischen Erwachsenenbildung vor: Vorurteile, Macht und Diskriminierung sind die zentralen Themen dieses intersektionalen Ansatzes, der Diskriminierung auf zwischenmenschlicher, struktureller und gesellschaftlicher, kultureller Ebene berücksichtigt. Die eigene Verwobenheit der TeilnehmerInnen in Machtverhältnisse und damit verbundene Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung sind dabei der Ausgangspunkt des Lernens.

Erwin Feierl-Giedenbacher präsentiert eine Seminarreihe mit dem Titel „Extremismus – Was tun?“, die sich in erster Linie an Betriebsrätinnen und Betriebsräte richtet. In acht Einzelveranstaltungen sollen die Problematik von Alltagsrassismus, von eigenen Vorurteilen, neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und vor allem der Umgang mit dieser Problematik im betrieblichen Umfeld erörtert werden.

Heinz Stefan Pichler beschreibt die Radiosendung „Panoptikum Bildung – Impulse zur demokratiepolitischen Bildung“. Diese versucht sozialpolitische Phänomene durch sachliche Informationen aufzubereiten und bemüht sich als Medium kritischer Berichterstattung um eine Formgebung des Weitblicks.

Andrea Widmann wertet Ergebnisse aus ihren über zehn Jahre lang dokumentierten Gendertrainings aus und zeigt das Vorhandensein stereotyper Geschlechterrollenbilder in Bezug auf Personalentscheidungen. Sie erläutert, welche stereotypen Vorstellungen die Personalauswahl beeinflussen, wie dabei Diskriminierung entsteht und wie in Seminargruppen dafür Bewusstsein erzeugt werden kann.

Abgerundet wird die Ausgabe durch ein Personenporträt und die Kurzdarstellung eines Projekts sowie mehrere zum Thema passende Rezensionen.

Beatrix Beneder trägt ein Porträt der WUK-Pionierin Ute Fragner bei, deren praktische Arbeit und Engagement menschenwürdigen, emanzipatorischen und entwicklungsförderlichen Strukturen gilt. **Thomas Jäger** beschreibt die Grazer Fußball-Stadtteilliga und zeigt, wie demokratisch und lernorientiert Sport sein kann.

Stefan Vater rezensiert das 2012 erstveröffentlichte Buch der US-Autorin Martha C. Nussbaum „Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht". Dem 2015 von Rahel Baumgartner und Hakan Gürses herausgegebenen Sammelband „Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich" widmet sich **Georg Ondrak**. Schließlich stellt **Lorenz Lassnigg** in einer weiteren Rezension zwei US-amerikanische Bücher, die in den 1980er und 1990er Jahren erschienen sind, gegenüber: „Democratic education. With a new preface and epilogue" von Amy Gutmann und „Official knowledge. Democratic education in a conservative age" von Michael W. Apple.

Zusammenschau

Die eingelangten Beiträge zentrieren sich um die möglichen Formen und Inhalte, die in der Erwachsenenbildung Demokratie fördernd oder begleitend wirken können. Stärker institutionell oder historisch ausgerichtete Themen, die einerseits die Erwachsenenbildung in die Beziehung von (ent-)demokratisierender gesellschaftlich-politischer Entwicklung und Zivilgesellschaft einbinden würden (vgl. z.B. Gutmann 1999; Breen/Rees 2009; Kloyber/Vater 2010) oder andererseits die institutionellen Probleme und Möglichkeiten der Unterstützung und Verstärkung des informellen Lernens ansprechen würden, wurden nicht aufgegriffen. Auffallend erscheint auch, dass die aktuellen Auseinandersetzungen und Entwicklungen im Bereich der Community Education und Gemeinwesenarbeit, die in den Themen des Calls implizit stark mitschwingen, keine Resonanz gefunden haben.[6]

Wie die Rezensionen zu den US-amerikanischen Publikationen zeigen, wäre insbesondere die stärkere Einbettung der Zugänge zu demokratischer Bildung in eine Auseinandersetzung um grundlegende Fragen der Gestaltung der Demokratie in Österreich erforderlich, die die verkürzenden Diskurse um Mehrheitswahlrecht und Mitbestimmung wesentlich erweitern müssten. Eine wichtige Quelle und Inspiration für eine vertiefte und empirisch unterstützte Diskussion sind die bereits ziemlich fundierten international vergleichenden „Quality of Government (QOG)"-Studien (siehe Rothstein 2015).[7] Dies würde auch die – teilweise emphatische – „(Neu)-Entdeckung" des Dewey'schen Zuganges zur Demokratie als Lebensform etwas in die Schranken weisen, indem damit doch klar wird, dass dies im wahrsten Sinne des Wortes vor 100 Jahren „modern" war, und heute zwar einen wichtigen, aber keineswegs erschöpfenden Zugang bietet, auf den man schon gar nicht stolz sein kann.

Aus der Redaktion: Ausblick

Ausgabe 29 erscheint im Oktober 2016 und setzt ihren Fokus auf die Rolle, Funktion, Ziele und Perspektiven der Bildungs- und Berufsberatung. Digitale Technologien sind das Thema der Ausgabe 30, die im Februar 2017 erscheinen wird. Sie fragt, wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Beiträge können bis 26. September 2016 eingereicht werden. Ausgabe 31, die im Juni 2017 erscheint, wird sich schließlich dem Thema Migration annehmen. Sie fragt, worin die Aufgaben und Rollen der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft bestehen. Redaktionsschluss ist am 20. Jänner 2017.

6 Vgl. dazu die Ausgabe 19/2013 des Magazin erwachsenenbildung.at zum Thema Community Education, wo die Fragen des Demokratielernens stark angesprochen werden. Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=6845.

7 Für einen raschen Überblick über diese Forschung siehe: http://pol.gu.se/english/personnel/faculty/rothstein--bo und http://www.bsg.ox.ac.uk/people/bo-rothstein#profile.

ETGACE-Projekt

Der Beitrag von Bildung und Lernen zum aktiven Engagement wurde im ETGACE-Projekt (Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe) eingehend untersucht. Eine Literatursuche ergab eine Alleinstellung dieses Projektes, daher ist es wert, den Ansatz und die Ergebnisse als Referenz für den aktuellen Diskursstand etwas näher aufzuschließen. Nachzulesen unter: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/citizens/docs/hpse-ct-1999-00012etgace_eur21533final.pdf.

Das ETGACE-Projekt (2000-2002) hat in einem anspruchsvollen vergleichenden Design in sechs Ländern (UK, Belgien, Finnland, Niederlande, Slowenien, Spanien) mit elaborierten Begrifflichkeiten versucht, die Rolle von Lernen und Bildung in der Herausbildung von aktivem bürgerschaftlichen Engagement zu identifizieren. Die Fragen richteten sich auf fundamentale Aspekte:
- Wie haben die „Active Citizens" ihr Engagement erlernt?
- Gibt es Unterschiede nach Geschlecht und Generationen?
- Welche Unterstützung gibt es beim formalen, informalen und nicht-formalen Lernen?
- Welche politischen Interventionen können dies verbessern?

Der Zugang ist kritisch-hinterfragend, sowohl was die Definition des Engagements als auch was die Ansätze und Möglichkeiten des Lernens und seiner Unterstützung betrifft.

Ausgewählte Ergebnisse

Engagement ergibt sich als fortschreitender lebenslanger Lernprozess, eingebettet in den individuellen Lebenslauf und die Beziehungen zu anderen; daher kann es kein „Standard-Modell" der Unterstützung und Förderung geben. Sinn für Verantwortlichkeit, Gerechtigkeit und Fürsorge sind wesentliche Merkmale. Die Motivation entsteht in frühen Entwicklungsstadien, die Schule spielt wenig Rolle, wenn dann tun das extra-curriculare Aktivitäten und Möglichkeiten des Erlebens von Einflussnahme.

Das Lernen ist interaktiv und kontextuell eingebettet: Es geschieht in der Lösung von Problemen oder der Erfüllung einer Aufgabe (Mission), wenig durch organisierte und institutionalisierte Lernprozesse.

Dies hat Konsequenzen für die Förderung, und zwar, wie diese geschieht und wie sie wirksam sein kann. Die Wichtigkeit der Unterstützung v.a. im zivilgesellschaftlichen Bereich wird unterschätzt und bekommt zu wenig Ressourcen, ist meist kurzfristig, wenig systematisch und wenig nachhaltig. Dadurch verstärken sich Ausschlussprozesse. Auch gibt es komplexe Zusammenhänge von Geschlecht, Bildungsstand und weiteren Merkmalen. Die Rolle der Familie und des privaten Bereichs wird unterschätzt. Die Unterstützung soll sich auf das vorwiegend informelle Lernen in den Aktivitäten konzentrieren, wobei dieses ernstlich durch Forschung unterbelichtet ist.

Die Ergebnisse werden in 15 Schlüsselpunkten zusammengefasst (vgl. Holford/van der Veen 2003, S. 5ff.), etwa:

- Das Lernen muss in die primären Aktivitäten eingebettet werden, und es unterscheidet sich von den formalen Lernarrangements.
- Die Lerngelegenheiten müssen drei Aspekte umfassen: konkrete Problemlösung, soziale Kompetenzen, kritisches Denken.
- Methodisch muss auf Selbsttätigkeit abgestellt werden.
- Die Praktiken im Bereich der staatlichen/formalen Politik werden häufig abgelehnt (Feindseligkeit, Wettbewerb).

Empfehlungen

Die Empfehlungen umfassen acht Themen. Hervorzuheben sind:
- Es sollen Gelegenheiten für Engagement gefördert werden, formale Bildung ist explizit nicht das Wesentliche.
- Erwartete Erträge dürfen nicht zu eng gefasst werden.
- Inklusivere (und weniger feindselige und kompetitive) Praktiken in der formalen Politik könnten mehr „Active Citizens" gewinnen.
- „Lernende Organisationen" in der Arbeitswelt können das Engagement fördern (aber auch zu Exklusion führen).
- Unterstützung von Lernen in zivilgesellschaftlichen Organisationen muss sich auf informelles Lernen, eingebettet in die primären Aktivitäten, konzentrieren.
- „Embryonale" zivilgesellschaftliche Organisationen sollen unterstützt werden.
- Elternbildung im privaten Bereich könnte sich langfristig positiv auswirken.
- Internationaler Austausch fördert Engagement.
- Im Schulwesen sollten extracurriculare Aktivitäten und Beteiligung an Governance in inklusiver Weise gefördert werden.
- Forschung über das informelle Lernen und die Möglichkeiten seiner Förderung müssen verstärkt werden.

Aus dem Projekt sind ca. 30 Publikationen und ca. 30 Konferenzbeiträge erwachsen, die im Bericht angegeben (vgl. Holford/van der Veen 2003, S. 119-125) sind. ETGACE kann als ein Knoten in einer Welt von Diskursen gesehen werden, die uns in Österreich zweifelsohne betreffen, an denen wir aber – wie auch die deutsche Szene – nicht wirklich beteiligt sind.

Literatur

Apitzsch, Ursula (1993): Antonio Gramsci. Arbeiterkultur als Modell einer neuen >cililtà<. In: Dies. (Hrsg.): Neurath, Williams, Gramsci. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung. Hamburg: Argument.

Atkinson, Anthony B. (2011): Prosperity and Fairness. In: EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (Hrsg.): Annual Research Conference 2011 – New growth models for Europe. Online im Internet: http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_paper_en.pdf [Stand: 2016-05-29].

Baumgartner, Gerhard (2007): Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung. Wien: ÖGPB. Online im Internet: http://www.politischebildung.at/upload/wagnis_demokratie_hp.pdf [Stand: 2016-05-29].

Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hrsg.) (2015): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bonesmo Fredriksen, Kaja (2012): Income Inequality in the European Union. OECD Economics Department Working Papers, No. 952, OECD Publishing. Online im Internet: http://dx.doi.org/10.1787/5k9bdt47q5zt-en [Stand: 2016-05-29].

Breen, Marianne/Rees, Nicholas (2009): Learning How to be an Active Citizen in Dublin's Docklands: The Significance of Informal Processes. Combat Poverty Agency Working Paper 09/08. Online im Internet: http://www.cpa.ie/publications/workingpapers/2009-08_WP_EngagingPeopleInActiveCitizenshipInDublinsDocklands.pdf [Stand: 2016-05-29].

Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bruneforth, Michael/Weber, Christoph/Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. Kap.5. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 (Bd.2). Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S.189-227. Graz: Leykam. Auch online im Internet: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel06_0.pdf [Stand: 2016-05-29].

Dewey, John (1916): Democracy and education. New York: Macmillan. Auch online im Internet: https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm [Stand: 2016-05-29].

EC-EMPL – European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2012): Employment and Social Developments in Europe 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EC-ECFIN – European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (2011): Annual Research Conference 2011 – New growth models for Europe. Online im Internet: http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en [Stand: 2016-05-29].

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

Förster, Michael F./Martin, John P. (2012): Balancing Economic Efficiency and Social Equity. Japan Economic Foundation, Economy, Culture and History Bimonthly Japan Spotlight (November/December), S. 14-17. Online im Internet: http://www.oecd.org/els/soc/JEF2012BalancingEconomicEfficiencyAndSocialEquity.pdf [Stand: 2016-05-29].

Gutmann, Amy (1999): Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: PUP.

Holford, John/van der Veen, Ruud (Hrsg.) (2003): Education and training for governance and active citizenship in Europe. Analysis of adult learning and design of formal, non-formal and informal educational intervention strategies. ETGACE project, final report (March). Brussels: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/citizens/docs/hpse-ct-1999-00012etgace_eur21533final.pdf [Stand: 2016-05-29].

Kloyber, Christian/Vater, Stefan (Hrsg.) (2010): Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der „Postdemokratie". Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 11, 2010. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf [Stand: 2016-05-29].

Lassnigg, Lorenz (2015): Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung.In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 25, 2015. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/03_lassnigg.pdf [Stand: 2016-05-29].

Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress.

OECD (2008): Growing Unequal? INCOME DISTRIBUTION AND POVERTY IN OECD COUNTRIES. Paris: OECD.

OECD (2011): Divided We Stand. Why Inequality Keeps Rising. Paris: OECD.

OEFG – Österreichische Forschungsgemeinschaft (2015): Bildungsgerechtigkeit: Ein erfüllbarer Anspruch? Workshop 1.-2.Juni 2015. Wien. Online im Internet: http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2015/02/Workshop-Bildungsgerechtigkeit-2015_final.pdf [Stand: 2016-05-29].

Oelkers, Jürgen (2000): Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 46(3), S. 333-347.

Oelkers, Jürgen (2004): Nohl, Durkheim, and Mead. Three different types of history of education. In: Studies in Philosophy and Education 23, S. 347-366.

Rothstein, Bo (2015): The Quality of Government Institute. Report for the first ten years of a Research Programme at University of Gothenburg. Online im Internet: http://qog.pol.gu.se/digitalAssets/1538/1538078_report-for-the-first-ten-years-of-a-research-programme-at-university-of-gothenburg.pdf [Stand: 2016-05-29].

Seel, Helmut (1996): Die Entwicklung der Schulverwaltung in Österreich. In: Verwaltungsqualität – Unterrichtsqualität. Beiträge zum Symposium in Domburg/Niederlande 13.-15.Dezember 1995. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, S. 41-81.

Sigmund, Karl (2015): Sie nannten sich Der Wiener Kreis. Exaktes Denken am Rand des Untergangs. Wiesbaden: Springer.

Weiterführende Links

Bundeszentrale für politische Bildung: Informationen zur politischen Bildung: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung

Bundeszentrale für politische Bildung (Deutschland): https://www.bpb.de

Demokratiezentrum Wien: http://www.demokratiezentrum.org

Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Zeitschrift der deutschen Bundeszentrale: http://www.politischebildung.com/?Sel=6

Veranstaltungen des Demokratiezentrums Wien: http://www.demokratiezentrum.org/veranstaltungen.html

Zentrum polis: http://www.politik-lernen.at

Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Foto: Karo Rumpfhuber

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

Dialogues about and discussions of democracy and education and the content of democratic education are frequently truncated in Austria – if they take place at all. The focus is mainly on "co-determination." Questions about how to organize basic democratic structures and basic democratic understanding are neglected. In most institutional contexts, this can probably be attributed to the authoritarian and fascist tradition with which society has hardly come to terms. This issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at* in German) asks what characterizes democracy, how much and what kind of democracy we can imagine and how much democracy a society needs. The topics of the articles develop different critical and often feminist approaches to learning democracy and are organized by topic (critical science literacy, economic literacy) as well as methodology (psychodrama, legislative theatre) and provide practical examples. The practice-oriented articles are concerned with specific approaches (anti-bias approach, critical radio broadcasts) and old new topics of democracy learning (political extremism, gender stereotypes). The editors call for a more detailed investigation of the possibilities of institutional inclusion of civil society organizations in the landscape of adult education and also of the limited and trancated discourses about democratic education in Austria.

„Ob Wahrheit oder nicht, ich glaube die Geschichte“

Unbequeme Bildung zu demokratischer Mündigkeit

Birge Krondorfer

Krondorfer, Birge (2016): „Ob Wahrheit oder nicht, ich glaube die Geschichte“.
Unbequeme Bildung zu demokratischer Mündigkeit.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Demokratie, Demokratie lernen, Demokratie verlernen, politische Erwachsenenbildung, Feminismus, Geschlechterhierarchie

Kurzzusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Flüchtlingsthematik illustriert die Autorin als Auftakt, wie sehr sich die Demokratie in westlichen Gesellschaften, die schon immer Frauen ausschloss, dem Abgrund nähert. Bildung, ob sie es will oder nicht, bildet indirekt oder direkt immer auch politisch-soziale Bedingungen und Verhältnisse ab, bildet in diese hinein, kann nicht unpolitisch sein. Demokratie und Politik finden nicht im Menschen statt, sondern entstehen zwischen den Menschen. Wie kann Bildung nun zum Demokratie lernen oder – um es mit Gayatri Chakravorty Spivak auszudrücken – Demokratie verlernen beitragen? Indem sich jede Bildung immer wieder prozessual einer Selbstprüfung aussetzt, um den Anspruch auf „Erziehung“ mündiger BürgerInnen nicht durch die eigene Praxis zu verhindern, lautet die Antwort in diesem kritisch-feministischen und essayistischen Beitrag. Zudem brauche es Bildungsorte, wo es möglich ist, ein BürgerInnensein durch Erfahrung und politische Ideengeschichte zu lernen. (Red.)

„Ob Wahrheit oder nicht, ich glaube die Geschichte“

Unbequeme Bildung zu demokratischer Mündigkeit

Birge Krondorfer

Im Ausverkauf der Werte sind in der Tat gerade die Bildungswerte ausverkauft worden, und die Nachfrage nach ihnen hat das schwindende Angebot kaum überlebt.

Hannah Arendt (1958)

Zurzeit ist die Bereitschaft gewaltig, wildeste Gerüchte über vermeintlich kriminelle Ausländer zu glauben und im Internet so zu kolportieren, als wären es durch PolitikerInnen und die Presse unterdrückte Wahrheiten. So formierten sich etwa im Fall eines vorgeblich von Flüchtlingen entführten und vergewaltigten russlanddeutschen Mädchens im Januar diesen Jahres, trotz offizieller Gegendarstellung seitens der Staatsanwaltschaft und der Polizei, tausende Leute auf der Straße, um gegen das Schicksal des Mädchens zu protestieren. *„Alle waren sich einig, dass sie den Behörden nicht trauen. Eine Frau sagte einem NDR-Reporter: ‚Ob Wahrheit oder nicht, ich glaube die Geschichte’“* (Mayer/Schneider 2016, S. 2). Es geht neben einem zunehmend zerrütteten Verhältnis der BürgerInnen zu ihren Institutionen offenbar um eine permanente Legitimierung diffuser Vor-Urteile sowie um eine Selbstbestätigung durch kollektivierte Fiktion und nicht mehr um Tatsachen oder Kenntnisse. Man möchte unwillkürlich den Klassiker der Aufklärung anrufen: Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen! Angesichts dieser Lage fällt es schwer, sich ungebrochen und euphorisch über das Thema „Demokratie lernen“ als Aufgabe von Erwachsenenbildung zu äußern. Denn welche Demokratie bitteschön gälte es da zu lernen? Ginge es dabei um ein Ideal, eine freie Verfassung eines Gemeinwesens, eine bestimmte kapitalabhängige Regierungstechnik, eine Freiheit für rassistische Hassäußerung in den „sozialen“ Medien? Das „demokratische“ System, dessen InsassInnen wir auch dann sind, wenn wir seine Auswirkungen nicht ertragen, demaskiert sich derzeit als Verhöhnung seiner von ihm selbst de-, re- und akklamierten Menschenrechte.

Demokratie am Abgrund

Die Demokraten, [...] Menschen des Westens, gehören einer besseren Welt an, während die anderen von einer anderen Welt sind, die in ihrer Andersheit keine Welt im eigentlichen Sinne ist: Es handelt sich [...] um eine Zone für Kriege, Elend, Mauern und Chimären. In dieser Art „Welt“ oder Zone verbringt man seine Zeit damit, seine Siebensachen zu packen, um dem Grauen zu entfliehen, um wegzukommen. Und wohin? Zu den Demokraten natürlich, zu denen, die die Weltherrschaft beanspruchen und Leute brauchen, die für sie arbeiten. Hier machen diese anderen nun die Erfahrung, daß die Demokraten [...] sie nicht mögen. Im Grunde genommen handelt es sich hier um politische Endogamie: Demokraten mögen nur Demokraten. Was die anderen

> anbelangt, [...] da geht es vor allem um Papiere, Grenzen, Gefangenenlager, Polizeiüberwachung, die Ablehnung von Familienzusammenführung ... Man soll „integriert" werden. In was? In die Demokratie natürlich. Um aber aufgenommen [...] zu werden, muß man sich erst einmal bei sich zu Hause zum Demokraten ausbilden [...] in harter Arbeit, eben bevor man sich die Hoffnung gestatten darf, in die wahre Welt zu dürfen. Zwischen Gewehrsalven und den Landungen humanitärer Fallschirmjäger, zwischen Hungersnot und Epidemie studiere man den Leitfaden für Integrationswillige, das Handbuch des kleinen Demokraten! [...] Demokratie? Gewiß, aber nur für Demokraten, nicht wahr? Globale Globalisierung? Sicher, aber nur, wenn die nicht integrierte Welt den Beweis erbringt, daß sie es verdient hat, integriert zu werden.
>
> Badiou 2012 (franz. Orig. 2009), S. 14

Diese Perspektive auf eine faktische und mentale mehr als unsägliche Situation, die wir als kritische DemokratInnen teilen, wird von den europäischen RegierungstechnologInnen zugunsten der Nationalen und des Nationalen ignoriert. Neben einem empirisch nachweisbaren Demokratieschwund der europäischen Staaten (siehe Haltaufderheide 2016) gibt es das grundsätzliche Problem, dass nationalstaatliche Demokratien und deren demokratisches Selbstbestimmungsrecht zur Agenda der prinzipiellen Anerkennung der Menschenrechte quer stehen, wozu der Schutz von Flüchtlingen gehört.

Die Berufung auf die nationalen Selbstbestimmungsrechte zur Legitimation von Grenzmauern widerspricht der Anrufung der Menschenrechte, die der Okzident so stolz vor sich herträgt. Die Menschenrechte sind zwar ideell universell, aber da sie mit den Nationalstaaten entstanden sind, setzen sie Menschen voraus, die ein „Dasein als Person" haben, weshalb ein Menschenleben ohne BürgerInnenrecht praktisch vogelfrei ist. Die sogenannten Illegalen existieren – wie nicht nur am Beispiel Venedigs zu sehen ist – quasi als Unpersonen, sie haben keinen Anspruch auf eine Existenz als Rechtssubjekt. *„Die Konjunktur des Definierens von Person in den Brutalitäten der Grenzpolitik der Festung Europa beweist den ungebrochenen Fundamentalismus der Koppelung von Blut, Geburt, Territorium und Staat als immer noch gültige Basis für Souveränität und Staatsbürgerschaft"* (Scheppe 2009 zit.n. Steinfeld 2011, o.S.).

„Demokratie" verlernen

Um die Demokratie im Namen ihrer selbst zu retten, wäre eher ein „Demokratie verlernen" zu postulieren. Die reale Demokratie bietet sich gerade nicht als Gegenstand fröhlicher Wissbegier an. Das Konzept des Verlernens kommt von der postkolonialen und feministischen Geisteswissenschafterin Gayatri C. Spivak: Verlernen heißt hier, die Machtverhältnisse und gewohnten Selbstverständlichkeiten zu dekonstruieren und zu zeigen, wie das Wie und das Was die Vermittlung von Wissen unausgesprochen strukturieren. Es geht um einen (selbst-)kritischen Umgang mit ignorantem Wissen, das die (eigenen) Privilegien und Machtpositionen stabilisiert. Die Frage ist, wie das jeweilige (Bildungs-)Geschehen aus der Situation der Marginalisierten heraus erfahrbar gemacht werden kann. Das Verlernen von Privilegien bedeutet nicht nur die Hinterfragung der eigenen sozialen Position, sondern auch ein Verstehen dessen, dass diese Privilegien nicht nur für jene, die sie nicht haben, ein Verlust sind, sondern auch für sich selbst. Es geht darum, was und wer aufgrund nichtprivilegierter Positionierung nicht wahrgenommen wird, aber auch darum, welche Perspektiven durch Privilegien versperrt sind.

Demokratie aus feministischer Perspektive: eine rhetorische Modernisierung

Ein Objekt vergnüglicher Studien und heiterer Bildung war das Gebilde „Demokratie" von seinem Beginn an für Frauen nie; sie waren aus dieser politischen Organisationsform konstitutiv ausgeschlossen und sind nach wie vor in der repräsentativen Demokratie unterrepräsentiert. Empirisch (nicht: normativ) lässt sich Demokratie durchaus als eine Ordnung dechiffrieren, die Gewaltenteilung unter Männern regelt; Frauen, wie hinreichend erwiesen, waren in dem ursprünglichen Versprechen von Demokratie als Selbstregierung freier und gleicher Bürger nicht mitgemeint, ja es wurde ihnen der Bürgerrechts- und damit Subjektstatus erst gar nicht zugesprochen, weshalb Androkratie eine treffendere Bezeichnung ist (siehe Krondorfer 2008; Holland-Cunz 1998). Es ist *„‚das Männliche', das sich unter dem Deckmantel der ‚Neutralität' bis in die innersten Schichten der politischen Institutionen*

verborgen und festgesetzt hat. [...] Die Konstitution des (modernen) Subjekts wurde ebenso wie der (moderne) Staat ausschließlich männlich gedacht. Die synchrone Entwicklung des Individualitäts- und des Männlichkeitskonzepts wird aber in politikwissenschaftlichen [und bildungspolitischen; B.K.] Bearbeitungen zumeist verborgen gehalten, […]" (Kreisky 2003, o.S.).

Zwar sind Frauen heute in Organisationen und Institutionen quantitativ mehr vertreten als zuvor, wenn auch zumeist in machtlos(er)en Positionen, und Geschlechtergleichheit wird öffentlich kaum noch infrage gestellt, doch lässt sich eine bloß „rhetorische Modernisierung" konstatieren, die auf diskursiver Ebene Partnerschaftlichkeit, Gleichstellung und Gleichberechtigung proklamiert und dabei den Blick auf real existierende geschlechtshierarchische Verhältnisse erschwert. Die Androkratie wird durch postdemokratische Zustände sogar wieder revitalisiert, denn dort, wo demokratisch nicht legitimierte Lobbyisten die politischen Entscheidungen steuern, ist es augenscheinlich – man muss nur an die mühsamen Bemühungen um mehr Frauen in Führungs- und Aufsichtsratspositionen denken –, dass dies männerbündisch statthat. Folglich lässt sich aus einer feministischen Perspektive auch in Bezug auf die Postdemokratie fragen:

> Hat es jemals in [...] liberalen Demokratien ein „Davor", hat es also eine Konstellation gegeben, welche die Bezeichnung Demokratie – im Sinne von Selbstherrschaft, Selbstbestimmung und Autonomie aller Bürgerinnen und Bürger – verdient hätte? Hat es also aus einer Geschlechterperspektive jenen „Augenblick der Demokratie" gegeben, an dem [ein Befund] [...] des „Danach" [festgemacht werden kann]? Kennzeichnet vielmehr die aktuelle „postdemokratische" Konstellation nicht schon immer die Situation von Frauen in liberalen Demokratien?
>
> Sauer 2011, o.S.

Die Kontinuität der Negierung von Frauen in repräsentativen Demokratien zeichnet diese als Prä- bzw. Partikulardemokratie aus.

Da gäbe es also immer schon und immer wieder viel zu lernen und zu verlernen und eine Erwachsenenbildung ist dort zu problematisieren, wo sie ihre ethisch-politische Verpflichtung zur Kritik an dieser Wirklichkeit nicht wahrnimmt. *„Kritische Pädagogik [muss] in programmatischer Weise eine Sprache der Möglichkeiten erforschen, die riskante Gedanken denken kann, sich auf ein Projekt der Hoffnung einlässt und auf einen Punkt des Horizonts des ‚Noch-Nicht' weist. Eine solche Sprache muss sich nicht auflösen in einer neuen Form von Utopismus; sie ist vielmehr Bedingung für Positionen, sich eine andere Welt vorzustellen und dafür zu kämpfen. Eine Sprache moralischer und politischer Möglichkeiten ist mehr als ein Relikt des humanistischen Diskurses. Sie ist unverzichtbar, um [...] politisch – und mit pädagogischen Praktiken, die bestehende herrschaftliche Erzählung in Bilder und Beispiele einer Zukunft, für die es sich zu kämpfen lohnt, umgestalten [zu] können"* (Giroux 2002, S. 330).

Beliebige Bildung

Doch dieser Horizont scheint an der universell gewordenen okzidentalen Herrschaft von Markt und Technologie zu zerschellen. Bereits im Jahr 2000 erschien ein Beitrag von Riccardo Petrella zum Umbau des europäischen Bildungssystems, der die Entwicklung zur Markt- und technologiebasierten Wissensgesellschaft fundamental kritisiert. Folgende Probleme wurden identifiziert: Bildung und Erziehung werden zunehmend für die Ausbildung von „Humanressourcen" instrumentalisiert. Menschen werden dabei zur Ware degradiert. Bildung und Ausbildung selbst sind zur Ware geworden, sie werden vermarktet. Durch die Priorität der Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt wird eine Kriegskultur – jede/r kämpft für sich und gegen die anderen – erlernt. Die hegemoniale Auffassung, dass die Technologie der Hauptmotor für gesellschaftliche Veränderungen sei, hält die Lernenden dazu an, sich den technologischen „Fortschritten" unterzuordnen. Durch dieses Bildungssystem wird eine neue soziale Kluft legitimiert. Es gibt „Wissen, das zählt" und die „Nichtqualifizierten". Wissen wird so zu einer „Mauer des Wissens", die die „auserlesenen Humanressourcen" von den „gewöhnlichen Humanressourcen" trennt (siehe Petrella 2000).

Unbestreitbar ist auch die Erwachsenenbildung in diese funktionale Aus- und Weiterbildung zutiefst

eingelassen (worden). Mit dem lebenslangen Lernen (LLL) meint man zumeist Sachwissen entlang der technologischen Anforderungen, der Beratung zum Selbstmanagement und der Angebote zur Work-Life-Balance – auf dass die Subjekte „fröhlich" arbeitstüchtig bleiben. Resilienz und Anpassung sind heute nicht mehr zu unterscheiden. Indem Erwachsenenbildung auf Effizienz, Output, ökonomische Anforderungen und arbeitsmarktpolitische Relevanz reduziert worden ist, sind Bildungsdefizite entstanden, auch in Form der Produktion von sinnentleerter Konkurrenz. *„Es geht also nicht darum, etwas Nützliches zu können, sondern irgendetwas Beliebiges, sei es schädlich oder nützlich, besser zu können als andere. [...] Um als qualifiziert zu gelten, muss man die anhaltende Bereitschaft nachweisen, das gestern Gelernte heute ungültig zu stempeln. [...] Das ‚lebenslange Lernen' ist die in Bildungsinstitutionen praktizierte Spielart der Müllproduktion"* (Gronemeyer 2013, S. 5).

Es wundert also nicht, wenn „die Frau von der Straße" (siehe vorne) dem Wissen nicht mehr traut, sondern lieber glaubt, was sie glauben will, weil ihr das scheinbar Halt gibt. In Abgrenzung zu demokratisch-emanzipatorisch-kritischen Ausrichtungen der Erwachsenenbildung in den 1970er- und 1980er-Jahren, wo *„in allgemeinen, kulturellen oder beruflichen Bildungsveranstaltungen politische Zusammenhänge, Abhängigkeiten aber auch Handlungs- [und] Einflussmöglichkeiten von Einzelnen oder Gruppen explizit thematisiert werden [sollten]"* (Zeuner 2003, S. 70), gewinnen heute Theoreme der Beliebigkeit an Terrain. Die VertreterInnen der „alten" Schule werden der Missionierung und des Weltverbessertums bezichtigt, deren gesellschaftsverändernder Impetus sich überlebt hätte. Mit dem Einzug des Konstruktivismus in die theoretischen Debatten der Erwachsenenbildung ist die Hinterfragung emanzipatorischer Ansprüche gewachsen. Die konstruktivistische Pädagogik vertritt dabei u.a. eine vorgeblich nicht-normative „Ermöglichungsdidaktik" (vgl. ebd., S. 72).

Was die ihrem Selbstbild nach unpolitisierenden Diskurse und Programme – wo m.E. Konstruktivismus (Theorie) und Neoliberalismus (Praxis) sich die Hand reichen – nicht wahrhaben, ist, dass Bildung nicht unpolitisch sein kann, da sie, ob sie das will oder nicht, ob ihr das bewusst ist oder nicht, (in-)direkt politisch-soziale Bedingungen und Verhältnisse (strukturell, mental, emotional) bildet bzw. in diese hinein vermittelt respektive diese abbildet.[1] Eine Bildungspraxis, die primär auf Qualifikationen abzielt, stellt eben keine tabula rasa dar, weil eine Unterwerfung unter ökonomisch vermeintliche „Sachzwänge" eminent politisch ist – wenn auch nicht in demokratiepolitischer Bedeutung als Ermöglichung von selbstständiger Mündigkeit, kollektiver Solidarität und der motivierenden Gestaltungskraft von Idealen. *„[Es] gehört [...] zu freier Selbstbestimmung – wiederum sowohl individuell als auch kollektiv –, daß das Ideal (die Idee) im jeweils Geschaffenen nicht eingeholt werden kann, weil es immer dem Vergleich dienen, also Maßstab für zu Messendes bleiben muß. Die Differenz soll auch unaufhebbar bleiben, weil es sonst selbstreflexiv-kritische Betrachtung nicht mehr gibt. Ideale sind, wie fälschlich oft behauptet wird, nicht bloß Vorstellungen über das Gute des Menschen, sie sind vielmehr transzendental formulierte Bedingungen der Möglichkeit, es immer wieder zu erreichen"* (Heintel/Krainer 2000, o.S.).

DemokratInnen werden

Übertragen auf einen Begriff von Demokratie als einem immer wieder zu erreichenden politischen Gut, heißt das auch, dass Demokratie keine menschliche Eigenschaft ist. Man kann nicht „demokratisch sein", aber man kann DemokratIn werden. In „nur" diesem Sinn, lässt sich von „Demokratie lernen" sprechen. Demokratie ist eine politische Organisationsform, deren ideelle Besonderheit es ist, dass die Teilnehmenden auch Teilhabende sind, was u.a. bedeutet, nicht nur Inhabende von Rechten zu sein, sondern auch Verantwortung zu tragen. Die Lesart, dass es im Menschen nichts Politisches, das zu seiner Essenz gehöre, gibt, ist für eine Bildung in/zur Demokratie perspektivisch: Wenn der Mensch als Mensch a-politisch ist und

1 In meinen Beiträgen zu feministischer Frauenbildung in Ausgabe 11 und 18 des Magazin erwachsenenbildung.at habe ich diesen Aspekt punktuell angesprochen: auf der Ebene der kritischen Selbstaufklärung der BildnerInnen(position) und in Hinblick auf eine Kritik der Systemimmanenz der Erwachsenenbildung, der durch die feministische Differenz begegnet werden kann. Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=4045&aid=4057; http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=6641&aid=6635.

Politik erst im Zwischen-den-Menschen entsteht (siehe Arendt 1993 [1950]), dann muss es Bildungsorte geben, wo es möglich ist, ein BürgerInnensein durch Erfahrung und politische Ideengeschichte zu lernen. Was kann das für eine in diesem Sinn gelingende Erwachsenenbildung bedeuten?

Idealtypisch lassen sich (nach Hufer 2003, S. 125f.) drei Varianten der gegenwärtigen (politischen) Erwachsenenbildung zeichnen: das modernistische Modell (KundInnenorientierung, Professionalisierung, Empowerment), das diskursive Modell (Verständigung, Moderation verschiedener Sichtweisen, Deutungsdezentrierung), das emanzipatorische Modell (Aufklärung, Herrschafts- und Gesellschaftskritik, widerständige Subjekte). Meines Erachtens ist diesen Varianten ein Verständnis von Bildung gemeinsam, demzufolge Ziele nicht über (selbstgerechte) Indoktrination vermittelbar sind. Veranlassung und Stärkung, Empathie und Kommunikation, Reflexion und Kritik sind stattdessen praktizierte Weisen des Lehrens/Lernens. Was die Modelle aber auch teilen (wie alle Bildungsinstitutionen), ist der Mangel an handelnder Bewusstheit in und zur Entsprechung zwischen Struktur und Wissen. Für eine politische Bildung zur Demokratiewerdung muss neben emotionaler Betroffenheit, ohne die kein soziales Lernen möglich ist, die Organisation selbst zum Lerngegenstand für Demokratie werden. So es in Bildung nicht nur um Informationen und bloßes Fachwissen, sondern um die Bildung von DemokratInnen geht, dürfen Lehrform und Lehrorganisation diese Bildung strukturell nicht konterkarieren. *„Es nützt nichts, von demokratischen Prinzipien und Idealen zu erzählen, sie womöglich als Prüfungsstoff abzufordern, und zugleich sein Leben in Strukturen zu verbringen, die in keinem Fall diesen Prinzipien entsprechen“* (Heintel 1977, S. 59). Gemeinhin aber wird eingeübt, dass gefühltes Wissen oder additive Kenntnisse ausreichen, um sich als DemokratIn zu empfinden.[2] Paradigmatisch: Geschlechtergleichheit wird allerorten auf die Fahnen geschrieben, doch die Bemühungen um die tatsächliche Umsetzung in der eigenen Organisation sind insofern karg, als die Geschlechterdifferenz nicht als Organisationsproblem selbst begriffen wird, sondern als eine von außen (z.B. vom Frauenministerium, von EU-Vorgaben) an die Organisation herangetragene Forderung abgewehrt wird und diesseits – wo vorhanden – aller angebotener Genderseminare äußerlich bleibt. Jede Bildung und ihr Gebilde hätten sich immer wieder prozessual einer Selbstprüfung auszusetzen, um den Anspruch auf „Erziehung“ mündiger BürgerInnen nicht durch die eigene Praxis zu verhindern.

Zum demokratischen BürgerIn-Werden gehört im prüfenden Sinn auch die Unterscheidung zwischen einem Verständnis von Selbstbewusstsein, das heute mit Trainings im Empowerment gefüllt wird, und einem Verstehen von Selbstbewusstsein, das ein Bewusstsein von sich selbst als denkendes, aber auch getriebenes Subjekt innehat. Letzteres impliziert eine Selbstdifferenz, die in Zeiten potenzialisierter Selbstbespiegelung sowie Identitätspolitik notwendig erkannt werden sollte. Die Einsicht in die Differenz im „Ich“, auf die Aufklärungsphilosophie wie auch Psychoanalyse aufmerksam gemacht haben, ermöglicht in einer Gesellschaft, in der es um Selbstdurchsetzung und Selbsterfüllung von Individuen geht, zu diesem „Selbst“ in Distanz zu gehen.[3] Demokratie wird oft wahrgenommen als Lebensform der Autonomie; darin wird nicht reflektiert, dass, so wie jedem Subjekt der/die Andere vorausgesetzt ist, die Mitbestimmung der Selbstbestimmung vorausgeht. Es existiert weder ein unabhängiges Ich noch darf Demokratie als Selbstbedienungsladen missverstanden werden. Radikal-ethisch ausgedrückt gibt es nichts, was „mir“ per se zustünde, und Freiheit darf nicht mit Eigennutz verwechselt werden. *„Denn, wenn Demokratie nur auf meinen eigenen Rechten beruhte, wäre sie keine Demokratie. […] und es gehört zu den Aufgaben von BildnerInnen, den Begriff der*

2 So können sich auch *„DemokratietheoretikerInnen nicht aus dem Demos [Volk; Anm.d.Red.] ausnehmen, und unterliegen daher selbst politischen und sozialen Subjektivierungsweisen. Demokratietheorie […] – von den Betroffenen und von den politischen Alltagsproblemen her – zu denken und zu entwickeln, ist fast nur einlösbar, indem die eigene soziale, geschlechtliche, politische und ideologische Positionierung zum Ausgangspunkt genommen wird“* (Kreisky/Löffler 2010, S. 101).

3 *„Das Ziel, Frauen all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die in dieser Gesellschaft (angeblich) Lebens- und Berufschancen sichern […] suggeriert zum einen das ‚Märchen der Qualifikation’ (Frigga Haug), wonach (weibliche) Lebenschancen und Berufsmöglichkeiten wirklich von Qualifikationen abhängig wären und sitzt zum anderen dem (politischen) Missverständnis auf, dass gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse durch – auf männlichem Durchsetzungsvermögen, auf Leistungsdenken und Konkurrenzverhalten – getrimmte Frauen zu verändern wären. Die […] hier gemeinten Qualifikationen [werden] sowohl an den Normen des männlichen Lebenszusammenhanges als auch an den Erfordernissen kapitalistischer Arbeitsverhältnisse gemessen […]“* (Devime 2015, S. 20)

Demokratie in viele Sprachen zu übersetzen. […] Dabei geht es nicht darum […] was man selber denkt, sondern darum, wie erfasst werden kann, was die anderen denken. [Es geht um] Übungen darin, vom Eigeninteresse abzurücken, hin zum Interesse des anderen" (Spivak nach Grammel/Krondorfer 2015, S. 4ff.). Die Perspektive, dass es sich bei Demokratie nicht um eine Förderung von Desinteresse an anderen und dem damit verbundenen Selbstinteresse handeln kann, entspricht dem „inter esse", dem Zwischen-sein, der Bezogenheit als Wesen des Politischen (vgl. Arendt 1993). Feministisch gewendet, und es gibt keinen Feminismus ohne Eigenkritik, muss *„Bildung ein Gespür für Demokratie erzeugen können und nicht bloß für einen Feminismus, der sich mit Einzelfragen beschäftigt. […] [Dazu braucht es] das Recht auf intellektuelle Arbeit, sowohl oben als auch unten"* (Spivak nach ebd.). Denn „gläubig" lässt es sich leicht anbequemen Wahrheiten wie Berge zu versetzen; Mündigkeit hingegen ist die stetige Aufgabe, die eigene Wahrnehmung durch Andere hinterfragen zu lassen.

Literatur

Arendt, Hannah (1993 [1950]): Was ist Politik? München: Piper.

Badiou, Alain (2012): Das demokratische Wahrzeichen. In: Demokratie? Eine Debatte. Mit Beiträgen von Giorgio Agamben u.v.a. Berlin: Suhrkamp, S. 13-22.

Devime, Ruth (2015): „Die Köchin soll den Staat regieren" und andere Küchengespräche. In: Die österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Ausgabe 255. Wien. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2015-2/255-april-2015/schwerpunkt-feministische-bildung/die-koechin-soll-den-staat-regieren-und-andere-kuechengespraeche [Stand: 2016-06-10].

Giroux, Henry (2002): Kritische Pädagogik und der Aufstieg des Neoliberalismus. Für eine Verbindung der Postmoderne mit kritischer Theorie. In: Das Argument 246, S. 325-333.

Grammel, Hilde/Krondorfer, Birge (2015): Bildung zwischen den Welten. Gedanken von G.C. Spivak zur globalen Situation von Frauenbildung. In: aep informationen, Nr. 3. Innsbruck, S. 4-8.

Gronemeyer, Marianne (2013): Lebenslanges Lernen? Nein, danke! In: bildungspolitik 184, S. 4-6. Online im Internet: http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2012/04/184_vpodBp_WEB1.pdf [Stand: 2016-06-10].

Haltaufderheide, Ida (2016): Demokratie-Weltkarte: Wie die Flüchtlingskrise an Europas Ordnung zerrt. Online im Internet: http://www.focus.de/politik/ausland/in-zeiten-der-angst-politische-weltkarte-wie-die-fluechtlingskrise-an-europas-demokratischer-ordnung-zerrt_id_5231416.html [Stand: 2016-06-10].

Heintel, Peter (1977): Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien: Jugend und Volk.

Heintel, Peter/Krainer, Larissa (2000): Bildung und Ökonomie. In: Dies. (Hrsg.): Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis. Wien: Springer (Iff Texte. 7), S. 79-96. Auch online im Internet: http://www.iff.ac.at/oe/ifftexte/band7phlk.htm [Stand: 2016-06-10].

Holland-Cunz, Barbara (1998): Feministische Demokratietheorie. Thesen zu einem Projekt. Opladen: Leske+Budrich.

Hufer, Klaus-Peter (2003): Politische Erwachsenenbildung: Situation und Debatten. In: Report 1/2003, S. 120-128. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/report0301.pdf [Stand: 2016-06-10].

Kreisky, Eva (2003): Männlichkeit regiert die Welt. Online im Internet: http://evakreisky.at/onlinetexte/maennlichkeit_kreisky.php [Stand: 2016-06-10].

Kreisky, Eva/Löffler, Marion (2010): Demokratietheorieentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Paradigmen. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) 1, 2010, S. 89-104.

Krondorfer, Birge (2008): Die verschlossene Demokratie; Demokratie ist Konsens? Oder: noch keine Pluralität, nirgends. In: Krondorfer, Birge et al. (Hrsg.): Frauen und Politik. Nachrichten aus Demokratien. Wien: Promedia, S. 13-22 u. S. 226-237.

Mayer, Verena/Schneider, Jens (2016): Wut sucht Wahrheit. Ermordete Putzfrauen, abgeschnittene Ohren und ein aufgegessenes Kind: Es kursieren die absurdesten Gerüchte über angeblich gewalttätige Flüchtlinge. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 22, S. 2.

Petrella, Riccardo (2000): Humanressourcen für den Weltmarkt. Fallstricke der Erziehungspolitik. Online im Internet: http://derstandard.at/413198/Humanressourcen-fuer-den-Weltmarkt [Stand: 2016-06-10].

Sauer, Birgit (2011): Die Allgegenwart der „Androkratie": feministische Anmerkungen zur „Postdemokratie". Erschienen in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 1-2/2011. Auch online im Internet: http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauen-in-deutschland/49387/andokratie-postdemokratie?p=all [Stand: 2016-06-10].

Scheppe, Wolfgang (2009): Migropolis. Stuttgart: Hatje Cantz.

Steinfeld, Thomas (2011): Gefangen im existenziellen Ausnahmezustand. In: Süddeutsche Zeitung, April. Online im Internet: http://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlingspolitik-in-europa-gefangen-im-existenziellen-ausnahmezustand-1.1087376 [Stand: 2016-06-10].

Zeuner, Christine (2003): Thesen zur politischen Erwachsenenbildung. In: Report 1/2003, S. 71-73. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/report0301.pdf [Stand: 2016-01-17].

Foto: K.K.

Mag.ª Dr.in Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at

Birge Krondorfer ist politische Philosophin und feministische Aktivistin. Seit 1990 arbeitet sie als externe Universitätslehrende an verschiedenen Instituten (inter-)nationaler Universitäten u.a. in den Bereichen Bildungs-, Kultur-, Genderwissenschaften. Sie ist in der Erwachsenenbildung tätig, hält Vorträge, ist Herausgeberin und publiziert zur Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse. Auch ist sie zertifiziert in Groupworking, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training. Mitgründerin bzw. ehrenamtlich tätig ist sie u.a. in der Frauenbildungsstätte Frauenhetz/Wien, im Verband feministischer Wissenschafter_innen, in der AG „Demokratie braucht Bildung" und in der Plattform 20000frauen.

“Whether it is true or not, I believe the story.”

Uncomfortable education to democratic maturity

Abstract

Against the backdrop of the topic of refugees, the author starts off by illustrating how much democracy in Western societies, which has always excluded women, is approaching the abyss. Whether it wants to or not, education indirectly or directly reproduces sociopolitical conditions and relationships, educates into them and cannot be unpolitical. Democracy and politics do not take place within a person but arise between people. How can education learn to be democracy or – to express it as Gayatri Chakravorty Spivak does – contribute to unlearning democracy? The answer provided in this feminist critique and essay is by subjecting every kind of education procedurally to a self-examination so as not to impede the right of mature citizens to “education” with one’s own practice. In addition, there must be places for education where it is possible to learn how to be a citizen through experience and the history of political thought. (Ed.)

Zwischen Anpassung und Widerstand: Critical Science Literacy in der Wissensgesellschaft

Rosa Costa und Iris Mendel

Costa, Rosa/Mendel, Iris (2016): Zwischen Anpassung und Widerstand:
Critical Science Literacy in der Wissensgesellschaft.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Wissensgesellschaft, critical science literacy,
scientific literacy, politische Bildung, Kapitalismus, Wissenschaftskritik

Kurzzusammenfassung

In der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ spielt wissenschaftliches Wissen eine zentrale Rolle, um gesellschaftliche Verhältnisse herzustellen oder zu reproduzieren. Ein kritischer Umgang mit (wissenschaftlichem) Wissen – eine „critical science literacy“ – eröffnet Möglichkeiten des Widerstands in der Wissensgesellschaft und kann damit als demokratische Grundfertigkeit begriffen werden. Im vorliegenden Beitrag gehen die Autorinnen den Möglichkeiten einer critical science literacy im Spannungsverhältnis von Anpassung und Widerstand nach. Sie werfen einen Blick auf die historische Entwicklung der Debatte um scientific literacy – ursprünglich nur als naturwissenschaftliche Grundkompetenz gedacht, aber mit einem durchaus kritisch reflexiven und demokratischen Moment – im Kontext demokratisch-kapitalistischer Verhältnisse. Sie verstehen critical science literacy als eine auf allen Ebenen der Wissensgenerierung und -bildung verantwortungsvolle, kollektive und eingreifende Praxis in gesellschaftliche Auseinandersetzungen. (Red.)

Zwischen Anpassung und Widerstand: Critical Science Literacy in der Wissensgesellschaft

Rosa Costa und Iris Mendel

Die gesellschaftliche Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen ist Gegenstand zahlreicher Debatten und wird gegenwärtig unter dem Schlagwort der „Wissensgesellschaft" diskutiert. Eine critical science literacy soll dazu befähigen, sich kritisch in gesellschaftlichen Widersprüchen zu bewegen, in Auseinandersetzungen einzugreifen, und sie soll andere gesellschaftliche Verhältnisse denkbar machen.

Gesellschaftliche Verhältnisse werden zunehmend über das Einbinden von wissenschaftlichem Wissen (re-)produziert und Menschen auf diese Weise „regiert". Gleichzeitig ermöglicht eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen, sich kritisch gegenüber Autoritäten und Herrschaftsansprüchen zu positionieren. Ein kritischer Umgang mit (wissenschaftlichem) Wissen kann daher als zentrales Moment demokratischer Partizipation und politischer Bildung begriffen werden.

Ein Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildung zeigt, dass das anfänglich selbstverständliche Ziel der Förderung einer Teilhabe an wissenschaftlichem und technologischem Wissen mittlerweile fragwürdig geworden ist (siehe Faulstich/Trumann 2016): zum einen weil die Realisierung des Ziels in einer spezialisierten und von Expert_innen geprägten Wissen(schaft)sgesellschaft schwierig scheint; zum anderen weil das Ziel selbst zweifelhaft ist angesichts eines neoliberalen Wissenschaftsbetriebs, in dem Fragen der gesellschaftlichen Verantwortung und Emanzipation kaum Platz finden. Wissenschaft und Gesellschaft scheinen auseinandergetreten zu sein, wenngleich Wissenschaft immer ein gesellschaftliches Unterfangen ist. Die mit diesen Entwicklungen einhergehenden Legitimationsprobleme von Wissenschaft rufen neue Ansätze der Vermittlung auf den Plan: „Public science" soll Wissenschaft und Gesellschaft in Dialog bringen, „citizen science" Bürger_innen in die Wissensproduktion aktiv einbinden. Dem einseitigen Verhältnis von Wissenschaft als „Expertin" und der „Öffentlichkeit" als passive „Empfängerin" von Wissenschaftspopularisierungen werden dabei Konzepte der wechselseitigen und gleichberechtigten Kommunikation entgegengestellt (siehe Felt 2002). Gleichzeitig dienen gerade solche partizipativen Ansätze zunehmend der Regulierung von Bürger_innen und der Legitimierung politischer Entscheidungen (siehe kritisch Felt/Fochler 2010).

Der *„Widerspruch zwischen der emanzipatorischen und der systemerhaltenden Funktion"* (Baumgartner 2009 zit.n. Salgado 2010, S. 17) ist als grundsätzliche Bedingung politischer Bildung zu sehen, die zwar *„die Demokratisierung verschiedener Lebensbereiche vorantreiben kann"* (Baumgartner 2009 zit.n. ebd.), aber auch *„in ihrer Fokussierung auf die*

Herausbildung von sogenannter Bürgerkompetenz auf Systemerhaltung" (Baumgartner 2009 zit.n. ebd.) abzielt. Insbesondere eine Wissenschaftsbildung entkommt nicht jener „Doppelschlächtigkeit", von der Adorno im Zusammenhang mit Bildung sprach. Adorno meinte damit den widerspruchsvollen, miteinander existierenden Gegensatz von Anpassung und Befreiung, den er in jeder Erziehung zu Rationalität und Bewusstsein verortet (vgl. Adorno 1971, S. 109): Wissenschaftsbildung enthält immer beide widersprüchliche Momente.

In der Wissensgesellschaft spitzt sich dieser Widerspruch zu. Es stellt sich also die Frage, ob gegenwärtig in der Anrufung von Vernunft, Denken und Wissen überhaupt ein kritisches Moment liegen kann, wenn Wissen Ware und Herrschaftsmodus ist und Vernunft quasi vollständig funktionalisiert und vor allem als instrumentelle Vernunft auffindbar ist (siehe Ribolits 2015).

Wir diskutieren in diesem Beitrag die Möglichkeiten einer kritischen Wissenschaftsbildung als „critical science literacy". Den Begriff „literacy" verwenden wir in Paulo Freires (1985) Verständnis in Zusammenhang mit kritischer Bewusstseinsbildung, gesellschaftlicher Transformation und Befreiung. Freire verbindet die Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben, mit der Fähigkeit, die Welt zu verstehen und zu verändern. Wir erweitern dies auf die Möglichkeit, wissenschaftliches Wissen zu „lesen" und zu „schreiben", d.h. auch selbst Wissen zu schaffen und damit die eigenen Lebensbedingungen zu kritisieren und zu verändern. Gerade weil wissenschaftliches Wissen in aktuellen gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen eine zentrale Rolle spielt, sehen wir in critical science literacy einen wichtigen Ansatz politischer Bildung, allerdings als *„Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand"* (Adorno 1971, S. 145) gegen jene gesellschaftlichen Verhältnisse, die – gerade mittels wissenschaftlicher Mittel – eine bestimmte Form der Rationalität und des Wissens absolut setzen. Hierfür bedarf es nicht nur einer Analyse und Kritik der Rolle von Wissen und Macht in der bestehenden Wissensgesellschaft und der damit einhergehenden Beschränkungen von Demokratie, sondern auch einer epistemologischen Kritik, also einer Befragung des Wissen(schaft)sbegriffs und dessen Beschränkungen. Eine critical science literacy soll dazu befähigen, sich kritisch in gesellschaftlichen Widersprüchen zu bewegen, in Auseinandersetzungen einzugreifen, und sie soll andere gesellschaftliche Verhältnisse denkbar machen.

Wissen als zentrales Herrschaftsmoment in der Wissensgesellschaft

Kritische politische Bildung bedarf einer Analyse real existierender Widersprüche in demokratischen Gesellschaften (siehe Lösch 2010). Der Anspruch einer kritischen Wissenschaftsbildung macht daher eine Auseinandersetzung mit der zentralen Rolle von Wissen in der Wissensgesellschaft notwendig.

Die seit den 1990er Jahren vielbediente Zeitdiagnose einer Wissensgesellschaft konstatiert neue Formen des Arbeitens, des Alltagslebens und der politischen Partizipation im Zusammenhang zunehmender globaler politischer und ökonomischer Vernetzung, Digitalisierung und ständiger wissenschaftlicher und technologischer Innovation. Verwiesen ist damit auch auf die neue Bedeutung lebenslangen Lernens, auf die Rolle von Expert_innen und das Prinzip der Selbstorganisation, das alle Lebensbereiche durchzieht (siehe z.B. Höhne 2006; Stehr/Adolf 2010). Angesichts der Bedeutung wissenschaftlich-technologischen Wissens und Expertise kommt Wissenschaftsbildung eine besondere Relevanz zu. Bildung tritt dabei aber zurück zugunsten von Lernen, das im offenen Zusammenhang mit Verwertbarkeit und Anpassung steht (siehe z.B. Czejkowska 2007; Holzer 2008). Die für kritische politische Bildung und Demokratie zentralen Fragen nach gesellschaftlichen Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen und deren Veränderungsmöglichkeiten bleiben ausgeklammert.

Konsequenter als Diagnosen einer Wissensgesellschaft zeigen Theorien des „kognitiven Kapitalismus" und gouvernementalitätstheoretische Ansätze, dass wissenschaftliches Wissen eine wichtige Rolle in gesellschaftlichen (Re-)Produktions- und Herrschaftsverhältnissen spielt. Kognitiver Kapitalismus meint, dass die kapitalistische Produktion zunehmend auf der Einbindung von Wissen, Wissenschaft und Technologie beruht und seit den 1980er und 1990er Jahren eine Verlagerung von industrieller zu „immaterieller Arbeit" stattfindet, womit vor allem Kulturarbeit, Informationsarbeit und Kommunika-

tionsarbeit gemeint sind (siehe z.B. Hardt/Negri 2003). Zwar wird die Bedeutung von Wissen hier kritisch im Zusammenhang mit ökonomischen Interessen und Herrschaftsverhältnissen verhandelt, allerdings wird auch hier unzureichend zwischen verschiedenen Formen des Wissens unterschieden und der Ungleichzeitigkeit und Heterogenität kapitalistischer Entwicklung nicht angemessen Rechnung getragen (vgl. Federici/Caffentzis 2007, S. 65). Insbesondere das mit alltäglichen Tätigkeiten der Care (Hausarbeit, Pflege, Erziehung u.a.) verbundene „Wissen" wird weitgehend ignoriert.

Gouvernementalitätstheoretische Studien wiederum betonen die Rolle von Wissen in der Regierung von Menschen, die weniger über Zwang als über einen indirekten Zugriff funktioniert (siehe Foucault 2006a u. 2006b). Mithilfe von insbesondere sozial- und humanwissenschaftlichen Diskursen, die festlegen, was gesellschaftlich als „normal" und erstrebenswert gilt, werden die Bedürfnisse der Individuen kontrolliert. Über solchermaßen diskursiv regulierte Subjektivierungsprozesse bauen sich die Menschen „individuell", „freiwillig" und „selbstständig" in Herrschaftsverhältnisse ein – und entwickeln Widerstandspraxen. (Lebenslanges) Lernen kann in diesem Kontext als eine zentrale Subjektivierungs- und Regierungsweise der neoliberalen Wissensgesellschaft verstanden werden.

Eine um Perspektiven des kognitiven Kapitalismus und der neoliberalen Regierung erweiterte Diagnose der Wissensgesellschaft präzisiert die oben angesprochene Doppelschlächtigkeit einer Wissenschaftsbildung als Gegenstand staatlicher Regulierungsversuche sowie als möglichen Einsatz emanzipatorischer Kritik – ein Spannungsfeld, in dem sich die scientific literacy-Debatte von Anfang an bewegt.

Wissen, Demokratie und Bildung in der Scientific Literacy-Debatte

Die im Jahr 2000 von der OECD formulierten PISA-Ziele können mit dem Diktum der Kompetenzorientierung als Phänomen der Wissensgesellschaft verstanden werden. Damit findet auch der Begriff „scientific literacy", verstanden als naturwissenschaftliche Grundkompetenz, Eingang in europäische Bildungsdebatten. Die Debatte um scientific literacy wird seit dem frühen 20. Jahrhundert vor allem in den USA geführt. Ein zentrales Motiv der pädagogischen Diskussionen ist die Frage, wie Schüler_innen nachhaltigere naturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben können, um so bessere, produktivere Arbeitskräfte zu werden. Doch von Anfang an beinhaltete der Begriff der scientific literacy auch die Förderung einer kritischen Denkhaltung durch das Erlernen wissenschaftlicher Methoden, um an der Meinungs- und Entscheidungsbildung demokratisch partizipieren zu können (siehe Shamos 1995).

Schon beim „Gründungsvater" der scientific literacy-Debatte, dem US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, waren Demokratie und Wissenschaft intrinsisch miteinander verknüpft. Vor dem Hintergrund des sich rasant entwickelnden Kapitalismus in Chicago der 1890er Jahre formulierte Dewey seine Gedanken zu Demokratie und Erziehung. Dabei geht er davon aus, dass wissenschaftliche Erfahrungen, Methoden und Denkweisen – die eigenständige Überprüfung von Wissensansprüchen – ein tieferes Verständnis komplexer Zusammenhänge sowie kritische Reflexionsfähigkeit ermöglichen und insofern zu einer Demokratisierung der Verhältnisse beitragen. Demokratie ist für Dewey dabei *„mehr als eine politische Regierungsform [...] [nämlich] eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam miteinander geteilten Erfahrung"* (Dewey 1929, S. 139). Diese ist jedoch nicht selbstverständlich gegeben, sondern muss gelernt und genährt werden. Dementsprechend muss demokratische Partizipation alle Lebensbereiche und insbesondere die Bildungsinstitutionen und die Lehrpersonen selbst prägen. In diesem Sinne sollen Dewey zufolge Demokratie und Wissenschaft eine gelebte Praxis aller Büger_innen sein.

Auch in der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen scientific literacy-Bewegung sind die beiden Momente von Herrschaft und Befreiung enthalten – im Nachleben der Atombombe, die symbolisch für die Gefahr und Verantwortungslosigkeit der Wissenschaft steht, sollte eine wissenschaftlich gebildete Bevölkerung kompetenter an wissenschaftlichen Entscheidungen teilhaben (vgl. Shamos 1995, S. 76). Gleichzeitig ist bezeichnend, dass während des Rüstungswettkampfs des Kalten

Krieges ein vermehrter Fokus auf die Ausbildung der Bürger_innen gerichtet wurde. Die Förderung von scientific literacy stand im Zeichen nationalen Interesses an einem größeren Pool an zukünftigen Wissenschafter_innen und Techniker_innen sowie eines rationalistischen Planungsoptimismus in Bezug auf die Gestaltung der Gesellschaft nach wissenschaftlichen Maßstäben.

Im Anspruch der scientific literacy-Debatte, möglichst viele Menschen wissenschaftlich zu „alphabetisieren", kommt eine verkürzte Verknüpfung von Demokratie, Wissenschaft und Bildung zum Tragen, die schon bei Dewey anzutreffen ist: Wenn nur alle Bürger_innen gebildet wären, könnten sie gleichberechtigt an Entscheidungen partizipieren, die gesellschaftspolitische Wissenschaftsfragen betreffen. Existierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die damit zusammenhängenden Konflikte, welche die demokratische Lebensform und wissenschaftliche Wissensproduktion ebenso durchziehen wie sie die Bedingungen der Bildung der Menschen beschränken, werden dabei unzureichend berücksichtigt: zum Beispiel der Ausschluss von demokratischer Partizipation[1] durch das Staatsbürger_innenschaftsmodell (siehe Salgado 2010) sowie die Frage, wer überhaupt unter welchen Bedingungen „wissenschaftliches Wissen" produzieren kann. Hinzu kommt eine unheimliche Wissenschaftsgläubigkeit, die in szientistischer Tendenz an Wissenschaft als rationale Lösungsstrategie für gesellschaftliche Probleme festhält. Doch kapitalistische Interessensunterschiede und strukturelle Ungleichheiten lassen sich durch wissenschaftliche Argumente und vernünftige Debatten – wie es in Dewey'scher Tradition oft nahe gelegt wird – u.E. nicht auflösen.

In der Wissensgesellschaft ist die Verknüpfung von Bildung, Wissenschaft und Demokratie, wie sie sich in der scientific literacy-Debatte zeigt, neu zu bestimmen, wenn damit ein emanzipatorischer Anspruch in Bezug auf die Förderung *„politischer Urteils-, Kritik- und reale Handlungsfähigkeit"* (Lösch 2010, S. 120) als Aufgabe politischer Bildung einhergehen soll. So hat die Konzeption von scientific literacy als kritische Denkhaltung statt wissenschaftlichem Faktenwissen längst in neoliberalen Bildungsdiskursen (z.B. in Bezug auf Kompetenzorientierung) Eingang gefunden: Ziele wie die selbsttätige Prüfung von Wissensansprüchen, die Infragestellung der Differenz zwischen Lernen und Denken sowie die formale „Demokratisierung" pädagogischer Verhältnisse verweisen auf hegemoniale Subjektivierungsweisen in der Wissensgesellschaft. Denn genau solche eigenverantwortlichen, flexiblen und lebenslang lernenden Subjekte werden benötigt und sollen mittels neuer „demokratischer" Lernkultur, die sich meist in methodischen Zugängen erschöpft, hervorgebracht werden.

Critical Science Literacy als eingreifende Praxis

In den letzten Jahren werden zunehmend Ansätze innerhalb der Debatte laut, die stärker den politischen Gehalt der wissenschaftlichen Bildung hervorstreichen (siehe Dos Santos 2008; Hodson 2003; Roth/Barton 2004; Weinstein 2009). In diesem Sinne soll critical science literacy vor allem Menschen befähigen, politische Verhältnisse in der Wissensgesellschaft besser zu verstehen und mehr Handlungsfähigkeit in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zu erlangen. Wissenschaft(sbildung) wird hier dezidiert als befreiendes Werkzeug gefasst, das Menschen ermächtigt, in ihrer von Wissenschaft determinierten Lebenswelt zu handeln.

Einen wichtigen Beitrag zur Politisierung des Begriffs der scientific literacy leistet der kanadische Pädagoge Derek Hodson. Er setzt sich für eine Wissenschaftsbildung ein, die Lernende befähigen soll, gesellschaftspolitisch aktiv zu werden. Nach Hodson soll scientific literacy auch eine political literacy beinhalten, d.h. eine Auseinandersetzung mit Entscheidungsstrukturen, wirtschaftlichen und politischen Zusammenhängen. Um zu einer politischen oder kritischen scientific literacy zu gelangen, streicht er vier relevante Stufen einer Wissenschaftsbildung heraus, die wir als zentral erachten: (1) das Verstehen der soziokulturellen

1 Derzeit leben in Österreich beinahe eine Million erwachsene Menschen, die keine Staatsbürger_innenschaft haben und daher von formaler demokratischer Partizipation sowie von den an die Staatsbürger_innenschaft gekoppelten Ressourcen ausgeschlossen sind. Nachzulesen unter http://www.wahlwexel-jetzt.org.

Bestimmtheit von Wissenschaft und Technologie; (2) die Anerkennung, dass wissenschaftliche Entwicklung aufgrund bestimmter Interessen erfolgt und manche Menschen auf Kosten anderer davon profitieren; (3) die Entstehung eigener Ansichten zu wissenschaftlichen Themen; (4) die Entfaltung von Handlungsfähigkeiten und das Aktiv-Werden in gesellschaftlichen Aushandlungen und Konflikten (vgl. Hodson 2003, S. 655).

Die politische Dimension von scientific literacy betonen auch Wolff-Michael Roth und Angela Calabrese Barton. Sie kritisieren, dass in der Wissenschaftsbildung marginalisiertes Wissen und Bevölkerungsgruppen oft ausgeschlossen werden. Dem setzen sie einen prozesshaften Begriff von scientific literacy entgegen, der im gesellschaftlichen Handeln und in kollektiven politischen Auseinandersetzungen entsteht. Anhand von verschiedenen Projekten, in denen Menschen in wissenschaftspolitischen Themen aktiv werden, arbeiten sie heraus, wie wissenschaftliches Wissen ermächtigend sein kann: indem es nicht die vorherrschende Ideologie übernimmt, sondern als umstrittenes Wissen verstanden, angeeignet und in den Dienst einer demokratischen Gesellschaft gestellt wird (siehe Roth/Calabrese Barton 2004).

Deutlich wird allerdings auch bei diesen kritischen Ansätzen der stark naturwissenschaftliche Fokus der Debatte um scientific literacy. Dieser unterschätzt nicht nur die Rolle sozialwissenschaftlichen (z.B. demografischen, pädagogischen, psychologischen) Wissens in Bezug auf das Regieren und Normalisieren von Subjekten, sondern vernachlässigt auch das kritische Potenzial der Sozialwissenschaften für alternative Wissensgenerierung.

Feministische Wissenschaftskritik: Epistemologien der Verantwortung

Die Kritik am hegemonialen Wissen(schafts)verständnis sowie die Frage nach Alternativen sind Thema der feministischen Wissenschaftskritik, die sich im Kontext der sogenannten Zweiten Frauenbewegung entwickelt und in der Folge den Eingang in die Universitäten erkämpft hat (für einen Überblick siehe Singer 2005). Die damit aufgeworfenen epistemologischen Fragen, die für feministische Wissenschaftskritikerinnen immer auch politische Fragen sind, können zur Formulierung einer critical science literacy beitragen. Wer produziert wie Wissen und welche Machtverhältnisse und Interessen sind damit verbunden? Wie lässt sich kritisch in die Wissensproduktion intervenieren? Inwiefern eröffnen sich damit Wege der politischen Veränderung? Ein Hauptaugenmerk liegt auf der Frage, inwiefern das Geschlecht des Wissenssubjekts bzw. dessen alltägliche Tätigkeiten zu einem „anderen" Wissen führen.
Hinterfragt werden insbesondere empiristische Wissenschafts- und Objektivitätsvorstellungen, wie sie die naturwissenschaftliche und mitunter die sozialwissenschaftliche Praxis sowie das Alltagsverständnis von Wissenschaft nach wie vor prägen. Diese, so die Kritik, werden der gesellschaftlichen – kapitalistischen, vergeschlechtlichten und rassifizierten – Organisation der Wissensproduktion nicht gerecht. Vielmehr sehen feministische Ansätze wie jener Dorothy Smiths oder Donna Haraways jedes Wissen als situiert. Smith (1998) plädiert für eine Kritik an der hegemonialen Wissensproduktion vom Standpunkt des Alltags. Damit rückt auch die Bedeutung einer vergeschlechtlichten Arbeitsteilung als Bedingung von Wissensproduktion in den Blick (siehe Mendel 2015). Für Haraway (1995) ist Wissenschaft eine verkörperte Praxis, die mit Positionierung und Verantwortung verbunden ist. Grundlegend ist damit auf die Notwendigkeit verwiesen, Wissenschafts- und Gesellschaftskritik zusammenzudenken – eine Herausforderung, der sich auch eine critical science literacy stellen muss.

Ist eine kritische Wissenschaftsbildung in der Wissensgesellschaft möglich?

Im Anschluss an Freire zielt unser Verständnis von critical science literacy nicht auf ein besseres Funktionieren in der kompetitiven Wissensgesellschaft, sondern auf eine realitätsverändernde Praxis. Gerade in Hinblick auf die neoliberale Gouvernementalität müssen Überlegungen zur Förderung einer critical science literacy daher auch die kollektive Entwicklung alternativer Praxisformen miteinbeziehen, wie sie in den Ansätzen von Derek Hodson und Wolff-Michael Roth und Angela Calabrese Barton anklingen. Es geht *„darum, den Schritt von der (stets notwendigen) Analyse zu den Alternativen*

zu gehen, genauer: ihn als gangbar zu vermitteln" (Graefe 2010, S. 177). Die Herausforderung besteht auch darin, hegemoniale Wissensbegriffe politisch-epistemologisch zu befragen und Alternativen zu entwickeln, wie es feministische Wissenschaftskritikerinnen getan haben. Einem – nicht unbescheidenen – Anspruch politischer Bildung folgend, sollen „utopische Transformationspotentiale" (siehe Faulstich 2008) für eine andere wissenschaftliche und gesellschaftliche Praxis geweckt werden.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.

Czejkowska, Agnieszka (2007): Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 2. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf [Stand: 2016-06-10].

Dewey, John (1929): Democracy and Education. New York: The Macmillan Company.

Dos Santos, Wildson L. P. (2008): Scientific Literacy. A Freirean Perspective as a Radical View of Humanistic Science Education. In: Wiley InterScience 93, S. 361-382.

Faulstich, Peter (2008): Utopische Transformationspotentiale. In: Politisches Lernen 26(1-2), S. 16-21.

Faulstich, Peter/Trumann, Jana (2016): Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 27. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf [Stand: 2016-06-10].

Federici, Silvia/Caffentzis, George (2007): Notes on the Edu-Factory and Cognitive Capitalism. In: The Commoner 12, S. 63-70.

Felt, Ulrike (2002): Sciences, Science Studies and Their Publics: Speculating on Future Relations. In: Nowotny, Helga/Joerges, Bernward (Hrsg.): Social Studies of Science & Technology. Looking Back Ahead. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 11-31.

Felt, Ulrike/Fochler, Maximilian (2010): Machineries for Making Publics. Inscribing and Describing Publics in Public Engagement. In: Minerva 48/3, S. 219-238.

Foucault, Michel (2006a): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977/1978. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2006b): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1985): Reading the World and Reading the Word. An Interview with Paulo Freire. In: Language Arts 62(1), S. 15-21.

Graefe, Stefanie (2010): Eine Kritik dessen, was wir sind. Foucaults Denken der „Regierung" – eine Herausforderung für politische Bildung? In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 169-180.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2003): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main: Campus.

Hodson, Derek (2003): Time for action. Science education for an alternative future. In: International Journal of Science Education 25(6), S. 645-670.

Höhne, Thomas (2006): Wissensgesellschaft. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 297-305.

Holzer, Daniela (2008): … und wer will schließlich lebenslänglich? In: kursiv. Journal für politische Bildung 2, S. 48-53.

Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 115-127.

Mendel, Iris (2015): WiderStandPunkte. Umkämpftes Wissen, feministische Wissenschaftskritik und kritische Sozialwissenschaften. Münster: Westfälisches Dampfboot.

OECD Programme for International Student Assessment (2000): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin: MPI. Deutsche Fassung online im Internet: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Rahmenkonzeptiondt.pdf [Stand: 2016-06-10].

Ribolits, Erich (2015): Warum Bildung bei der Überwindung der Machtverhältnisse nicht hilft, zu deren Erhalt aber wesentlich beiträgt. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Wien: Löcker, S. 169-192.

Roth, Wolff-Michael/Calabrese Barton, Angela (2004): Rethinking Scientific Literacy. New York: RoutledgeFalmer.

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. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf [Stand: 2016-06-10].

Shamos, Morris H. (1995): The Myth of Scientific Literacy. New Brunswick, N.J.: Rutgers Univ. Press.

Singer, Mona (2005): Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies. Wien: Löcker.

Smith, Dorothy E. (1998): Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen. Hamburg: Argument.

Stehr, Nico/Adolf, Marian (2010): Konzeption der Wissensgesellschaft. In: Engelhardt, Anina/ Kajetzke, Laura (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 53-63.

Weinstein, Matthew (2009): Critical Science Literacy: Identifying Inscription in Lives of Resistance. In: Jounal for Activism in Science and Technology Education 1(2). Online im Internet: http://jps.library.utoronto.ca/index.php/jaste/article/view/21178/17244 [Stand: 2016-06-10].

Weiterführende Links

Sparkling Science Projekt über „Critical Science Literacy":
http://politikwissenschaft.univie.ac.at/research/projekte/critical-science-literarcy

Wahlwexel jetzt!: http://www.wahlwexel-jetzt.org

Foto: K.K.

Mag.ª Rosa Costa

rosa.costa@univie.ac.at
https://politikwissenschaft.univie.ac.at

Rosa Costa ist Historikerin, Trainerin für Erwachsenenbildung, Jugendarbeiterin, feministische Wissenschaftsforscherin und Aktivistin. Zurzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien tätig. Mit Iris Mendel erarbeitet sie hier im Rahmen eines Sparkling Science Projekts über „Critical Science Literacy" gemeinsam mit Schüler_innen Methoden und Materialien zur Vermittlung von feministischer Wissenschaftskritik.

Foto: K.K.

Dr.in Iris Mendel

iris.mendel@univie.ac.at
https://politikwissenschaft.univie.ac.at

Iris Mendel ist Sozialwissenschafterin, Philosophin, Pädagogin und Aktivistin, v.a. im Bereich Care. Zurzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien tätig. Mit Rosa Costa erarbeitet sie hier im Rahmen eines Sparkling Science Projekts über „Critical Science Literacy" gemeinsam mit Schüler_innen Methoden und Materialien zur Vermittlung von feministischer Wissenschaftskritik.

Between Adaptation and Resistance: Critical Science Literacy in the Knowledge Society

Abstract

In the present "knowledge society", scientific knowledge plays a central role in establishing or reproducing social relationships. A critical handling of (scientific) knowledge – critical science literacy – introduces opportunities for resistance in the knowledge society and thus can be understood to be a basic skill of democracy. In this article, the authors consider the opportunities for critical science literacy ranging from adaptation and resistance. They take a look at the historical development of the debate about scientific literacy – originally only thought of as basic natural science competence, but with a thoroughly critically reflective and democratic moment – in the context of democratic and capitalistic relations. They understand critical science literacy as a responsible, collective and intervening practice in social debates at all levels of knowledge production and creation. (Ed.)

Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Ebner von Eschenbach, Malte (2016): Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Politische Erwachsenenbildung, Demokratisierung, un/doing difference, Kategorienbildung, Widerständigkeit

Kurzzusammenfassung

Ein Verständnis von Demokratie als „stets im Kommen oder im Werden“ schließt fort- und immerwährende Verhandlungsprozesse mit ein. Das Ausbleiben von Konflikten oder die Versuche des Einebnens und Nivellierens von Widersprüchen oder gar deren Negation sind dann Indizien der Gefährdung von Demokratisierung und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten. Der vorliegende Beitrag betont die Bedeutung von Widerständigkeit für Demokratisierung. Der vorgestellte Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen – un/doing difference – verabschiedet die stillschweigende Vorstellung, dass es vorab feststehende und gegebene Individuen oder Gruppen mit bestimmten Eigenschaften gibt, an die unterschiedliche Angebote und Interventionen gerichtet werden können. Es ist eine differenzsensible Herangehensweise, die latente Unterschiede aufgreift und ihnen im Handeln – im Sinne von Ungleichheiten – Bedeutung verleiht. Den Abschluss des Beitrages bilden vier Strategien im Kontext politischer Bildungsarbeit, um Pluralität und Kontingenz sichtbar zu machen: Pluralisierung und Konkurrenz ermöglichen; Löschung durch Nichtbeachten; ironische Entlarvung von Selbstverständlichkeitsannahmen; eingeführte Kategorien stehen lassen und zugleich Alternativen fördern. (Red.)

Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Politische Bildung erhebt unter einer ideologiekritischen Perspektive den Anspruch, Reflexionsräume zu eröffnen, die zum Schauplatz von Aushandlungsprozessen mit Differenzen – un/doing difference – werden können.

Ansatz

Kategorien haben einen hohen strukturierenden Anteil daran, soziale Differenzordnungen hervorzubringen. Sie dienen der Orientierung und geben Handlungssicherheit. Sie sind *„für die Wahrnehmung und das Denken absolut zentral“* (Brubaker/Loveman/Stamatov 2007, S. 106), jegliche Benennungs- und Bezeichnungspraktik verweist auf sie (vgl. Lorey 2008, S. 139).

Dabei drängen Kategorien darauf, Kontingenz zu reduzieren und zu invisibilisieren, d.h. die Möglichkeit, aus einem Nebeneinander gleichwertiger Alternativen wählen zu können, zu verschleiern, um Uneindeutigkeit und Ambiguität einzudämmen. Diese Tendenz zur Homogenisierung, insbesondere im Kontext alltäglicher Lebenszusammenhänge, führt dazu, dass bestimmte Kategorien (wie Heterosexualität, Monogamie) Vorrang genießen, dominant werden, „natürlich“ erscheinen und dadurch unvermeintlich einen normativistischen Maßstab für Abweichungen und Anomalien hervorbringen (siehe Canguilhem 1974). Die damit verbundene „Macht der Unterscheidung“ (siehe Neckel 1993) beinhaltet folgenreiche Konsequenzen, wenn die zugrunde liegenden und gewissermaßen hegemonialen Kategorien als unumstößliche Fundamente nicht mehr infrage gestellt werden (können), sondern in ihrem Selbstverständlichkeitscharakter weiterhin stabilisiert und reproduziert werden (siehe Butler 1993).

Damit werden legitimatorische Rahmungen aufgespannt, die stetig dazu beitragen, kontingenzresistente Grundlagen zu mobilisieren, zu legitimieren und weiterhin durchzusetzen. In Anlehnung an Rahel Jaeggi können solche Rahmungen als „Ideologien“ verstanden werden, denn sie legen *„als Weltauffassung fest, was überhaupt Optionen möglichen Handelns sind, und bestimmen damit – auf eine sehr grundlegende Weise –, was zu tun ist“* (Jaeggi 2013, S. 281). Insofern Bildung *„Form geistiger Desertion aus einer aufoktroyierten Wirklichkeit [ist], intellektueller Widerstand gegen die naturwüchsig erscheinende Macht des Faktischen, Weg der geistigen Herauslösung aus sozialisierten Denkgewohnheiten […]“* (Bernhard 2011, S. 94), beansprucht sie einen ideologiekritischen „Kern“, der nicht nur den gesetzten Möglichkeitsraum des Handelns an seine Grenzen treibt, sondern ihn überdies als ideologisches Grenzregime fokussiert. Ein solches Verständnis von Bildung beinhaltet eine kritisch und emanzipatorisch ausgerichtete Perspektive und kann als Element und Erfordernis Politischer Bildung anerkannt werden.

Das Kontingent-Setzen ideologischer Rahmungen verweist demzufolge darauf, deren vorausgesetzte Bedingungen der Möglichkeit in den Vordergrund zu „zerren" und sie in ihren Verweisungszusammenhängen intelligibel werden zu lassen, erkennbar und damit thematisch zu machen (siehe u.a. Ricken 2004; Schäffter 2011). Diese Form der Revisibilisierung, der Wieder-Sichtbarmachung von Pluralität auf kategorialer Ebene, vorangetrieben durch Einspruch, Widerspruch und Negation, wird dem kritischen Inventar Politischer Bildung zugeschrieben, sofern sie verstanden wird *„als ein Geschehen, bei dem die verlässliche Selbsteinschätzung hinsichtlich der vorausliegenden Vorannahmen relativiert bzw. in Frage gestellt wird"* (Thompson/Weiss 2008, S. 12). Die Reflexion auf kategoriale Unterscheidungen, d.h. auf die implizit vorausgehenden Annahmen, wird demnach auf einer kategorialen Tiefenschicht politischen Handelns situiert, d.h. betrifft zunächst nicht die inhaltliche Ebene der Auseinandersetzung, sondern zuallererst deren Voraussetzungen und soll im Weiteren als ein spezifischer Ansatz Politischer Erwachsenenbildung diskutiert werden.

Paul Mecheril und Melanie Plößer gehen davon aus, dass der *„[gesellschaftliche Umgang] mit Differenz und Identität zu den wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozialtheoretischer Reflexion der Gegenwart [gehört]"* (Mecheril/Plößler 2009, S. 194). In diesem Sinne ist die Kategorisierung von Differenzen ein gesellschaftspolitisch relevanter Bildungsprozess mit praktischen Folgen (siehe exempl. Smykalla 2010). Dabei geht es nicht darum, nach vermeintlich unveränderlichen und relevanten Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Herkunft oder Alter Ausschau zu halten und diese oder jene zu privilegieren, sondern es geht um die Frage der Herstellungspraktik der mobilisierten Differenzlinien und wer an diesen Prozessen in welcher Form beteiligt ist und welche Konsequenzen damit verbunden sind.

Dafür wird in diesem Beitrag zunächst an die Bedeutung von Widerständigkeit für Demokratisierung in Form einer kleinen ideengeschichtlichen Tour d'Horizon erinnert. Daran anknüpfend wird der unterscheidungstheoretische Ansatz doing difference eingeführt und die Revisibilisierung von Kontingenz auf der Grundlage von Widerständigkeit dargestellt. Mit der Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung werden im Anschluss vier Strategien im Umgang mit Differenzlinien skizziert, die Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Widersprüche in der Politischen Erwachsenenbildung böten.

Zur Relevanz von Widerständigkeit für Demokratisierung

„Ideologische Rahmungen" entfalten ihre Bedeutung für die Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenzen, weil sie machtvolle Ordnungen darstellen, die Möglichkeiten und Grenzen immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Legitimationsprozess einbinden. Das Überschreiten des Möglichkeitsraums in Form von Widerspruch, Protest oder Negation, wie es an den vielen sozialen Bewegungen sichtbar wird, stellt die jeweilige Differenzordnung auf die Probe, nicht nur mit dem Ziel der Entdeckung ihres verdinglichten, d.h. scheinbar verfestigten, unauflösbaren, „natürlich" gegebenen Charakters, sondern auch mit der Sichtbarmachung alternativer Gestaltungsperspektiven. Diese gesellschaftliche Produktivität von Widerständigkeit ist hinreichend dokumentiert und gilt unbestritten als unverzichtbares Kernstück für Demokratisierung. In einer kleinen ideengeschichtlichen Tour d'Horizon lässt sich rasch eine eindrucksvolle Sammlung dafür zusammenstellen[1]: Henry David Thoreau (1973) plädiert in seinem Essay „Resistance to Civil Government", der unter dem Titel „Civil Disobedience" zur maßgeblichen Schrift des gewaltfreien Widerstands wurde, für eine „Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat", wenn von ihm übergeordnete Rechte missachtet werden. Isaiah Berlin (1992) spielt in „Das krumme Holz der Humanität" auf einen programmatisch gemeinten Satz von I. Kant an – „Aus so krummen Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden" – und zeigt daran wichtige Kapitel der Ideengeschichte über die ständige Bedrohung, der autonomer Eigensinn ausgesetzt ist. Helmut Gollwitzer (1970) verbindet die beiden Metaphern bei Thoreau und Kant zu seiner bekannten Schrift

1 An dieser Stelle bedanke ich mich ausdrücklich bei Ortfried Schäffter für seine Hinweise.

„Krummes Holz – aufrechter Gang". In Anschluss an J.G. Fichte vertritt Ludwig Feuerbach (1970) die Ansicht, dass erst in der Widerständigkeit eines äußerlich lokalisierten „Nicht-Eigenen" die materielle und soziale Situiertheit des „In-der Welt-Seins" und damit das „Selbst" als klar erfahrbar wird: *„Ein Objekt, ein wirkliches Objekt, wird mir nämlich nur da gegeben, wo mir ein auf mich wirkendes Wesen gegeben wird, wo meine Selbsttätigkeit – wenn ich vom Standpunkt des Denkens ausgehe – an der Tätigkeit eines anderen Wesens ihre Grenze – Widerstand findet"* (Feuerbach 1970, S. 316). Ausgehend von dieser Position rücken anthropologische Begründungen menschlichen Vermögens in den Fokus und führen zur konstitutiven Funktion von Widerständigkeit für Produktivität und Kreativität im Umgang mit einem „konstitutiven Außen" (vgl. u.a. Schäffter 1991; Hall 2004, S. 171ff.). Auch die in ähnliche Richtung verweisende Reflexion von Oskar Negt und Alexander Kluge (1981) in ihrem Buch „Geschichte und Eigensinn" verdeutlicht, mit welcher Kontingenz das Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremdem ausgestattet ist. Helmut Schelsky (1961) arbeitete dieses Spannungsverhältnis in seiner Studie „Anpassung oder Widerstand" exemplarisch an der Auseinandersetzung mit staatlicher Schulreform aus. In seinem Essay „Was ist Kritik?" spricht Michel Foucault (1992) vom gesellschaftlichen Erfordernis einer *„reflektierten Unfügsamkeit"* (Foucault 1992, S. 15). Gaston Bachelard (1978) erklärte im Rahmen einer „Philosophie des Nein" kritische Widerständigkeit sogar zu einem epistemologischen Prinzip wissenschaftlicher Erkenntnisfähigkeit und verband eigensinniges Denken mit wissenschaftlicher Produktivität, die hierzu eine freiheitlich-demokratische Grundordnung benötigt.

Die vermeintlich eklektizistisch anmutende und bunt zusammengewürfelte Aneinanderreihung (die leicht noch um einige Autor_innen zu erweitern wäre) findet ihren archimedischen Punkt in der zustimmenden Betonung von Negation und in dem damit verbundenen Anspruch der gleichzeitigen Infragestellung bisheriger Ordnungen und der Instituierung alternativer Ordnungsgefüge. Ein solches auf Widerständigkeit beruhendes Verständnis Politischer Erwachsenenbildung begreift Demokratie als prozessuales Vergewisserungsgeschehen „ohne festen Grund" (siehe Marchart 2013) und setzt sich fort- und immerwährenden Verhandlungsprozessen aus (vgl. Celikates 2010, S. 275). In diesem Sinn bleibt Demokratie *„stets im Kommen oder im Werden"* (Balibar 2015, o.S.). Das Ausbleiben von Konfliktualität oder die Versuche des Einebnens und Nivellierens von Widersprüchen und Negation sind geradezu als Indizien der Gefährdung von Demokratisierung und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten aufzufassen (vgl. u.a. Brown 2012, S. 60).

Vonseiten Politischer Bildung sollten derartige Stilllegungsversuche mit epistemischer Widerständigkeit konfrontiert werden (siehe Ebner von Eschenbach 2015). Bevor sich nunmehr den inhaltlichen Aspekten der Ordnungen und ihren Zusammenhängen gewidmet wird, *„[wären] die selber erst zu durchdringen"* (Adorno 1959, S. 93). Mit der Zurückweisung verdinglichender Ansätze wird eine paradigmatisch alternative Sicht bereits auf einer kategorialen Ebene zu eröffnen versucht. Diese geführte Auseinandersetzung markiert das „Wesen" epistemischer Widerständigkeit. Damit wird folglich angestrebt, dass kategoriales Nachdenken den jeweiligen Ausgangspunkt expliziert und als gesellschaftlich relevantes Entscheidungshandeln anzuerkennen ist.

Doing difference

Die Reflexion auf Kategorisierungsprozesse und ihre Differenzordnungen bezieht sich darauf, fundamentale Grundlagen infrage zu stellen und in permanente unabschließbare Verhandlungsprozesse zu überführen. In solchen Verhandlungsprozessen werden die machtvollen Einflussbereiche der Differenzordnungen thematisch und in ihrer Selbstverständlichkeit befragbar. Mecheril stellt dazu fest, dass Differenzordnungen *„Mittel der Disziplinierung, der Habitualisierung und Bindung zur Wirkung bringen [...], [dass] sie Zusammenhänge darstellen, für die charakteristisch ist, dass bestimmte Zugehörigkeiten und Identitätspositionen politisch und kulturell gegenüber anderen privilegiert sind [...], [und dass] sie zu jenen Ordnungen gehören, die häufig mit einer exklusiven Logik operieren und den Einzelnen auferlegen, sich in dieser ausschließenden Ordnung darzustellen und zu verstehen"* (Mecheril 2015, o.S.). Politische Bildung als Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen

eröffnet von dieser Position aus einen *„Raum von Konflikt und Widerständigkeit gegenüber Gewohntem, Gewusstem und Gekonntem“* (Thompson/Weiss 2008, S. 14), dessen Grundlage durch „Nein-Sagen“ und Widerständigkeit gestiftet wird. Die damit adressierte Kritik der „Naturalisierung“ von Unterschieden strebt demzufolge nach Revisibilisierung (siehe Reckwitz 2004) von Möglichem (und Noch-nicht-Möglichem), um Umschreibungen, Rekonfigurationen und alternative Perspektiven zu motivieren und zur Artikulation verhelfen zu können (siehe u.a. Deleuze 2000; Butler 2006). Die Betonung dieser differenzsensiblen Herangehensweise rekurriert auf eine kategoriale Tiefenschicht politischen Handelns und beinhaltet nach Norbert Ricken und Sabine Reh (2014) zwei Einsichten: Zunächst die *„Einsicht in die klassifikatorische Tätigkeit des Beobachtens und Erkennens – mit Georg Spencer Brown: Beobachten heißt, eine Unterscheidung treffen (Spencer Brown 1997) –, präziser: in die Produktion relativer Differenzen und darin auch in die aktive Konstruktion eines Allgemeinen (welches dann mit entsprechender Geste ja auch dekonstruiert werden kann und muss). Es meint aber auch die Einsicht in die Unzulänglichkeit eben dieser Konstruktionen, das heißt die Einsicht in das Problem der radikalen Differenz, die weder vermeidbar noch lösbar ist, insofern sie gerade nicht positivierbar beziehungsweise positiv denkbar ist“* (Ricken/Reh 2014, S. 28).

Mit dem Ansatz doing difference wird die stillschweigende Vorstellung verabschiedet, dass es vorab feststehende und fixe Individuen oder Gruppen mit bestimmten Eigenschaften gibt, an die unterschiedliche Angebote und Interventionen gerichtet werden. Vielmehr wird sich den *„personellen Differenzierungen in sozialen Prozessen“* (Hirschauer 2014, S. 173) zugewendet. Damit gibt es keine im Vorfeld erschlossenen Kategorien wie „Politikverdrossene“ oder „Bildungsferne“ (siehe Bremer 2010), „Kulturferne“ oder „Migrant_innen“ an sich, weder im Singular noch im Plural, sondern man bekommt es mit vielfältigen Subjektivierungspraktiken zu tun, die fortwährend auf ein Set unterschiedlicher Differenzen rekurrieren, sie affimieren, negieren oder verschieben. Damit wird die prinzipielle Vorstellung eines souveränen Subjekts suspendiert (vgl. u.a. Ricken 2013, S. 72ff.) und von *„Subjektivität [...] als situiertes, also durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren bedingtes ‚Selbst- und Anderenverhältnis’“* (Bünger 2013, S. 320) ausgegangen, welches sich im Vollzug sozialer Praktiken konstituiert.

Das berührt nicht nur den Aspekt der Reflexion auf Voraussetzungen von Kategorisierungen, sondern auch die Frage nach der jeweiligen (Ir-)Relevanz aktualisierter Differenzlinien wie beispielsweise binäre Oppositionspaare Mann/Frau, Kultur/Natur, Fremd/Eigen oder Arm/Reich. Stefan Hirschauer fasst „doing difference“ *„als sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht“* (Hirschauer 2014, S. 183). Er verdeutlicht damit, dass es nicht ausreicht, *„dass eine Kategorisierung stattfindet, [...] entscheidend ist vielmehr, ob in sozialen Prozessen [...] an diesen Anknüpfungspunkt angeschlossen wird“* (ebd.). Sofern nicht im praktischen Handlungsvollzug an eine Kategorisierung angeschlossen wird, bleibt deren Aufbau von sozialer Relevanz („doing“) aus, was Hirschauer als „stand-by-Modus“ oder „Ruhezustand“ bezeichnet. Das Ruhen-Lassen aufgeworfener Unterscheidungen und das gleichzeitige Sich-Entziehen von deren Setzungen (vgl. Lorey 2008, S. 132) – also die Ablehnung und Negation einer bestimmten Unterscheidung – eröffnet einen Möglichkeitsraum der Kontingenz für alternative Anknüpfungsmöglichkeiten und entlastet von dem oftmals ausgehenden Zwang der *„empfohlenen oder vorgeschriebenen Formen der Verknüpfung“* (Lyotard 1988, S. 180). Diesen Prozess der Stilllegung begreift Hirschauer als „undoing“, eine Möglichkeit, in welcher der *„Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt[findet]“* (Hirschauer 2014, S. 183).

Im Zuge gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse (siehe Schäffter 2001) erscheint es einsichtig, dass die gegenwärtige Dynamik der Differenzordnungen eine unübersehbare Vielfalt an Differenzlinien hervorruft, die gerade nicht in linearer Abfolge angenommen oder abgelehnt werden. Sie ist vielmehr dadurch gekennzeichnet, dass sich die Differenzlinien mehrfach überlagern, wechselseitig überkreuzen und in unterschiedlichen Intensitäten durchdringen, hemmen und befördern (siehe Winkler/Degele 2009; Walgenbach 2012). Das heißt, dass bestimmte Differenzlinien wie *„Gender, Klasse, race, sexuelle Orientierung [...] nicht die einzigen, aber bedeutsame Dimensionen der*

Ungleichheit und Differenz dar[stellen], die Interessen, Temperamente, Identitäten einer jeden Person berühren, wobei diese Positionierungen diachron und synchron als variable und kontextspezifische Positionierungen in einem mehrdimensionalen Raum gedacht werden müssen" (Mecheril 2015, o.S.). Der jeweilige Auf- und Abbau sozialer Relevanz der zum Einsatz kommenden Differenzlinien ist dadurch hoch kontingent, situativ und erlaubt gegebenenfalls temporäre Stabilität, die jedoch im nächsten Moment sofort wieder eingeholt werden kann. Insbesondere im Feld Politischer Bildung verdienen die vielfältig möglichen und mehrfach überkreuzenden Unterscheidungspraktiken und deren Prozesse des un/doing Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Bünger 2011, S. 323; siehe Alkemeyer 2013), stellen sie doch unweigerlich Prozesse der Subjektivierung dar, die latente Unterschiede aufgreifen und ihnen im Handeln im Sinne von Ungleichheiten Bedeutung verleihen (vgl. auch doing culture bei Hörning/Reuter 2004, S. 11). Mit der Reflexion auf die Unterscheidungen wird in diesem Zusammenhang das Interesse sichtbar, eine Perspektive zu gewinnen, *„die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt"* (Mecheril 2015, o.S.).

Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung

Die Hinweise auf die sozialkonstruktivistischen Annahmen bei der Herstellung von Kategorien (siehe Berger/Luckmann 1998; siehe auch Kneer 2009) und der kritischen Fokussierung deren jeweiligen Konstruktionscharakteristika lassen erahnen, dass in diesem Zusammenhang „Kontingenz als Bildungsgelegenheit" (siehe Kirschner 2013) aufscheint. Die Revisibilisierung von Kontingenz und von Konflikt in Kategorisierungsprozessen rückt Gestaltungsmöglichkeiten in den Vordergrund und reflektiert die alltäglich verankerten Wahrnehmungsstrukturen der Subjekte. In diesem Sinne kann der Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen als „eingreifende Bildung" verstanden werden, die jeweils *„die epistemischen Voraussetzungen der Bewusstseinsbildung"* (Bernhard 2011, S. 92, Hevorh.i.O.) hervortreten lassen.

Die grundlegende, auf die jeweiligen Voraussetzungen sozialer Ordnung abzielende *„Distanzierung von dem Selbstverständlichen"* (Bremer/Trumann 2013, S. 44) durch Negation bekommt demnach zentrale Bedeutung für Demokratisierungsprozesse. Widerständigkeit wird als kategoriale Kritik gegenüber kontingenzresistent anmutenden Grundlagen mobilisiert und stellt *„die Konstitutionsprozesse von Kategorisierungen"* (Lorey 2008, S. 145) zur Disposition. Diese Form der Kritik könnte durchaus *„als normative Ressource der Demokratisierung verstanden werden: einer Demokratisierung der Demokratie, die vielleicht nicht zu einem Schluss kommt, sondern immer zu neuen Öffnungen herrschaftlicher Schließung"* (Bünger 2013, S. 58). Die Infragestellung „herrschaftlicher Schließungen" und deren Überführung in einen permanenten Widerstreit (F. Lyotard) treibt demzufolge Demokratisierungsprozesse voran, indem Pluralität und Kontingenz sichtbar gemacht werden.

Dabei können folgende vier Strategien im Kontext politischer Bildungsarbeit eine Heuristik im Umgang mit der Deaktivierung gesellschaftspolitisch problematischer Differenzlinien bieten (siehe Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016, o.S.; Hervorh.i.Orig.):

- ***„Pluralisierung und Konkurrenz möglicher Differenzlinien und Unterscheidungsmöglichkeiten***
  Sobald neben einer bislang als selbstverständlich vorausgesetzten kategorialen Unterscheidung weitere Unterscheidungsvarianten in ihrer Bedeutung Berücksichtigung finden, relativiert sich die hegemoniale Stellung der bisher überbetonten Differenzlinie und kann sogar zu ihrer Irrelevanz für konkrete Situationsdefinitionen führen.
- ***Löschung durch Nichtbeachtung: Indifferenz aufgrund von Irrelevanz***
  Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten erweist sich der Entzug von Aufmerksamkeit oft als wirkungsvoller als ein offensives Bekämpfen problematischer Differenzlinien, weil dies eher zu ihrer Verstärkung als zur Löschung beiträgt.
- ***Ironische Entlarvung von Selbstverständlichkeitsannahmen: Karikatur und pol. Kabarett***
  Eine hoch wirksame Strategie, die Fragwürdigkeit und Kontingenz latent unterstellter Selbstverständlichkeitsannahmen sichtbar werden zu lassen, besteht in einem Till-Eulenspiegel-Effekt, also im Aufweis ihrer Absurdität und Lächerlichkeit.

- ***Differenzlinie im „Standby-Modus“: Löschung in Verbindung mit Wachsamkeit***
  Aus der Temporalität eines doing difference erklärt sich, dass die Problematik nicht in der Orientierung an präformierten Differenzlinien besteht, sondern in ihrer unreflektierten und naturalisierten Selbstverständlichkeitsstruktur. Daher stellt eine (gar moralisierende) Zurückweisung von bewährten Deutungsmustern keine befriedigende Lösung dar. Vielmehr geht es um eine systematische Kontingenzperspektive im Sinne von Aspektvielfalt. Das Ziel politischer Bildung besteht dann darin, statt die Orientierung an einer bewährten Differenzlinie zu schwächen, vielmehr den Wechsel zu alternativen kategorialen Unterscheidungen zu fördern. Unangemessene Deutungsmuster, wie z.B. die ‚Freund/Feind-Beziehung‘ werden daher nicht grundsätzlich aus normativer ‚political correctness‘ verworfen, sondern aufgrund fehlender Problemlösefähigkeit in den ‚Standby-Modus‘ zurückversetzt. Sie bleiben aber prinzipiell als Deutungsvariante dem Repertoire verfügbar, damit sie bei der Analyse sozialer Konflikte in Betracht gezogen werden können.“

Damit wird aus Sicht Politischer Bildung deutlich, dass Ansätze für Prozesse des Verlernens bzw. Umlernens auf einer kategorialen Tiefenschicht herangezogen werden können, sofern Differenzen in ihren Voraussetzungen in den Blick kommen. Die Widerständigkeit Politischer Bildung setzt somit bereits auf der Ebene kategorialer Grundlegung der Gegenstandsbestimmung an und fokussiert die Voraussetzungen der Unterscheidungen und nicht erst die Auseinandersetzung mit Inhalten, deren Bedingungen der Möglichkeit hierdurch überhaupt erst affirmiert werden. *„Die Reflexion dieser Normen, die kritische Positionierung gegen solche Ansätze, die Differenzen als natürlich, fixiert und klar voneinander abgrenzbar behandeln, sowie eine Sensibilität für soziale Phänomene, in denen gängige Ordnungsschemata in Frage gestellt und verschoben werden, können als wichtige Impulse dekonstruktivistischer Theorien für eine differenzsensible Erziehungswissenschaft verstanden werden“* (Mecheril/Plößer 2009, S. 10). In diesem Sinne beschäftigt sich Politische Bildung mit gesellschaftlichen Formierungspraktiken und erhebt unter einer ideologiekritischen Perspektive den Anspruch, Räume zu eröffnen, die zum Schauplatz von Aushandlungsprozessen mit Differenzen – un/doing difference – werden können.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93-121.

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 33-68.

Bachelard, Gaston (1978): Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Balibar, Etienne (2015): Klassenkampf um die Demokratie? Zur historischen Dialektik von Demokratie und Bürgerschaft. In: Polar, #7: Ohne Orte. Online im Internet: http://www.polar-zeitschrift.de/polar_07.php?id=315 [Stand: 2016-06-14].

Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1998): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.

Bernhard, Armin (2011): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 89-100.

Berlin, Isaiah (1992): Das krumme Holz der Humanität. Kapitel der Ideengeschichte. Frankfurt am Main: Fischer.

Bremer, Helmut (2010): Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung. Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 60, H. 4, S. 325-335.

Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2013): Der „subversive" Charakter kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 44-50.

Brown, Wendy (2012): Wir sind jetzt alle Demokraten. In: Agamben, Giorgio/Badiou, Alain/Bensaid, Daniel/Brown, Wendy/Nancy, Jean-Luc/Rancière, Jacques/Ross, Kristin/Žižek, Slavoj: Demokratie?: Eine Debatte. Berlin: Suhrkamp, S. 55-71.

Brubaker, Rogers/Loveman, Mara/Stamatov, Peter (2007): Ethnizität als Kognition. In: Brubaker, Rogers: Ethnizität ohne Gruppen. Hamburg: Hamburger Edition HIS, S. 96-128.

Bünger, Carsten (2011): Politische Bildung nach dem „Tod des Subjekts". In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 315-326.

Bünger, Carsten (2013): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17-25.

Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne". In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer, S. 31-58.

Butler, Judith (2006): Hass spricht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Canguilhem, Georges (1974): Das Normale und das Pathologische. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein.

Celikates, Robin (2010): Ziviler Ungehorsam und radikale Demokratie. Konstituierende vs. konstituierte Macht. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.): Das Politische und die Politik. Berlin: Suhrkamp, S. 274-300.

Deleuze, Gilles (2000): Die Falte. Leibniz und der Barock. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum. In: Ostermeyer, Serjoscha/Krüger, Stina-Katharina (Hrsg.): Aufgabenorientierte Wissenschaft. Formen transdisziplinärer Versammlung. Münster/New York: Waxmann, S. 127-140.

Ebner von Eschenbach, Malte/Schäffter, Ortfried (2016): Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz. In: Reheis, Fritz/Denzler, Stefan/Görtler, Michael/Waas, Johann (Hrsg.): Kompetenz zum Widerstand. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 108-117 (i. Dr.).

Feuerbach, Ludwig (1970): Grundsätze der Philosophie der Zukunft. In: Feuerbach, Ludwig: Gesammelte Werke, Bd. 9. Kleinere Schriften II (1839-1846). Berlin: Akademie, S. 264-341.

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

Gollwitzer, Helmut (1970): Krummes Holz – aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens. München: Kaiser.

Hall, Stuart (2004): Wer braucht „Identität"? In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hrsg.): Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument, S. 167-187.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, H. 3, S. 170-191.

Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript.

Jaeggi, Rahel (2013): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Berlin: Suhrkamp, S. 266-298.

Kirschner, Christian (2013): Kontingenz als Bildungsgelegenheit. Kritische politische Bildungspraxis im Lichte ungewisser Grundlagen. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 154-161.

Kneer, Georg (2009): Jenseits von Realismus und Antirealismus. Eine Verteidigung des Sozialkonstruktivismus gegenüber seinen postkonstruktivistischen Kritikern. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, H. 1, S. 5-25.

Lorey, Isabell (2008): Kritik und Kategorie. Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weißseinsforschung. In: Demirovic, Alex (Hrsg.): Kritik und Materialität. Reihe der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 132-148.

Lyotard, Jean-Francois (1988): Der Name und die Ausnahme. In: Frank, Manfred/Raulet, Gérard/Van Reijen, Willem (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 180-191.

Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Mecheril, Paul (2015): ‚Diversity'. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Online im Internet: https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung [Stand: 2016-06-13].

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz und Pädagogik. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 194-208.

Neckel, Sighard (1993): Die Macht der Unterscheidung. Beutezüge durch den modernen Alltag. Frankfurt am Main: Fischer.

Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1981): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der „Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 1-20.

Ricken, Norbert (2004): Diesseits von Relativismus und Universalismus. Kontingenz als Thema und Form kritischer Reflexionen. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Tradition und Kontingenz. Münster: Waxmann, S. 27-58.

Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 65-95.

Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 25-46.

Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Freiheit. In: Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-44.

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.

Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 232-242.

Schelsky, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Smykalla, Sandra (2010): Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming.

Thompson, Christiane/Weiss, Gabriele (2008): Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In: Dies. (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 7-20.

Thoreau, Henry David (1973): Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat und andere Essays. Zürich: Diogenes.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. Online im Internet: http://www.portal-intersektionalität.de [Stand: 2016-06-13].

Winkler, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Foto: K.K.

Malte Ebner von Eschenbach

malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de
http://www.uni-potsdam.de
+49 (0)331 977-2144

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften von 2004 bis 2011 studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam an der Professur Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik und promoviert zur Frage der gesellschaftlichen Dimension von Gegenstandsbestimmung am Beispiel von Migration. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, intermediäre Strukturbildung, alltagsgebundenes Lernen von Erwachsenen sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.

Doing Difference – Reflection on Difference as an Approach to Adult Political Education

Abstract

An understanding of democracy as “always coming or becoming” involves constant and perpetual negotiation processes. The absence of conflicts or the attempts to smooth out and level contradictions or even negate them are indicators of the threat to democratization and to opportunities for the development of society as a whole. This article stresses the significance of resistance for democratization. This approach to reflection on difference – un/doing difference – dismisses the implicit idea that there are established and preexisting individuals or groups with specific characteristics to whom the different course offerings and interventions can be directed. It is an approach that is sensitive to difference, one that takes up latent differences and gives them meaning through action in the sense of disparities. The article concludes by identifying four strategies for political education work that make plurality and contingency visible: allowing pluralization and competition; disregarding differnce; ironic exposing of assumed matters of course; abandoning established categories and at the same time promoting alternatives. (Ed.)

Wirtschaftswissen neu verhandeln

Economic Literacy mittels Psychodrama

Eva Klawatsch-Treitl und Katharina Novy

Klawatsch-Treitl, Eva/Novy, Katharina (2016): Wirtschaftswissen neu verhandeln.
Economic Literacy mittels Psychodrama.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Economic Literacy, Psychodrama, Wirtschaftswissen,
Herrschaftswissen, Feminismus, Partizipation, feministische Ökonomik

Kurzzusammenfassung

Economic Literacy ist ein politischer und demokratischer Ansatz. Er entstand in den 1980er Jahren im Kontext der Internationalen Frauenbewegung. Angelehnt an die Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire, soll dabei Wirtschaftswissen in gemeinschaftlicher Auseinandersetzung gestaltet und veränderbar gemacht werden. Die beiden Autorinnen stellen in diesem Beitrag ihre Bildungsarbeit vor. Sie plädieren in der Tradition eines feministisch inspirierten Hinterfragens neoliberaler Konzepte für ein Wirtschaftswissen, das die Lebensdienlichkeit der Ökonomie ins Zentrum stellt. Mittels der Methode des Psychodramas suchen sie Antwort auf Fragen wie: Wem wird die Kompetenz (nicht) zugeschrieben, über Wirtschaft zu sprechen? Welche AkteurInnen mit welchen Interessen bekommen den Raum, ihre wirtschaftlichen Positionen kundzutun? Wer hält die Deutungsmacht über das „richtige" Wirtschaftswissen, wer die Macht zu entscheiden? Wirtschaftswissen soll so neu verhandelt werden, die Wirtschaftsexpertise von Frauen sichtbar gemacht und letztlich die Frage virulent werden: Wie wollen wir, als Gesellschaft, die Bereitstellung von lebensnotwendigen Gütern und Dienstleistungen gestalten? (Red.)

Wirtschaftswissen neu verhandeln

Economic Literacy mittels Psychodrama

Eva Klawatsch-Treitl und Katharina Novy

Schlank, versorgend, verteilend – wie wollen wir unseren Staat? | Männer, Macht und Management. Wie „männlich" ist unser Denken über Wirtschaft? | Wenig wert? Arbeit von Frauen im Erwerb: Unter diesen und anderen Titeln leiten wir in Bildungs- und zivilgesellschaftlichen Einrichtungen Seminare zu Economic Literacy, um mit TeilnehmerInnen, meist Frauen, die Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Wirtschaftspolitik voranzutreiben.

In diesem Beitrag sollen Kontext und Hintergrund dieser Bildungsarbeit dargestellt und reflektiert werden. Zudem wird herausgearbeitet, inwiefern das Psychodrama nach Jacob Levy Moreno (siehe dazu ausführlich von Ameln/Gerstmann/Kramer 2004) ein stimmiges Instrumentarium zur Verfügung stellt, um den Ansatz der Economic Literacy umzusetzen.

Bildungsarbeit zu Wirtschaftsthemen als Demokratielernen

Mit Economic Literacy ist das kollektive Generieren von Wirtschaftswissen aus einer feministischen und gesellschaftspolitischen Perspektive gemeint. Entstanden ist diese Konzeption im Kontext der Internationalen Frauenbewegung der 1980er Jahre. Als frauenpolitische Strategie und auch als Erwachsenenbildungsmethode wirkt sie darauf hin, sowohl Strukturen als auch Diskurse in Bezug auf Wirtschaft zu verändern. Von der pädagogischen Haltung her ist Economic Literacy angelehnt an das Konzept der Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire (vgl. Klawatsch-Treitl 2005, S. 65f.). Bianca Friesenbichler (2007) spricht an, dass es im Zugang Freires immer um Reflexion und um Aktion geht; die Wirklichkeit, die es zu erkennen und zu deuten gilt, stelle einen komplexen Prozess dar, *„der von niemandem zur Gänze verstanden werden kann. Man kann sich ihm nur im gemeinsamen Dialog annähern, wodurch Lehrende zu Lernenden werden und umgekehrt"* (Friesenbichler 2007, S. 14). Diese Bildung meint eine gemeinsame, emanzipatorische Auseinandersetzung mit einer komplexen Wirklichkeit und geht davon aus, dass die Welt veränderbar ist.

Mit einer derartigen Bildungsarbeit zu Wirtschaftsthemen berühren wir somit zentrale Fragen zur Demokratie: Wem wird die Kompetenz (nicht) zugeschrieben, über Wirtschaft zu sprechen? Welche Akteurinnen und Akteure mit welchen Interessen bekommen den Raum, ihre wirtschaftlichen Positionen kundzutun? Wer hält die Deutungsmacht über das „richtige" Wirtschaftswissen, wer die Macht zu entscheiden? Und welche Inhalte werden dabei verhandelt? Szenisch und soziometrisch mischen wir uns mittels Psychodrama in diesen Diskurs um die Deutungs- und Handlungsmacht ein. Durch den Ansatz der Economic Literacy machen wir insbesondere die Wirtschaftsexpertise von Frauen

sichtbar und suchen nach Strategien für die Anerkennung lebensdienlichen Wirtschaftswissens. Als theoretischen Rahmen stützen wir uns auf das Fünf-Sektoren-Modell der Gesamtwirtschaft, wie es von der politischen Ökonomin Luise Gubitzer entwickelt wurde (vgl. Gubitzer 2010b, S. 35). Diese Sichtweise einer Gesamtwirtschaft, auf die wir später noch eingehen, will den Wirtschaftsbegriff erweitern und strebt eine *„Neukonzeptionalisierung von Wirtschaft"* (ebd.) an.

Welches Wissen – welche Wirtschaft

Beat Weber (2005) stellt im Hinblick auf Wirtschaftswissen generell fest, dass Finanzwissen, Kompetenzen und auch neue Organisationsformen im Bereich von Management einer breiten Allgemeinheit zugänglich geworden sind (vgl. Weber 2005, S. 45f.). Im Gegensatz dazu, konstatiert er, ist die Wirtschaftspolitik weiterhin als ein Bereich zu betrachten, der maßgeblich an ExpertInnenwissen geknüpft wird. Hier existiere immer noch „Experten-Herrschaft". Für die Politik, so Weber (vgl. ebd., S. 46f.), sind diese FachexpertInnen einerseits als TrägerInnen von Wissen interessant – um Daten oder auch Prognosen zu liefern. Andererseits dienen diese ExpertInnen der Politik aufgrund ihrer Reputation als WissenschafterInnen *„zur Signalisierung bzw. Erzeugung von Legitimität"* (Weingart 2001 zit.n. Weber 2005, S. 47) – wobei diese Forschung ja gerade von den finanziellen Mitteln derselben politischen Akteurinnen und Akteure abhängig ist. Alternatives Wissen (sogenannte heterodoxe Ansätze) findet keine Akzeptanz als Expertise und hat daher in Bezug auf die Gestaltung von Wirtschaftspolitik bislang keine Deutungsmacht und wenig Gestaltungsmacht.

Thomas Dürmeier und Johannes Euler (2013) legen in diesem Zusammenhang dar, wie im akademischen Feld jegliche ökonomischen Ansätze, die nicht dem mächtigen Mainstream entsprechen – so z.B. Postkeynesianismums oder feministische Ökonomik – aus Lehre, Forschung, Publikationen usw. ausgegrenzt werden[1]. Sie kritisieren – im Einklang mit der internationalen Bewegung der „Real World Economics"[2] – das hartnäckige *„Meinungsmonopol der orthodoxen Lehrmeinung"* (Dürmeier/Euler 2013, S. 30).

Was nun die Darstellung wirtschaftspolitischer Fragen in der Öffentlichkeit betrifft, so haben Think Tanks auch in Österreich seit den 2000er Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (siehe Schlögl/Plehwe 2015). Es handelt sich dabei meist um privat finanzierte Institute, die oftmals *„der Vermittlung von mehr oder weniger gut abgesicherten politischen Positionen und Meinungen"* (ebd., S. 30) dienen. *„War[en] das wichtigste Format traditioneller Think Tanks der akademische Forschungsbericht und die Monografie, so herrschen heute policy papers und Meinungsartikel vor"* (ebd.). Matthias Schlögel und Dieter Plehwe (2015) stellen in ihrer Analyse fest, dass die Think Tanks in Österreich vielfach von einigen wenigen Financiers und Institutionen finanziert werden – und dass sie inhaltlich großteils marktliberale Zugänge vertreten. Neben diesen externen ExpertInnen haben aber auch beispielsweise ExpertInnen von Institutionen – z.B. jene des Internationalen Währungsfonds (IWF) – massiv an Macht und Bedeutung gewonnen, da sie nicht mehr nur zur Beratung von Regierungen im globalen Süden relevant sind, sondern auch für hochverschuldete Länder Europas (vgl. ebd., S. 35f.).

In der Austeritätspolitik der Europäischen Union schlägt sich diese Experten-Herrschaft, von der Weber schreibt, vehement nieder. Elisabeth Klatzer und Christa Schlager (2013) legen dar, wie diese zudem massiv maskulin ausgestaltet ist. Sie konstatieren eine maskulin-autoritäre

1 Als Mainstream definieren sie die „mathematische Modellökonomik" mit dem Herzstück der neoklassischen Ökonomik. Postkeynesianismus ist als eine Weiterentwicklung von Ökonomie in der Denktradition von John Maynard Keynes zu verstehen. Wobei gesamtwirtschaftliche Aspekte (wie z.B. Beschäftigung, Einkommensverteilung, Unsicherheit) Themen sind (vgl. Klausinger/Stockhammer 2004, S. 14). Ansätze der feministischen Ökonomie verbinden Themen wie die bezahlte und unbezahlte Sorgearbeit, die als zentrales Kernelement von Wirtschaft betrachtet wird, aber auch die Bedeutung von Beziehungen und die Bedeutung von menschlichem Wohlbefinden als Kriterium erfolgreichen Wirtschaftens (vgl. Madörin 2006, S. 277).

2 Diese Bewegung entwickelte sich aus einer im Jahr 2000 verfassten Petition „Autisme-Économie" von Wirtschaftsstudierenden an der Sorbonne. In der Folge entstanden ein wissenschaftliches Journal (Real World Economics Review) mit großem weltweiten Echo, zahlreiche Publikationen, Tagungen – wissenschaftspolitische Forderungen wurden erhoben. VertreterInnen forderten *„Wissenschaft statt Szientismus, Pluralismus statt neoklassischem Monotheismus, empirischen Realismus statt deduktiver Abstraktionen"* (Dürmeier/Euler 2013, S. 30ff.).

Krisenbewältigungsstrategie: *„Während der Anteil von Frauen und ihr Einfluss in traditionellen demokratischen Institutionen über die letzten Jahrzehnte langsam aber stetig zugenommen hat, hat sich die effektive Entscheidungsmacht auf ausgewählte EU-Institutionen und andere internationale Institutionen, wie den IWF, multinationale Unternehmen sowie Finanzinstitutionen und -märkte verschoben. […] Wirtschaftspolitische Entscheidungen werden demokratischen Institutionen zunehmend entzogen und an ausgewählte bürokratische verlagert, deren Kultur maskulin konnotiert ist und die Zentren männlich dominierter Macht darstellen“* (Klatzer/Schlager 2013, S. 59).

Obwohl Frauen auf nationaler und parlamentarischer Ebene vermehrt politische Funktionen einnehmen, entgleiten ihnen somit wirtschaftspolitische Einflussmöglichkeiten weiter. Demokratische Institutionen verlieren an Macht, in den Finanzinstitutionen ihrerseits agieren vorrangig männliche Experten auf Grundlage hegemonialen, männlich konnotierten Wirtschaftswissens.

Gängige Wirtschaftsbildung

Wissen über Wirtschaft zu vermitteln, hat grundsätzlich Konjunktur. So beschreibt beispielsweise die OECD auf ihrer Homepage sehr ausführlich inhaltliche Perspektiven und Strategien für sogenannte „Financial Education“ und hat auch spezielle Tools für Frauen entwickelt (siehe OECD 2016). Auch wird Wirtschaftsbildung in allgemeinbildenden Schulen in Österreich gefördert – speziell auf Betreiben von Banken und Finanzinstituten, aber auch von Non-Profit-Organisationen, wie etwa der Schuldnerberatung. Dies zeigen beispielsweise die didaktischen Materialien, die auf der Webpage geldundso.at für AHS und BHS angeboten werden (siehe Erste Group Bank AK o.J.). Ein anderes Beispiel für Wirtschaftsbildung stellt der Europäische Wirtschaftsführerschein dar, der damit wirbt, sowohl das Leben als auch die Karriere zu managen. Angemessenes wirtschaftliches Wissen gilt als wichtiger Teil der Allgemeinbildung, um auf der persönlichen Ebene – privat wie beruflich – agieren zu können. Dies gilt besonders für Finanzbildung (financial education), welche von politischen AkteurInnen verstärkt als Bildungsnotwendigkeit erachtet wird (vgl. Schürz/Weber 2005, S. 58). Die OECD beschreibt in einer ihrer Broschüren, warum diese Art der Wirtschaftsbildung besonders für Frauen zentral sei: *„Financial literacy is needed not only to improve women's management of their personal and household finances, but also to empower them to choose and access appropriate financial services and products, as well as to develop and manage entrepreneurial activities”* (OECD 2013, S. 3).

Es geht also um Haushaltsmanagement, um die Entscheidungskompetenz hinsichtlich von Finanzprodukten und -dienstleistungen und um die Möglichkeit, berufliche Selbstständigkeit gut zu managen. Ermächtigung ist hier verstanden als die Fähigkeit einer Einzelperson, rational und kompetent wirtschaftliche Entscheidungen zu treffen. Martin Schürz und Beat Weber (2005) erkennen in dieser Art der Bildung kritisch eine *„flankierende Maßnahme zur Individualisierung sozialer Sicherheit“* (Schürz/Weber 2005, S. 58). Die zentrale Aufgabe wäre demnach *„vor allem die Stärkung der individuellen Handlungsfähigkeit und des Selbstvertrauens“* (ebd.). Gleichzeitig würde die Privatisierung sozialer Sicherung (z.B. der Pensionsvorsorge) vorangetrieben. Um die Ermächtigung zur kritischen Auseinandersetzung mit wirtschaftswissenschaftlichen Prämissen und Wirtschaftspolitik, um partizipative Teilhabe oder um Wirtschaftsdemokratie geht es in dieser Auffassung von wirtschaftlicher Bildung also gerade nicht. Im Gegenteil: Sie ist Teil des Projekts, das neoliberale Leitbild des „unternehmerischen Selbst“ (siehe Bröckling 2013) in die Herzen und Hirne aller zu bringen. Sie korrespondiert somit mit der Forderung, *„jeder solle sich bis in die letzten Winkel seiner Seele zum Unternehmer in eigener Sache mausern“* (ebd., S. 7).

Economic Literacy als feministischer und politischer Zugang

Ganz anders zeigt sich die Entwicklung des Konzepts der Economic Literacy im Sinne des kollektiven Generierens von Wirtschaftswissen aus einer feministischen und gleichzeitig politischen Perspektive heraus. *„Ökonomie wird daran gemessen, wie sie zum guten Leben aller Menschen in Nord(West), Süd und Ost beiträgt und verantwortungsvoll mit*

der Natur umgeht" (Klawatsch-Treitl 2005, S. 66). Internationale Frauen- und Gendernetzwerke spielten eine große Rolle bei deren Entwicklung. Kritisiert wurde die neoliberale Agenda, da Menschen, die *„an Macht, Ressourcen und Einkommen arm sind, […] sich vor der Gefahr [sehen], Nutzungsrechte an lebenswichtigen Ressourcen zu verlieren"* (ebd., S. 65). Mit diesen Ressourcen sind beispielsweise sauberes Trinkwasser, soziale Grundversorgung und Biodiversität gemeint – als wichtige öffentliche Güter. Die irische Frauenorganisation Banulacht (2004) definiert Economic Literacy in ihrem Economic Literacy facilitator´s guide folgendermaßen: *„The international women´s movement approach, informed by a human rights approach, is creating stronger networks to consolidate and strengthen alternatives to neoliberalism built on such principles as inclusivity, participation and economic justice. However, it is crucial that women have the tools, skills and confidence to engage with policy makers in order to effect change at local, national or global levels"* (Banulacht 2004, S. 22).

Der Frauenrechts-/Menschenrechtsansatz spielt demnach eine zentrale Rolle für Initiativen zu Economic Literacy. Es geht darum, Alternativen denken zu können und gestaltend tätig zu sein. Partizipation, Inklusivität und Gerechtigkeit werden thematisiert. Das ökonomische Wissen, um das es geht, soll nicht bloß individuelle Entscheidungen erleichtern, sondern zur Partizipation und Gesellschaftsgestaltung motivieren. Economic Literacy, so verstanden, ist somit ein genuin politischer und demokratischer Ansatz, eng verbunden mit sozialen Bewegungen. Deutlich wird dabei, dass es sowohl um die Inhalte der Wirtschaftsexpertise selbst geht als auch um den Status jener ExpertInnen, die diese erstellen. Schlagend wird des Weiteren die Art und Weise, wie Wissen generiert und vermittelt wird.

Wir sehen unsere Bildungsarbeit durchaus in dieser Tradition eines feministisch inspirierten Hinterfragens neoliberaler Konzepte und eines Stellungnehmens für ein Wirtschaftswissen, das die Lebensdienlichkeit der Ökonomie ins Zentrum stellt. Im Folgenden wollen wir darlegen, wie wir diese Bildung mittels eines psychodramatischen Ansatzes konkret angehen.

Wirtschaft ist kein fremdes, fernes Terrain

Eine wesentliche Hürde beim Denken und Reden über Wirtschaft ist die gängige Haltung, sich aus wirtschaftspolitischen Fragen auszuklinken, „die Ökonomie" als das Ferne, Fremde zu betrachten, das mit uns doch nichts zu tun hat, zu dem wir nichts beizutragen haben und zu dem wir das Reden anderen überlassen. Dies gilt es zu überwinden. „Keep it real" ist daher ein wichtiges Prinzip der Economic Literacy. Denn, wie die Ökonomin Luise Gubitzer formuliert: *„Annahmen der traditionellen/patriarchalen Ökonomie wie die folgenden: Arbeit ist nur Erwerbsarbeit, der Mensch ist nur auf seinen eigenen Vorteil bedacht, ist unabhängig, ohne familiäre Verpflichtungen, autonom in seinen Entscheidungen […] und wird nur über den Markt versorgt, sind weit entfernt von täglichen Erfahrungen, dem täglichen Tun von Frauen. Sie sind für Frauen nicht real, haben mit ihrer Realität wenig zu tun"* (Gubitzer 2010b, S. 35). Von dieser theoretischen Verortung aus geht es darum, die tatsächlichen Lebensrealitäten und Erfahrungen der Frauen als Basis zu nehmen. Es gilt, Fallstudien anzufertigen und *„her story"* (ebd.) zu erzählen. Ein Herzstück der Economic Literacy ist deswegen der Zugang zum Lernen über die konkreten Erfahrungen der Menschen:

> Wirtschaft ist nicht bloß das, was Topmanager organisieren, was auf den Wirtschaftsseiten der Zeitungen steht – von Börsengängen bis Aktienkursen, von Firmengründungen bis Kündigungen – oder das, was als ökonomietheoretischer Mainstream jeweils an Universitäten gelehrt wird. An Wirtschaft sind wir alle ständig beteiligt – indem wir Ressourcen nützen, herstellen, einkaufen, versorgen, kurz: indem wir produktiv und reproduktiv tätig sind.

Das Psychodrama als methodischer Zugang ermöglicht es nun, diesen immer vorhandenen alltäglichen Bezug der TeilnehmerInnen zum Wirtschaften sehr unmittelbar und mit allen Sinnen aufs Tapet zu bringen. So kommen etwa in Seminaren zu Gender Budgeting – nach anfänglichem Zögern – das Erschrecken über die niedrige Summe auf dem „Pensionskontoauszug" oder die Erfahrung, für Projekte von Frauen kaum finanzielle

Unterstützung in der Gemeinde zu erhalten, auf die Bühne. Diese Erfahrungen können damit Ausgangspunkt für konkrete weiterführende Überlegungen zur Bedeutung der öffentlichen Gelder für Frauen werden (vgl. Novy 2013, S. 10-13).

Auch auf symbolische Art und Weise lassen sich Alltagserfahrungen und Sichtweisen zur Sprache bringen. Das Fünf-Sektoren-Modell der Gesamtwirtschaft von Gubitzer (vgl. 2010b, S. 35ff.) etwa lässt sich psychodramatisch auf diese Art bearbeiten. For-Profit-Sektor (die Privatwirtschaft), Non-Profit-Sektor, öffentlicher Sektor, Haushaltssektor und illegaler/krimineller Sektor werden mit spontan gewählten Dingen wie Maßstab, Kinderschuh, Sparefroh, Sonnenbrillen und vielen anderen Elementen, die mit verschiedensten Assoziationen bedacht sein können, präsentiert. Die so entstehenden Skulpturen sind Grundlage dafür, alle Sektoren der Gesamtwirtschaft in den Blick zu bekommen – nicht nur den For-Profit-Sektor –, und ausgehend davon, über die spezifische Verfasstheit der Sektoren ins Gespräch zu kommen. Die jeweiligen spezifischen Problematiken und Zusammenhänge der Sektoren können erarbeitet und mittels Gubitzers Modell vertiefend analysiert werden, etwa in Hinblick auf dahinterliegende Rationalitäten und Menschenbilder. Indem in Gubitzers Modell die fünf Sektoren gleichwertig Beachtung finden, wird Raum geschaffen für weite Teile der Lebensrealität von Frauen rund um Sorgetätigkeiten, die in der vorherrschenden Konzeption von Wirtschaft keinen Raum erhalten.

Mittels dieser methodischen Zugänge gelingt es, die Distanz zwischen Frauen und Wirtschafts(politik)-themen zu reduzieren. Und wo es darum geht, das Mainstream-Wissen über Ökonomie als (maskulines) Herrschaftswissen zu dekonstruieren, muss zunächst die Scheu davor genommen werden, mit zu sprechen; es muss die Wahrnehmung Platz bekommen, dass „wir“ dazu durchaus etwas beizutragen haben und unsere Erfahrungen wertvoll und wesentlicher Teil des Themas sind.

Standort, Interessen und Emotionen

In psychodramatischen Skulpturen, Szenen und Aufstellungen sind die jeweiligen Standorte und Rollen der einzelnen Mitwirkenden zentral und Emotionen, Sinneswahrnehmungen und aufsteigende Ideen werden als wichtiges Material für mögliche Erkenntnisse ernst genommen. Hierin liegt die nächste Differenz zur Mainstream-Ökonomie, die sich von solchen menschlichen Regungen fernhält. Der wirtschaftswissenschaftliche Mainstream ebenso wie wirtschaftspolitische Akteurinnen und Akteure (etwa die genannten Think Tanks) präsentieren wirtschaftliche Thematiken vielfach so, als handle es sich um abstrakte, objektive Wahrheiten. Feministische Autorinnen haben kritisch auf die Illusion hingewiesen, Erkenntnis einer unparteiischen, objektiven Warte zuzuschreiben und von dieser abstrakten Position objektiv richtige Entscheidungen zu erwarten. Diese Vorstellung ist als Ausdruck einer androzentrischen, symbolischen Ordnung zu verstehen, die Beziehung und Emotion Frauen zuordnet und als Störfaktoren betrachtet (vgl. Novy 2012, S. 50ff.). Gubitzer (2010a) weist darauf hin, dass Wirtschaftswissenschaft keineswegs so wertfrei und objektiv ist, wie von den Ökonomen dargestellt: *„Im Gegenteil. Sie ist großteils tief durchsetzt, durchtränkt von einer maskulinen Weltsicht. Ökonomische Theorie ist großteils androzentrisch, vom Mann aus ausgedacht“* (Gubitzer 2010a, S. 14).

Tatsächlich verschleiert eine solche Auffassung von Objektivität und Wertfreiheit die Standort- und Interessensgebundenheit der Akteure und Akteurinnen. In den Mainstream-Wirtschaftswissenschaften äußert sich diese Illusion einer autonomen, von menschlichen Regungen, Beziehungen und Interessen unabhängigen Position wissenschaftlicher Erkenntnis pointiert in der Vorliebe für mathematische Modelle der reinen Ökonomie. Das die Neoklassik implizit prägende Menschenbild des „homo oeconomicus“ konzipiert dabei den Menschen als von Emotionen und Verantwortlichkeiten losgelöst. Diesen „homo oeconomicus“ kann man sich als Fiktion eines Mannes im erwerbsfähigen Alter vorstellen. Er ist ein *„autonomes und unabhängiges Individuum, Anbieter und Nachfrager auf den Märkten, ist mobil und flexibel, wird nicht neun Monate schwanger und muss nicht stillen. Er ist bindungslos. Sollte er sich binden, dann nur an Geld“* (Gubitzer 2010b, S. 42).

Die Prämissen der Emotions- und Beziehungslosigkeit einerseits und der Standortungebundenheit andererseits sind es nun, die wir im Zuge unserer

Bildungsarbeit im Handeln massiv in Frage stellen. Im psychodramatischen Arbeiten spielt immer der ganze Mensch mit: Bedürfnisse, Frustrationen, Hoffnungen, Enttäuschungen, aber auch körperliche Empfindungen wie Anstrengung, Gestärkt-Sein und Erschöpfung werden in Spiel und Aufstellungen sichtbar und für Spielende und Beobachtende spürbar. Konkrete gesellschaftliche Rollen und Szenen und damit verbundene Empfindungen und Emotionen kommen aufs Tapet, wenn etwa, wie oben erwähnt, Frauen in einer Inszenierung mit ihrem Projektansuchen in der Gemeinde abgewimmelt werden oder die Frustration über die zu erwartende Pension auf die Bühne kommt. Dies stärkt einerseits im Bildungsprozess die Involvierung der Teilnehmerinnen – das Thema bleibt nicht äußerlich, die eigene Verwobenheit wird spürbar, die Relevanz „der Wirtschaft" wird erlebbar. Andererseits werden Emotionen und körperliche Wahrnehmungen auch als Material nutzbar, um die Szene (in einem mehrstufigen Auswertungsprozess) tiefer zu verstehen.

Darüber hinaus lässt sich in Szenen und Aufstellungen die Standortgebundenheit von Sichtweisen gut nachempfinden, der Illusion der „einen" objektiven wahren und richtigen Wirtschaftsweise wird so entgegengetreten. Wenn etwa in einer Aufstellung zu „aktueller europäischer Wirtschaftspolitik", „Ratingagenturen", „Banken", „UnternehmerInnen", „Familien", die „EU-Kommission" und andere die Bühne betreten, so lässt sich in Aktion und Auswertung gut erkennen, wie unterschiedlich die Blickwinkel sind. Wer fühlt sich in wessen Gesellschaft wohl, hat was im Blick, möchte sich wovon wegwenden usw.? Deutlich wird – ganz besonders dort, wo auch ein Rollen- oder Positionswechsel durchgeführt wird – dass und wie der Standort die jeweilige kognitive und emotionale Wahrnehmung radikal beeinflusst. In der Auswertung der Inszenierung schließt sich an die Reflexion der Wahrnehmungen die Frage an, inwiefern wir darin eine Spiegelung wirtschaftlicher und politischer Zusammenhänge sehen. Wohlgemerkt: Es sind unsere expliziten und noch mehr impliziten Bilder, „Einbildungen" vom Zusammenspiel der Elemente, die hier nach außen getragen werden. Durch diese „Ausbildung" (Buer 2010, S. 323f.) aber werden sie verhandelbar.

Gemeinsam kontextbezogen Wissen erarbeiten

Zusammenhänge neu zu denken, in der gemeinsamen Analyse kontextbezogen Wissen zu generieren und sich nicht bloß auf das „Expertenwissen" zu beziehen, das versuchen wir in den Seminaren. So werden etwa Wege und Sackgassen bezüglich alternativökonomischer Konzepte im szenischen Spiel ausprobiert und danach analysiert.

Wenn im soziodramatischen Rollenspiel das „Doing Gender" in wirtschaftlichen Zusammenhängen inszeniert wird, lässt sich im mehrstufigen Prozess von Feedback und Auswertung neues kontextbezogenes Wissen zu diesem komplexen und schwer fassbaren sozialen Geschehen entwickeln. Gleichsam abseits von klarer Intention und bewussten Sichtweisen der Spielenden finden charakteristische Handlungsweisen den Weg ins Stück: Die versteckte, schwer zu fassende, in Formulierungen, Stimmlage, Gesten und Haltungen liegende Differenz zwischen zwei Szenen etwa, in denen einem Mann bzw. einer Frau ein Karriereschritt angeboten wurde, kann im gemeinsamen, vielschichtigen und langsamen Interpretieren erkannt, benannt und kritisch eingeschätzt werden (siehe Novy 2016).

„Das Sparen, der Staat und die Frauen"

Im Rahmen eines Seminars einer Frauenberatungsstelle sammeln wir im bewegten Brainstorming („schnelles Sofa") Begriffe, die für das Themenfeld Sparpolitik aus Frauenperspektive relevant erscheinen – etwa „Pensionskontoauszug", „EU", „reiche alte Männer", „Steuerpaket im Interesse von Reichen" oder „lustvoller Widerstand". Im Anschluss verkörpert jede Teilnehmerin einen der Begriffe in der gemeinsam spontan entwickelten Aufstellung und nimmt die Bezüge zu den je anderen aufgestellten Begriffen wahr. Es folgen Rollenfeedback („Was haben wir hier erlebt?") und Sharing („Inwiefern spiegeln sich darin gesellschaftliche Erfahrungen"). Mit der Frage, was hier an Erkenntnissen und Ideen zur Fragestellung des Seminars aufgetaucht sei, wird eine rege Auseinandersetzung in Gang gesetzt, die die Seminarleiterin durch Informationen etwa zu Schuldenquote, einnahmen- und ausgabenseitigem „Sparen", Austeritätspolitik u.Ä. ergänzt. Wesentlich ist uns dabei, den Charakter der Hypothesen zu betonen. Was hier über die Beziehung etwa zwischen „dem Steuerpaket im Interesse von Reichen", dem „Selbstmord des Staates" und dem „lustvollen Widerstand" gefühlt wird, ist nicht „die

Wahrheit". Diesen Kurzschluss gilt es zu vermeiden. Aber das Erleben in der Rolle lässt Fragen auftauchen, Ideen spinnen, versuchsweise Erklärungen entwickeln. Die Rolle der Klientelpolitik, die Selbstentmachtung der Politik gegenüber Wirtschaftsinteressen und ihre Auswirkungen, wirkungsvolle oder effektlose Widerstandsformen – all das wird zum Thema und mit großem Engagement der Teilnehmenden verhandelt.

Care-Ökonomie:
Soziale Arbeit als Frauenprofession?

In diesem Workshop für Sozialarbeiterinnen erzählen die Teilnehmerinnen in Kleingruppen – in einem genau spezifizierten Erzählsetting – zunächst von einer Episode, die sie als (fachlich) gelungene sozialarbeiterische Intervention sehen. Im Anschluss daran wird jeweils eine dieser Episoden als kurzes Rollenspiel, als „szenisches Bild" dargestellt. In einem mehrstufigen Reflexionsverfahren kommen zunächst die Beobachtungen, sodann die Erfahrungen der Spielerinnen in den Rollen zur Sprache. Schließlich werden in der Gesamtgruppe Erkenntnisse und neue Fragen zur Sozialen Arbeit als Tätigkeit in der Care-Ökonomie herauskristallisiert. Eine Systematisierung sozialer Dienstleistungen im Kontrast zur Industrieproduktion (siehe Gubitzer 2011) dient dann dazu, die nun bereits strukturierten und reflektierten Erfahrungen mit theoretischen Überlegungen in Beziehung zu setzen. Aspekte wie Zeitbedarf, Bedeutung von Beziehung, Raumerfordernisse, enge finanzielle Grenzen, professionelle Ansprüche etc. werden dabei auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau und gleichzeitig erfahrungsbezogen analysiert.

Es geht immer um Politik

Leitender Gedanke unserer Arbeit ist es, Wirtschaft politisch zu denken. Wir wollen die Debatten und Verhandlungen über Wirtschaft aus dem technokratischen Diskurs und der Experten-Herrschaft zurückholen zu den TeilnehmerInnen, zu den StaatsbürgerInnen, damit eine Frage virulent wird: Wie wollen wir, als Gesellschaft, die Bereitstellung von lebensnotwendigen Gütern und Dienstleistungen gestalten?

Literatur

Ameln, Falko von/Gerstmann, Ruth/Kramer, Josef (2004): Psychodrama. Berlin/Heidelberg: Springer.

Banúlacht (Hrsg.) (2004): Looking at the Economy through Women's Eyes. A facilitator's guide for economic literacy. Dublin: Eigenverlag.

Buer, Ferdinand (2010): Organisationsentwicklung jenseits des globalen Steigerungsspiels. In: Ders. (Hrsg.): Psychodrama und Gesellschaft. Wege zur sozialen Erneuerung von unten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319-331.

Bröckling, Ulrich (2013): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dürmeier, Thomas/Euler, Johannes (2013): Warum in der Wirtschaftswissenschaft keine Pluralität entsteht. Eine Zwischenbilanz nach zehn Jahren Real World Economics in Deutschland. In: Kurswechsel 1/2013, S. 24-40.

Erste Group Bank AG (o.J.): Das Geldundso Schulpaket. Praktische Unterrichtsmaterialien für finanzielle Bildung an Schulen. Online im Internet: http://geldundso.at/schulpaket/startseite [Stand: 2016-06-14].

Friesenbichler, Bianca (2007): Paulo Freire. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1, 2007. Überarbeitete Fassung. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf [Stand: 2016-06-14].

Gubitzer, Luise (2010a): Theoretischer Input – „Wenn Du hättest schreiben dürfen, Desdemona". In: Verein JOAN ROBINSON et al. (Hrsg.): Wirtschaft anders denken. Handbuch Feministische Wirtschaftsalphabetisierung. 2. Aufl. Wien: Eigenverlag, S. 13-17.

Gubitzer, Luise (2010b): Theoretischer Input – 5 Sektorenmodell der Gesamtwirtschaft. In: Verein JOAN ROBINSON et al. (Hrsg.): Wirtschaft anders denken. Handbuch Feministische Wirtschaftsalphabetisierung. 2. Aufl. Wien: Eigenverlag, S. 35-67.

Gubitzer, Luise (2011): Was tun wir, wenn wir tätig sind? Dienste leisten. In: Kurswechsel 1/2011, S. 91-105.

Klawatsch-Treitl, Eva (2005): Wirtschaftsalphabetisierung als Empowermentstrategie von und für Frauen. In: Kurswechsel 4/2005, S. 65-75.

Klatzer, Elisabeth/Schlager, Christa (2011): Europäische Wirtschaftsregierung – eine stille neoliberale Revolution. In: Kurswechsel 1/2011, S. 61-81.

Klatzer, Elisabeth/Schlager, Christa (2013): Gleichstellungspolitik in der Krise. Herausforderungen vor dem Hintergrund europäischer maskulin-autoritärer Krisenbewältigungsstrategien. In: Kurswechsel 4/2013, S. 45-65.

Klausinger, Hansjörg/Stockhammer, Engelbert (2004): Politische Ökonomie und Theoriegeschichte. Modul 4. Online im Internet: https://www.wu.ac.at/vw3/lehre/telematik [Stand: 2016-06-13].

Madörin, Mascha (2006): Plädoyer für eine eigenständige Theorie der Care-Ökonomie. In: Niechoj, Torsten/Tullney, Marco (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Ökonomie. Marburg: Metropolis, S. 277-297.

Novy, Katharina (2012): Autonomes Handeln. Soziologische, feministische und psychodramatische Perspektiven. In: Kern, Sabine/Spitzer-Prochazka, Sabine (Hrsg.): Das Drama der Abhängigkeit. Eine Begegnung in 16 Szenen. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-59.

Novy, Katharina (2013): Gesellschaft spielen und analysieren. Psychodrama in der politischen Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 20, 2013. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/10_novy.pdf [Stand: 2016-06-14].

Novy, Katharina (2016): Spiel der Wirtschaft – Wirtschaft spielen. Feministische Wirtschaftsalphabetisierung mittels Psychodrama. In: Kern, Sabine/Spitzer-Prochazka, Sabine (Hrsg.): Doing Gender. Konzepte für ein geschlechtersensibles Psychodrama. Wiesbaden: Springer (in Druck).

OECD (2013): Addressing women's needs for financial education. Online im Internet: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_INFE_women_FinEd2013.pdf [Stand: 2016-06-14].

OECD (2016): Financial Education. Online im Internet: http://www.oecd.org/finance/financial-education [Stand: 2016-06-14].

Schlögl, Matthias/Plehwe, Dieter (2015): Schlagseite Programmiert. Eine neue Generation parteiischer Think Tanks in Österreich. In: Kurswechsel 2/2015, S. 28-43.

Schürz, Martin/Weber, Beat (2005): Finanzielle Allgemeinbildung – ein Lösungsansatz für Probleme im Finanzsektor? In: Kurswechsel 3/2005, S. 55-69.

Verein JOAN ROBINSON et al. (Hrsg.) (2010): Wirtschaft anders denken. Handbuch Feministische Wirtschaftsalphabetisierung. 2. Aufl. Wien: Eigenverlag.

Weber, Beat (2005): Das umkämpfte Feld der Wirtschaftsexpertise. WirtschaftsexpertInnen und Wirtschaftspolitik im gesellschaftlichen Wandel. In: Kurswechsel 4/2005, S. 45-64.

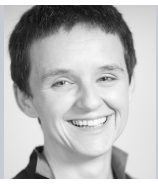


Foto: freynol

Mag.ª Dr.in Katharina Novy

katharina.novy@perspektivenveraendern.at
http://www.perspektivenveraendern.at
+43 (0)664 2042235

Katharina Novy ist Soziologin und Historikerin, Psychodramaleiterin (Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik – ÖAGG) und Beraterin für Diversity Management (Austrian Society for Diversity – ASD). Sie arbeitet als selbstständige Trainerin, Beraterin und Moderatorin. Ihre Schwerpunkte sind: psychodramabasierte und partizipationsorientierte (politische) Bildung und Beratung, psychodramabasierte Moderation, Biographiearbeit und -forschung, qualitative Sozialforschung, Gender und Diversity.

Foto: FH Campus Wien

FH Prof.in Mag.ª Dr.in Eva Klawatsch-Treitl

eva.klawatsch-treitl@fh-campuswien.ac.at
https://www.fh-campuswien.ac.at
+43 (0)1 6066877-3118

Eva Klawatsch-Treitl ist Wirtschaftspädagogin und Ökonomin am BA-Studiengang Soziale Arbeit der FH-Campus Wien, Koordinatorin des Vereins JOAN ROBINSON – für frauengerechte Verteilung ökonomischen Wissens, tätig in der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt feministische Wirtschaftsalphabetisierung im globalen Kontext.

Renegotiating Knowledge of Economics

Economic literacy by means of psychodrama

Abstract

Economic literacy is a political and democratic approach that came into being in the 1980s as part of the international women's movement. Based on Paulo Freire's pedagogy of freedom, knowledge of economics should be determined and able to be changed in collaborative discussion. In this article, both authors present their work in education. In the tradition of feminist inspired questioning of neoliberal concepts, they argue the case for a knowledge of economics that places at its centre an economy that is in the service of life. Using the methods of psychodrama, they seek answers to questions such as: Who is (not) considered competent to speak about the economy? What people with which interests have a space to make their economic positions known? Who has the power to interpret what "true" economic literacy is, and who has the power to decide? Knowledge of economics should be renegotiated so that the economic expertise of women is made visible and ultimately the following question goes viral: How do we as a society organize the provisioning of goods and services that are essential to life? (Ed.)

Demokratische Bildung und Beteiligung nahe an den Lebenswelten

Möglichkeiten des Legislativen Theaters

Michael Wrentschur

Wrentschur, Michael (2016): Demokratische Bildung und Beteiligung nahe an den Lebenswelten. Möglichkeiten des Legislativen Theaters.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: politisches Theater, politisch-partizipative Theaterarbeit, Demokratielernen, Legislatives Theater, Augusto Boal, Partizipation, Ausschluss, Lebenslagen, Lebenswelten, politische Beteiligung

Kurzzusammenfassung

Politische Teilhabe und Raum für Subjektivität gehen Hand in Hand. Menschen in schwierigen und benachteiligten Lebenslagen wird der Raum für unabhängiges, kritisches, politisches Denken und Handeln aufgrund der Prekarität ihres Lebensalltages jedoch zusehends entzogen. Theaterarbeit kann hier ein Ort sein, um (wieder) Zugang zum eigenen Erleben, zu den eigenen Sichtweisen und zur eigenen Sprache zu finden; Beteiligung wird erfahrbar gemacht und soziale Grenzen können überschritten werden. Im Zentrum des vorliegenden Beitrages steht das Legislative Theater nach Augusto Boal, das politische Öffentlichkeit unter Einschluss der „Ausgeschlossenen" ermöglicht und darüber hinaus demokratische Beteiligung eröffnet. Vorgestellt werden Geschichte, Ablauf, aber auch drei konkret von Inter*ACT* umgesetzte Beispiele in Österreich und deren nachhaltige politische Einflussnahme. Fazit des Autors: Politisches und demokratisches Lernen entwickeln sich vor allem nahe an den Lebenslagen und Lebenswelten des/der Einzelnen. (Red.)

Demokratische Bildung und Beteiligung nahe an den Lebenswelten

Möglichkeiten des Legislativen Theaters

Michael Wrentschur

Die (gemeinsame) Reflexion von Lebenslagen ist Grundlage partizipativer Prozesse und der Entwicklung (gesellschafts-)kritischer Anliegen und Forderungen. Für Gruppen, die kulturell oder politisch nur wenig partizipieren, braucht es Kanäle und Möglichkeiten, Interessen einzubringen und politisch zu realisieren. Nicht die Anpassung an das vorherrschende System steht dabei im Vordergrund, sondern die zumeist konflikthafte und widersprüchliche Einflussnahme durch alternative Ideen, Werte und Interessen.

Mit diesem Beitrag knüpfe ich an zwei vorangehende Beiträge in diesem Fachmedium an: 2012 habe ich gezeigt, auf welche Weise beim Theaterspielen Bildungsprozesse angeregt werden können, und 2014 habe ich den Fokus auf die politisch-partizipative Theaterarbeit von Inter*ACT* gelegt, bei der über das Forumtheater ästhetische Bildung mit politischer Beteiligung verbunden wird (siehe Wrentschur 2012 u. 2014). Wenn die Forumtheaterstücke in Räumen der politischen und behördlichen Macht aufgeführt und mit Entscheidungs- und VerantwortungsträgerInnen diskutiert werden, kommt es zu einem Dialog zwischen Betroffenen, der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und der Politik. Es ist das ein Schritt in Richtung einer stärker partizipativ orientierten Demokratie.

Dieser Dialog steht der Idee des Legislativen Theaters nach Augusto Boal (1998) nahe. Beim Legislativen Theater wird das Theater zum Werkzeug politischer Beteiligung und demokratischer Bildung gerade auch von gesellschaftlich marginalisierten Gruppen, denn: Wenn von Partizipation und Demokratie gesprochen wird, sind dann wirklich ALLE gemeint, d.h. auch jene, die gesellschaftlich an den Rand gedrängt werden?

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu den Widersprüchen und Konflikten in der Demokratie angesichts sozialer Ungleichheiten und der Frage, wie gerade Menschen in schwierigen Lebenslagen an Gesellschaft und Politik teilhaben können, widme ich mich in diesem Beitrag dem Theater als Ort der sozialen Grenzverhandlung und der politischen Partizipation. Was dies für die Praxis bedeuten kann, zeige ich anhand von drei Projektbeispielen und deren Ergebnissen.

Demokratische Beteiligung braucht demokratisches Lernen: Widersprüche, Konflikte und Ausschlüsse

Wenn „Demokratie lernen“ als eine Voraussetzung für demokratische Beteiligung gesehen wird, ist der Blick zunächst kritisch auf das aktuelle demokratische System und auf seine Widersprüche

zu richten: Nach Pier-Paolo Pasqualoni und Helga M. Treichl (2010) trägt in Anlehnung an Colin Crouch die *„wachsende Distanz zwischen Entscheidungsträgern und Betroffenen vermehrt dazu bei […], dass über die Köpfe von Bürgerinnen und Bürgern, sozialen Gruppen und ganzen Staaten hinweg entschieden wird“* (Pasqualoni/Treichl 2010, S. 3). Die politische Klasse agiert als Teil der privilegierten Eliten; die Masse der BürgerInnen spielt zumeist eine passive, ruhige und auch apathische Rolle. Möglichkeiten zur Beteiligung, Kontrolle und Einflussnahme durch zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure schwinden, stattdessen dominieren Diskurse und *„Praktiken staatlicher Sicherheit und Geheimhaltung“* (ebd.). Verstärkt genutzt werden abgekürzte Verfahrensvarianten, damit werden etablierte Entscheidungsverfahren, die Meinungsbildungsprozessen Gewicht verschaffen, vermieden und umgangen. Auf der „Vorderbühne“ wird eine *„Imagepflege im medialen Hochglanzformat“* (ebd., S. 4) betrieben, was aber nicht zur *„Transparenz über Prioritäten und Verbindlichkeiten auf der ‚Hinterbühne‘“* (ebd.) beiträgt, sondern die partikularen und spezifischen (ökonomischen) Interessen einzelner Akteurinnen und Akteure und Lobbys verdeckt. Zudem verschleiern politisch-mediale Diskurse zu Integration, Gewalt und Wahlbeteiligung *„das ‚strukturelle’ Moment von Ungleichheit und Ausschließung von politischer Partizipation“* (Bareis/Cremer-Schäfer 2013, S. 143). In diesem Verständnis von Demokratie entsteht eine Gesellschaft als „gezählte Identität“, womit auch ein Teil an „Ungezählten“ produziert wird, als jener Teil, der keinen Anteil hat. Demokratie entsteht aber nur dann, wie Ellen Bareis und Helga Cremer-Schäfer weiters ausführen, wenn gerade jene, die *„keinen Anteil haben bzw. nicht nach vorgegebenen Regeln in Gesellschaft ‚integriert’ sind, in Dissens zu den etablierten gesellschaftlichen Institutionen […] treten und An-Teil haben, partizipieren wollen. Sie stellen dabei allerdings notwendig die geltenden Regeln der Partizipation in Frage. Die Infragestellung, der Dissens, der Konflikt ist das demokratische Ereignis“* (ebd., S. 145) im Gegensatz zu einer konsensuellen Demokratie.

Auch im Diskurs um zivilgesellschaftliches und politisches Engagement kommt es zumeist zur Ausblendung des Themas der sozialen Ungleichheit. Mit der Entgrenzung des Sozialstaates im digitalen Kapitalismus ist eine wesentliche Hintergrundsicherheit gefährdet und erodiert eine Voraussetzung für Partizipation: *„Je mehr sich die sozialen und psychischen Energien auf das arbeitsgesellschaftliche Mithalten konzentrieren, desto wahrscheinlicher werden die Exklusionseffekte für sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen“* (Böhnisch/Schroer 2007, S. 197). Eine für Bürgerrechte eintretende Soziale Arbeit UND eine für Bürgerrechte eintretende Bildungsarbeit müssen daher für eine Sozialpolitik streiten, welche die Grundlagen des Sozialstaates sichert und nicht in Frage stellt. Die Verwirklichung politisch-demokratischer Freiheitsrechte muss mit der Realisierung sozialpolitischer Rechte einhergehen.

Der Konflikt von System und Lebenswelt erschwert allerdings die demokratische Beteiligung: In den Verhältnissen ihrer Lebenswelt sammeln Menschen räumliche, zeitliche und soziale Erfahrungen, behaupten und arrangieren sich mit Deutungs- und Handlungsmustern im Spiel von Macht und Selbstbehauptung, von Anpassung und Widerstand, Verzicht und Träumen. Aber gesellschaftliche Subsysteme wie das Rechts- oder Wirtschaftssystem oder das politisch-administrative System als Orte zweckrationalen Handelns dringen in die Lebenswelt der Menschen ein: *„Verborgen schleichen sich systemische Zwänge in die Lebenswelt ein und bemächtigen sich ihrer Möglichkeiten“* (Rausch 2009, S. 109). Diese Prozesse im Leben eines/einer Einzelnen führen zu einer Austrocknung der politischen Öffentlichkeit selbst, daher müssen Lernfelder eines verständigungsorientierten Dialoges oft erst inszeniert, angeregt, arrangiert oder infolge eines Lernprozesses erworben werden. Dazu bedarf es aber einer gestärkten Lebenswelt, die emanzipatorische Potenziale zulässt, indem sie sich den „Imperativen des Systems“ entzieht und somit Individuen in die Lage versetzt, *„die normative[n] Werthaltungen und Orientierungen in Frage zu stellen, [und] sich in einem langwierigen Lernprozess von diesen abzukoppeln und zu emanzipieren”* (Stamm 1988 zit.n. Dirnstorfer 2006, S. 26).

Die Stärkung der Lebenswelten durch die Etablierung diskursiver Räume bedeutet Rückgewinnung von Einflussmacht auf die gesellschaftliche Sphäre. Wie können diese diskursiven, politischen Räume durch politische Bildung und Beteiligung geschaffen werden?

Bedingungen für politisch-demokratisches Lernen und Beteiligung

Menschen dürfen nach Karin Böllert, Hans-Uwe Otto, Mark Schrödter und Holger Ziegler (2011, S. 524) nicht *„von der Partizipation an kollektiven Entscheidungen ausgeschlossen (werden), die sie selbst betreffen und den Rahmen ihrer Selbstbestimmung darstellen.“* Im Sinne einer „capability for voice“ geht es um reale Möglichkeiten für Menschen, *„ihre eigenen Meinungen, Wünsche und Erwartungen im öffentlichen, politischen Prozess zumindest in der Weise Gehör und Gewicht zu verleihen […], dass sie als relevante Perspektiven und Anliegen ernst genommen werden“* (ebd.).

Politische Teilhabe, wenn sie nicht in einem Anpassungszwang aufgehen soll, kann sich aber nur dort entwickeln, wo sich Subjektivität entfalten kann (vgl. Böhnisch/Schroer 2007, S. 192ff.). Es brauche daher *„Kreativität und Phantasie, um das Politische im schulischen oder außerschulischen Alltag zum Leben zu erwecken und Demokratie als Lebensform zu gestalten“* (ebd., S. 193). Dabei verbindet sich das Politische mit der Gesamtheit der Lebensvollzüge.

Ziel einer sich als emanzipatorisch verstehenden politischen Pädagogik ist die *„Ermöglichung eines selbstbestimmten Umgangs mit entsprechenden Abhängigkeiten und die Weckung von sozial gerichteten demokratischen Beteiligungs- und Gestaltungsinteressen“* (ebd., S. 9). Das soziale Verhalten von Individuen und Gruppen wird in Bezug gesetzt zu einem epochalen gesellschaftlichen Hintergrund, erst *„in dieser Dialektik öffnet sich der objektive Gehalt des sozialen und politischen Geschehens“* (ebd., S. 17). Dies setzt eine intersubjektive Verständigung über Absichten und Interessen in Bezug auf die Gestaltung des Sozialen voraus. Damit aber verschiedene Gruppen *„in der Lage sind, Interessen geltend zu machen […] sich selbst zu positionieren und ernst zu nehmen als Subjekte, die etwas wollen dürfen bzw. deren Erfahrungen relevant zu setzen sind“* (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006, S. 277), sind vielfältige Räume der Anerkennung und ein Setting nötig, in dem die Menschen in schwierigen und benachteiligten Lebenslagen *„Zugang zu ihrem eigenen Erleben und [ihren] Sichtweisen“* (ebd., S. 258) und zu ihrer Sprache finden. Die (gemeinsame) Reflexion der Lebenslagen bildet eine Grundlage von partizipativen Prozessen und der Entwicklung gerade auch von dissidenten, (gesellschafts-)kritischen Anliegen und Forderungen. Aber damit Gruppen, die kulturell oder politisch nur wenig partizipieren, *„am Tisch der Transaktionen“* (Gillet 1998, S. 208) zugelassen werden, braucht es Kanäle und Möglichkeiten, Interessen einzubringen und politisch zu realisieren. Nicht die Anpassung an das vorherrschende System steht dabei im Vordergrund, sondern die zumeist konflikthafte und widersprüchliche Einflussnahme durch alternative Ideen, Werte und Interessen.

Theater als Raum des Politischen und der sozialen Grenzverhandlung

Welche Rolle kann nun das Theater als Ort des Politischen spielen, in dem Beteiligung erfahrbar und soziale Grenzen überschritten werden? Während vom aktuellen politischen Theater m.E. kaum Impulse für eine öffentliche Debatte oder gar eine Politisierung der ZuschauerInnen zu erwarten sind, da das *„Politische in dieser Form von Theater lediglich als konsequenzlose Gesinnungsethik und als Genre verhandelt (wird)“* (Weber 2008, S. 43), sind Wirklichkeitserkundungen durch „ExpertInnen des Alltags“ bzw. ein „Theater der sozialen Aufmerksamkeit“ von Interesse (vgl. ebd.), bei denen Menschen als ExpertInnen ihrer Alltags- und Lebenswelten in Szene gesetzt werden. Dies führt zu einer Praxis von Theater, mit dem soziale Grenzen (neu) verhandelt werden. Schon das antike Theater in Griechenland realisierte einen *„Einschluss der Ausgeschlossenen, für die Stimme der Stimmlosen und die Präsenz der ‚Anderen’ […]. Das Theater steht somit für einen Raum des Öffentlichen par excellence, der zugleich eine Kluft zwischen Politik und dem Politischen, zwischen der Demokratie als Staatsform und der Idee einer demokratischen Staatsform offenbart“* (ebd., S. 124). Und wenn im Gegenwartstheater *„sozial benachteiligte Akteure wie Behinderte, Arbeitslose […] selbst auf die Bühne treten, so scheint es sich dabei weniger um einen neuen politischen Ansatz, als vielmehr um Versuche einer Rückbesinnung auf dieses mit dem Theater eng verknüpfte Moment des Politischen zu handeln“* (ebd., S. 16). Eine solche Verhandlung der *„Frage nach Teilhabe und Anerkennung mit*

der Sichtbarmachung sozial benachteiligter Akteure und ihrer Bühnenpräsenz" (Wihstutz 2012, S. 17) macht deutlich, dass *„den konstituierenden Grenzziehungen des Theaters hinsichtlich Zeit und Raum eine politische Dimension des Ästhetischen innewohnt"* (ebd.). Mit den Mitteln des Theaters wird *„die nur scheinbare und vermeintliche Gleichheit und Freiheit als Illusion entlarvt und dadurch eine Debatte zu gesellschaftlicher Teilhabe, Einschluss und Ausschluss angeregt und eröffnet"* (ebd., S. 125f.).

Das besondere Potenzial besteht in der Ermöglichung einer Begegnung zwischen den „Verbannten", den Unsichtbaren einer Gesellschaft, und dem Publikum als Sphäre des Öffentlichen, die im Alltag nicht möglich ist oder nur selten stattfindet. Damit werden wirksame Grenzziehungen aufgezeigt, radikal in Frage gestellt und ein politischer Dissenz in Szene gesetzt (vgl. ebd., S. 137). Zudem wird Partei für diejenigen ergriffen, die im zeitlichen und räumlichen Abseits stehen und die über keine Mittel der politischen Partizipation verfügen (vgl. ebd., S. 138). *„Die Form der Aufführung bestimmt demnach immer auch die politische Frage, wer befugt ist, öffentlich aufzutreten, und wer lediglich zuschauen darf, wer eingeschlossen und wer ausgeschlossen wird"* (ebd., S. 279).

Das Legislative Theater als Raum für demokratische Beteiligung und Bildung für alle

Als ein Theater, das eine politische Öffentlichkeit unter Einschluss der Ausgeschlossenen ermöglicht und darüber hinaus demokratische Beteiligung eröffnet, gilt das Legislative Theater, das erstmals 1993 bis 1996 im Stadtparlament von Rio de Janeiro realisiert wurde (siehe Boal 1998; siehe dazu auch Wrentschur 2011). Augusto Boal, der Begründer des „Theaters der Unterdrückten" nutzte seine Rolle und die damit verbundenen Ressourcen als gewählter Stadtrat, um Theater mit politischer und legislativer Arbeit zu verbinden und dabei vor allem die Anliegen, Vorschläge und Forderungen marginalisierter Gruppen in die Tat umzusetzen: *„Die Idee ist, die Zuschauer von Anfang an zu animieren, beim Spiel ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, nämlich den Wunsch, ein Gesetz zu verändern oder neue Gesetzesvorschläge zu befürworten"* (A. Boal in einem Interview zit.n. Ruping/Weintz 1999, S. 8).

Konkret setzte sich das Mandato Politico-Teatral, das politisch-theatralische Mandat, aus einem internen und einem externen Kabinett zusammen: Ersteres war für die im engeren Sinn parlamentarische und legislative Arbeit zuständig, zweiteres für die Theaterarbeit in den kontinuierlich arbeitenden Theatergruppen, deren Mitglieder vor allem aus benachteiligten, marginalisierten communidades (Gemeinwesen) stammten und die ein bestimmtes Thema bearbeiteten (vgl. Boal 1998, S. 45). In verschiedenen Stadtteilen existierten über mehrere Monate und Jahre hinweg 25 bis 30 Forumtheatergruppen (vgl. ebd., S. 106ff.), die Stücke über ihre jeweilige soziale Problematik entwickelten und auf Plätzen, in Straßen und Restaurants öffentlich und interaktiv aufführten. Über die Einstiege der ZuSchauspielerInnen wurden Ideen und Vorschläge für Veränderungen und Verbesserungen gesammelt, dokumentiert und reflektiert. Diese wurden in der Folge vor allem dahingehend ausgewertet, inwieweit sich daraus politische Initiativen im Stadtparlament für die Veränderung, Neueinführung oder Abschaffung von Gesetzen ableiten ließen. Die Impulse und Ideen aus den núcleos und aus den öffentlichen Forumtheateraufführungen wurden über das externe in das interne Kabinett weitergeleitet und in der Folge zu Gesetzesentwürfen und zu anderen politischen Projekten umgewandelt.

Über die theatralen Formen hinaus beinhaltete das System des Legislativen Theaters in Rio de Janeiro die sogenannte Chamber in the Square (im Sinne einer „Abgeordnetenkammer auf der Straße"), in der die verschiedenen gesetzlichen Vorschläge und politischen Forderungen diskutiert und dokumentiert wurden – im Beisein von Betroffenen, SchauspielerInnen, JuristInnen und Abgeordneten (vgl. ebd., S. 90f.). Zudem wurde eine Feedbackschleife eingezogen: Die Joker[1] gingen nach einer Chamber in the Square zurück in die núcleos, um Rücksprache zu halten, ob die Vorschläge der ursprünglichen Intention entsprächen.

1 Joker (es sind das Frauen und Männer) moderieren beim Forumtheater den Dialog zwischen Bühne und Publikum, zumeist haben sie die Stückentwicklung begleitet und Regie geführt.

> Während seiner Amtszeit kam Boal seiner Vision von Demokratie sehr nahe: Zuschauende, die sich in Handelnde, Bürgerinnen und Bürger, die sich in Gesetzgeber verwandeln. Theater der Unterdrückten machte Politik, nicht nur politisches Theater.
>
> Staffler 2009, S. 119f.

Es kam auf diese Weise zu vierzig Gesetzesinitiativen im Stadtparlament, dreizehn Gesetze wurden verabschiedet. Dazu zählten ein Zeugenschutzprogramm für Straßenkinder und Verbesserungen der medizinischen Versorgung alter sowie psychisch kranker Menschen. Aber auch städtebauliche Maßnahmen zum Schutz von sehbehinderten Menschen, ein Anti-Diskriminierungsgesetz, das Motels verpflichtet, bei hetero- wie homosexuellen Paaren denselben Preis zu verlangen, und andere Gesetze entsprangen direkt dem Legislativen Theater (vgl. Boal 1998, S. 102ff.)

Von Brasilien nach Österreich: Beispiele politisch-partizipativer Theaterarbeit

Die Idee des Legislativen Theaters hat sich seitdem in der ganzen Welt verbreitet und davon inspiriert arbeitet seit 2002 auch Inter*ACT*, die Werkstatt für Theater und Soziokultur, mit Formen des politisch-partizipativen Theaters. Dabei werden lebensweltliche Erfahrungen von Menschen ästhetisch verdichtet und gesellschaftlich wie politisch wirksam, was zahlreiche Projekte und mit ihnen verbundene Aufführungen in Gemeinden, im Landtag und im Parlament verdeutlichen (siehe Wrentschur 2014). Besonders Menschen mit Ausgrenzungs- und Armutserfahrungen, die zumeist am öffentlich-politischen und kulturellen Leben nur wenig teilhaben, werden ermutigt, mit ihrer eigenen Stimme zu sprechen und ihre Anliegen und Interessen mit der Sprache des Theaters zum Ausdruck und in den öffentlich-politischen Diskurs einzubringen. Dabei geht es um künstlerische Umsetzungen, die provokant, irritierend und berührend sind, die Tabuisiertes öffentlich machen und Öffentlichkeit herstellen. Dies soll unentdeckte Kräfte freisetzen, Passivität überwinden und Beteiligung auslösen. Menschen werden ermutigt, ihre Rolle als gesellschaftlich und politisch Agierende wahrzunehmen, mit Mitteln der partizipativen Theaterkunst wird die von Benjamin Wihstutz (2012) angesprochene Debatte über gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Einschluss und Ausschluss angeregt. Welche Möglichkeiten sich dabei eröffnen und welche konkreten Ergebnisse dabei erzielt werden können, stelle ich im Folgenden exemplarisch und blitzlichtartig dar:

Blitzlicht I: Die Stimme(n) von wohnungslosen Menschen

Bei einem Legislativen Theaterprojekt mit wohnungslosen Menschen (2002-2004) entwickelten die Mitwirkenden über mehrere Wochen hinweg gemeinsam ein Stück, in dem vor allem jene Herausforderungen thematisiert werden, die es für sie erschweren, mit Wohnungslosigkeit zurecht bzw. aus ihr wieder herauszukommen. Nach einer Serie von interaktiven Aufführungen, bei denen das Publikum Veränderungs- und Lösungsideen erprobte und artikulierte, wurde das Forumtheaterstück auch im Grazer Rathaus präsentiert. Im Anschluss an das Spiel wurden die wesentlichen Ideen, Vorschläge und Forderungen zur Verbesserung der Wohnungslosenhilfe von den wohnungslosen DarstellerInnen selbst vorgetragen und artikuliert. Verstärkt wurde die kollektive Kraft ihrer Stimmen auch dadurch, dass sie ihre Anliegen und Ideen von den Regierungsbänken aus verkündeten, während die Stadtregierungsmitglieder in den Plätzen des Gemeinderats Platz nahmen. Was sich dabei zeigte: Ein temporärer Dialog auf Augenhöhe zwischen Betroffenen und EntscheidungsträgerInnen wurde möglich, ein Dialog, der von beiderseitigem Respekt getragen wurde – abgesehen davon, dass sich das Rathaus in einen lebendigen, kommunikativen Ort verwandelte, in dem gemeinsam nach Lösungen gesucht wurde (siehe Wrentschur 2013b; Gangl/Wrentschur 2011).

Blitzlicht II: Ein Gesetz wird abgeschafft und ein Ausschuss eingesetzt

Beim bislang intensivsten Legislativen Theaterprojekt von Inter*ACT*: „Kein Kies zum Kurven Kratzen: neuer Armut entgegenwirken“ (2007-2012; siehe Wrentschur 2010) bildeten biografische Erfahrungen und Erlebnisse armutserfahrener Menschen mit prekären Situationen, mit finanziellen Notlagen oder Armutsspiralen den inhaltlichen Kern des

Projekts und der Forumtheaterproduktionen. Ziel der weit über 50 Forumtheateraufführungen (zunächst in der Steiermark, später in allen österreichischen Bundesländern und in Südtirol) war es insbesondere, Menschen zur aktiven Beteiligung am Spielgeschehen zu motivieren und gemeinsam Lösungs- und Veränderungsideen zu entwickeln, wie (neuer) Armut entgegengewirkt werden kann. Alle bei den interaktiven Aufführungen eingebrachten Ideen und Vorschläge wurden dokumentiert und ausgewertet. Einige hundert Vorschläge und politische Forderungen wurden auf diese Weise formuliert. Sie richteten sich an Verantwortungs- und EntscheidungsträgerInnen aus den Bereichen Politik, Verwaltung und Wirtschaft. In der Folge wurden jene Orte und Räume bespielt, in denen politische, behördliche und wirtschaftliche Entscheidungen getroffen werden, um einen Dialog zwischen den dort wirkenden Menschen und den armutsbetroffenen bzw. -gefährdeten Menschen zu eröffnen, so im steirischen Landhaus (2008), Grazer Rathaus (2009), im österreichischen Parlament (2010) oder beim AMS (Steiermark 2008, Wien 2010 und Bundesgeschäftsstelle 2011). Dies trug unter anderem zur Änderung eines Landesgesetzes bei: Im Landhaus Steiermark wurde in der ersten Landtagssitzung nach der Aufführung am 16. September 2008 der Regress, d.h. die Rückerstattungspflicht bei der offenen Sozialhilfe, einstimmig abgeschafft. In weiterer Folge wurde im Landtag der Antrag für einen Unterausschuss zum Sozialausschuss eingebracht und in der Folge einstimmig beschlossen, der sich mit den Ergebnissen des Projekts „Kein Kies zum Kurven Kratzen“ und dessen Auswirkungen auf die Landesgesetzgebung auseinandersetzen sollte. Damit gelang es in der Steiermark zum ersten Mal, dass Betroffene als Mitwirkende in einem szenisch-partizipativen Projekt auf eine Gesetzesänderung Einfluss nehmen konnten.

Blitzlicht III: „Stopp: Jetzt reden wir!“

Das Legislative Theaterprojekt „Stopp: Jetzt reden wir“ (2011-2013; siehe Wrentschur/Moser 2014; Wrentschur 2013a) zielte darauf ab, offensichtliche, aber auch bislang unsichtbare Hürden und Herausforderungen aktiver Inklusion von jungen Erwachsenen in sozial benachteiligten Lebenslagen bewusst zu machen und herauszufinden, was es braucht, um ihre Chancen auf Teilhabe zu vergrößern.

Als szenisch verdichtete Ergebnisse des kollektiven Forschungsprozesses wurden vielfältige Hindernisse und Barrieren auf dem Weg zu einem guten Leben bzw. einem guten Platz in der Gesellschaft thematisiert. Viele davon spielen aber im öffentlichen Diskurs über „NEETS“[2] keine Rolle: So wurde in dem von den jungen Erwachsenen entwickelten Forumtheaterstück unter anderem sichtbar, wie sich Mobbing sowie herabwürdigende, gewaltvolle und diskriminierende Erfahrungen negativ auf Motivation und Leistung in der Schule auswirken und zum Schulabbruch führen können. Problematisiert wurde auch, dass bei sogenannter Verhaltensauffälligkeit oft schnell und in frühen Jahren Medikamente und Psychopharmaka verschrieben werden. Zudem wurden Vorgaben, starre Regeln und Sanktionsmechanismen in Kursmaßnahmen und Beratungssituationen entlarvt, denen junge Menschen oft nicht gewachsen sind. Das Forumtheater gab zudem Einblick in die in manchen Branchen oft widrigen Bedingungen für PraktikantInnen und Lehrlinge: fehlende Unterstützung, schlechtes Arbeitsklima, herabwürdigende Verhaltensweisen bis hin zur Ausbeutung können zu traumatischen Erfahrungen und zum Abbruch einer Lehre führen und damit berufliche Chancen schmälern. Insgesamt wurde deutlich, dass die Stimmen der Betroffenen selbst, ihre Wünsche und Ansprüche kaum gehört und noch weniger in die Analyse von Problemen und die Entwicklung von Lösungen einbezogen werden. Schließlich fanden im Jahr 2013 Aufführungen bei behördlichen und politischen Entscheidungs- und VerantwortungsträgerInnen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene statt. Diese führten nicht nur zu intensiven und bewegenden Diskussionen zwischen den jungen Erwachsenen mit ihren Anliegen und Lösungsvorschlägen und den PolitikerInnen, sondern 2014 auch zu einer gerade für junge Erwachsene wichtigen Änderung einer bundesweit geltenden Regelung beim AMS in Zusammenhang mit der „Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhaltes“. Alle mitwirkenden jungen Erwachsenen hatten sich noch nie zuvor an politischen Diskursen oder Entscheidungsprozessen

2 NEETS (Not in Education, Employment or Training) bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Fortbildung befinden.

beteiligt. Mit dem auf Basis ihrer Erfahrungen entstandenen Forumtheaterstück schufen sie sich eine Grundlage, um in politische Sphären vorzudringen und selbstbewusst aufzutreten.

Fazit: Demokratisches Lernen braucht demokratische Räume nahe an den Lebenswelten!

Abschließend noch zu einigen empirischen Ergebnissen auf Basis von Interviews mit Projektmitwirkenden, Publikum und ProjektpartnerInnen, die im Rahmen von Begleitforschungen, Evaluierungen und Masterarbeiten durchgeführt wurden. Abgesehen von den konkreten Ergebnissen legislativer Theaterprozesse in Form von Gesetzesänderungen oder von weiterführenden Projekten zeigte sich, dass bei den Projektmitwirkenden das kritische Interesse an gesellschaftspolitischen Prozessen und an deren Mitgestaltung gestärkt wird, indem Zusammenhänge zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen bewusst werden. *„Man wird dann auch kritischer und bildet sich dann auch selber weiter, indem man die Berichte zu den Themen liest und hellhöriger wird. Man redet auch mehr mit den Leuten, man geht mehr aus sich heraus“* (eine Projektteilnehmerin). Es werde im Rahmen der politisch-partizipativen Theaterprojekte dafür gesorgt, dass Anliegen und Wünsche wirklich Berücksichtigung finden, um eine *„Politik von unten zu machen. Weil man kann keine Gesetze machen, die wirklich funktionieren sollen, wenn man über jemanden spricht und für den jemanden irgendein Gesetz macht, wenn man überhaupt keine Ahnung hat, was das für eine Situation ist, in der er lebt“* (eine Projektteilnehmerin).

Gesellschaftlich ausgegrenzte Gruppen bedienen sich künstlerischer Ausdrucksformen und der entsprechenden Orte, an denen sie üblicherweise nicht partizipieren und wo soziale Ungleichheiten reproduziert werden. Betroffene stellen sich dabei als ExpertInnen ihres eigenen Lebens dar sowie *„als ExpertInnen des sozialpolitischen Kontexts, weil […] die Schauspieler sich mit inhaltlichen Fragen zum Thema auseinandersetzen müssen“* (ein Projektpartner). Menschen, die sonst unsichtbar bleiben, bekommen eine Bühne, *„aber in einer Form, die sie zu Handelnden macht oder zu Agierenden“* (ebd.). Als spezielles Potenzial wird dabei die lebensnahe und gleichzeitig ästhetisch verdichtete Aufbereitung von Themen und Lebenswelten gesehen. Die Authentizität und Emotionalität eröffnet Einblicke in die Realitäten und Lebenswelten, da die DarstellerInnen selbst die Erfahrungen gemacht haben. In die Stücke und Szenen sind aber *„noch mehr Erfahrungen von noch mehr Personen und den konkreten Realitäten hinein geflossen“* (eine Projektpartnerin).

Das von den Lebensrealitäten armuts- und ausgrenzungserfahrener Menschen abgekoppelte politische System öffnete sich dadurch zumindest temporär, die politische Wirkung wird durch Einsicht und Empathie unterstützt. Dies kann gerade auch dann, wenn etwas schon oft diskutiert oder gehört wurde, Impulse für Handlungen und Veränderungen setzen, es stößt in Bezug auf politische Nachhaltigkeit aber immer wieder auf Grenzen: Türen zu politischen Entscheidungsräumen gehen oft schnell wieder zu, Machtbeziehungen und Dynamiken des politischen Systems können durch Legislatives Theater in der Regel nicht verändert werden. Es braucht Geduld, Vernetzung, kritische Gegen- und Widerstandsbewegung, taktisches Geschick sowie mediale Strategien, damit die Vorschläge und Anliegen im politischen Prozess weiterwirken. Notwendig sind aber auch formale Strukturen und gesetzliche Verankerungen für andere Formen der Partizipation, die symbolische Anerkennung allein reicht nicht aus. Vielmehr muss das System der repräsentativen Demokratie durch Elemente einer partizipativen Demokratie (vgl. Lob-Hüdepohl 2013, S. 88ff.) ergänzt werden, und zwar möglichst nahe an den alltäglichen Lebenswelten der Gesellschaftsmitglieder. Die legitime Pluralität individueller Lebensmuster und Lebensentwürfe erzeugt eine Komplexität heterogener Interessenslagen und divergierender Handlungsoptionen, die nach wie vor einer stellvertretenden Aushandlung von gemeinsam getragenen Handlungsstrategien bedürfen. Jedoch nötigt eine partizipative Demokratie dazu, diese Repräsentationsformen mit den Lebenswelten der Betroffenen so zu verzahnen, dass die Betroffenen in einem möglichst hohen Maß zu Beteiligten politischer Entscheidungsprozesse werden, egal ob es dabei um Wohnen, Arbeit, Bildung, Gesundheit, Kultur geht.

Literatur

Bareis, Ellen/Cremer-Schäfer, Helga (2013): Empirische Alltagsforschung als Kritik. Grundlagen der Forschungsperspektive der „Wohlfahrtsproduktion von unten". In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 139-159.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2006): Die Stimme der AdressatInnen. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa.

Böhnisch, Lothar/Schroer, Wolfgang (2007): Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Böllert, Karin/Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark/Ziegler, Holger (2011): Gerechtigkeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearb. Aufl. Basel/München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 517-525.

Boal, Augusto (1998): Legislative Theatre. Using Performance to Make Politics. London/New York: Routledge.

Dirnstorfer, Anne (2006): Forumtheater als Raum diskursiver Konfliktbearbeitung. In: Odierna, Simone/Letsch, Fritz (Hrsg.): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Neu-Ulm: AK SPAK Bücher, S. 23-29.

Gangl, Silvia/Wrentschur, Michael (2011): Die Stimme der AdressatInnen und szenisch-partizipatives Forschen in der Sozialen Arbeit. In: Kittl-Satran, Helga/Mikula, Regina (Hrsg.): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam, S. 51-68.

Gillet, Jean-Claude (1998): Animation. Der Sinn der Aktion. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Lob-Hüdepohl, Andreas (2013): „Menschenwürdig leben fördern" – zu normativen Grundlagen einer Politik Sozialer Arbeit. In: Benz, Benjamin/Rieger, Günter/Schönig, Werner/Többe-Schukalla, Monika (Hrsg): Politik Sozialer Arbeit. Band 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 85-102.

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://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_07_pasqualoni_treichl.pdf. [Stand: 2016-05-16].

Rausch, Günter (2009): Kommunikation ist (nicht) alles – kommunikatives Handeln in der Gemeinwesenarbeit. In: Clausen, Jens/Hahn, Harald/Runge, Markus (Hrsg): Das Kieztheater. Forum und Kommunikation für den Stadtteil. Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten. Stuttgart: ibidem, S. 100-117.

Staffler, Armin (2009): Augusto Boal. Einführung. Essen: Oldib.

Ruping, Bernd/Weintz, Juergen (1999): Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, H. 34/1999, S. 5-11.

Weber, Richard (2008): Auf der Suche nach dem „wirklichen Leben" – Politisches Theater zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 24. Jg, H. 53, S. 41-46.

Wihstutz, Benjamin (2012): Der andere Raum. Politiken sozialer Grenzverhandlung im Gegenwartstheater. Zürich/Berlin: diaphanes.

Wrentschur, Michael (2010): Neuer Armut entgegenwirken: Politisch-partizipative Theaterarbeit als kreativer Impuls für soziale und politische Partizipationsprozesse. In: Pilch-Ortega, Angela/Mikula, Regina/Egger, Rudolf (Hrsg.): Macht – Eigensinn – Engagement. Lernprozesse gesellschaftlicher Teilhabe. Münster: VSA, S. 211-232.

Wrentschur, Michael (2011): To Transform Desire into Law: Das Legislative Theater als Brücke zwischen Betroffenen und Politik. In: Juridikum: Die Zeitschrift für Kritik – Recht – Gesellschaft, H. 3, S. 291-297.

Wrentschur, Michael (2012): Theaterspielen als Werkzeug für ästhetische und soziale Differenzerfahrungen. Positionen und Konzepte. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 15, 2012. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15_03_wrentschur.pdf [Stand: 2016-05-16].

Wrentschur, Michael (2013a): Theaterarbeit, Partizipation und politisches Empowerment: Das Projekt „Stopp: Jetzt reden wir!" von Inter*ACT*. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, H. 63, 29. Jg., S. 26-33.

Wrentschur, Michael (2013b): Die Stimmen der AdressatInnen – werden sie gehört? Situative Blitzlichter auf das Zusammenspiel von Anerkennung, Respekt und Partizipation. In: Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (Hrsg): Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit. Berlin/Wien: LIT Verlag, S. 69-82.

Wrentschur, Michael (2014): Politisch-partizipative Theaterarbeit: ästhetische Bildung und politische Beteiligung. Die Theater- und Kulturinitiative Inter*ACT* als Beispiel. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 22, 2014. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/03_wrentschur.pdf [Stand: 2016-05-16].

Wrentschur, Michael/Moser, Michaela (2014): „Stop: Now we are speaking!"A creative and dissident approach of empowering disadvantaged young people. In: International Social Work, Vol. 57, Nr. 4, July 2014, S. 398-411.

Foto: Sissi Furgler

Mag. Dr. Michael Wrentschur

michael.wrentschur@uni-graz.at
http://www.uni-graz.at/paedxwww.htm
+43 (0)316 3802547

Michael Wrentschur ist Soziologe, Bildungswissenschafter, Theater- und Kulturschaffender. Er lehrt und forscht am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Arbeitsbereich Sozialpädagogik zu Theaterarbeit in sozialen Feldern; Soziokultur und soziale Kulturarbeit; Szenisches Forschen; Teilhabe und Partizipation. Er ist außerdem künstlerischer Leiter und Geschäftsführer von Inter*ACT*, der Werkstatt für Theater und Soziokultur in Graz, mit der er zahlreiche theaterpädagogische Workshops sowie soziokulturelle, partizipative Theaterprojekte und -produktionen realisiert.

Democratic Education and Participation Close to Life

The possibilities of legislative theatre

Abstract

Political participation and space for subjectivity go hand in hand. Because of the precarity of their day-to-day life, people in difficult and disadvantaged circumstances are increasingly being divested of space for independent, critical, political thinking and action. Theatre work can be a place where they can enter into their own experience, their own perspectives and their own language; they are able to experience participation and social boundaries can be transgressed. This article focuses on Augusto Boal's legislative theatre, which makes political openness possible by including the "excluded" and institutes democratic participation. It presents the history, process and also three examples implemented by Inter*ACT* in Austria and their sustainable political influence. The author's conclusion: political and democratic learning develop above all close to the circumstances and world of the individual. (Ed.)

Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung

Eva Fleischer

Fleischer, Eva (2016): Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Anti-Diskriminierung, Anti-Bias, Erwachsenenbildung, Vorurteile, Stereotype, Macht, Intersektionalität, Differenzlinien

Kurzzusammenfassung

Vorurteile, Macht und Diskriminierung sind die zentralen Themen des Anti-Bias-Ansatzes, der Diskriminierung auf zwischenmenschlicher, struktureller und gesellschaftlich-kultureller Ebene berücksichtigt. Die eigene Verwobenheit in Machtverhältnisse und damit verbundene Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung sind dabei der Ausgangspunkt des Lernens. Vision ist eine vorurteilsbewusste, diskriminierungskritische und machtsensible Gesellschaft. Der vorliegende Beitrag stellt den Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung vor. Hierfür werden die (Macht-)Mechanismen der Entstehung, Verinnerlichung und Reproduktion von Vorurteilen und Diskriminierung beleuchtet und wird die Intersektionalität (Überkreuzung) verschiedener Differenzlinien ausgemacht und aufgedeckt. Den Abschluss bildet ein Beispiel konkreter Umsetzung. (Red.)

Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung

Eva Fleischer

Alle Menschen haben Erfahrungen mit Vorurteilen, eigener Privilegierung UND Diskriminierung – wenn eine demokratische Gesellschaft erreicht werden soll, ist es wesentlich, sich mit diesen Erfahrungen auseinanderzusetzen. „Demokratisch" heißt im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes: vorurteilsbewusst, machtsensibel und diskriminierungsfrei. Der Anti-Bias-Ansatz bietet auf dem Weg zu dieser Haltung keine „Rezepte", sondern eher Angebote zum lebenslangen Arbeiten an einem Bewusstsein für Diversität.

„Vorurteile, Machtverhältnisse und Diskriminierung sind die zentralen Themen des transnational entwickelten Anti-Bias-Ansatzes" (Fleischer/Lorenz 2012, S. 1.). Wesentlich für den Anti-Bias-Ansatz ist die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen „Schieflagen" („Bias" kann mit „Vorurteil", „Voreingenommenheit", aber auch „Schieflage" übersetzt werden), wobei die Reflexion über das eigene Eingebunden-Sein in gesellschaftliche Machtstrukturen verknüpft wird mit theoretischen Erklärungsansätzen für die Entstehung dieser Machtverhältnisse (vgl. Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force 1989, S. 39). Das Ziel ist, Menschen zu ermutigen, einen kritischen Blick auf scheinbare Normalitäten zu werfen, sich ihrer eigenen Rolle und Verantwortlichkeit bewusst zu werden, um letztendlich aktiv gegen Ausgrenzungen und Diskriminierung tätig werden zu können. Verbunden damit ist *„die Vision einer vorurteilsbewussten, diskriminierungskritischen und machtsensiblen Gesellschaft"* (Anti-Bias-Netz 2016, S. 11).

Im vorliegenden Beitrag liegt ein besonderes Augenmerk auf den Potenzialen des Anti-Bias-Ansatzes als Methode demokratiefördernder Erwachsenenbildung. Anknüpfend an einen Einblick in den Entstehungszusammenhang und die theoretische Basis werde ich abschließend kurz die Arbeitsweise vorstellen.

Entstehungshintergrund des Anti-Bias-Ansatzes

Der Ursprung des Anti-Bias-Ansatzes liegt in der Kleinkindpädagogik. *„[Eine] Gruppe Studierender der Kleinkindpädagogik um Louise Derman-Sparks und Carol Brunson Phillips am Pazific Oaks College in Kalifornien […] [entwickelte] Anfang der 1980er Jahre in ihrer Unzufriedenheit mit bisherigen antirassistischen Ansätzen, die angehende Pädagog_innen auf die Praxis vorbereiten sollen"* (Fleischer/Lorenz 2012, S. 2), den Anti-Bias-Ansatz als Schlussfolgerung ihrer kritischen Auseinandersetzungen (vgl. Schmidt 2009, S. 32). Ihre Kritik bezog sich dabei zunächst auf dominanzkulturelle Perspektiven, die – ausgehend von einer Leitkultur und damit verbundenen Vorstellungen von

„akzeptablen“ Lebensweisen – die Ausrichtung aller an diesen anerkannten Modellen einfordern (vgl. Derman-Sparks 2001, S. 4). Aber auch multikulturelle Ansätze wurden von den Studierenden als unzureichend beschrieben, da diese von einer statischen Vorstellung von Kultur ausgehen und damit Menschen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen auf folkloristische Aspekte festschreiben, die dann etwa bei einem Tag der Kulturen in einer pädagogischen Einrichtung „ausgestellt und besichtigt“ werden können. Ebenso wurden von den Studierenden „farbenblinde Haltungen“ kritisiert, die von einer Gleichbehandlung aller ausgehen und die unterschiedlichen Lebensbedingungen und strukturellen Diskriminierungen und Privilegierungen leugnen (vgl. Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force 1989, S. 6f.).

Nach dem Ende der Apartheid in den 1990er Jahren wurde der Anti-Bias-Ansatz von Derman-Sparks und Brunson Philips von südafrikanischen Pädagog_innen weiterentwickelt, indem über Rassismus hinaus vielfältige Unterdrückungsverhältnisse thematisiert wurden. Die Organisation Early Learning Ressource Unit (siehe ELRU 1997) entwickelte Methoden für die Anti-Bias-Arbeit sowohl mit Kindern und Jugendlichen als auch mit Erwachsenen als Multiplikator_innen beispielsweise im Gemeinwesen (vgl. Hermanus 2011, S. 5). Ende der 1990er Jahre kam der Anti-Bias-Ansatz nach Deutschland und wurde hier mit unterschiedlichen Schwerpunkten weiterentwickelt (siehe Gramelt 2010). Ausgehend von einzelnen Projekten mit Schwerpunkten in der „entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ im Rahmen des INKOTA-Netzwerkes[1], der interkulturellen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, aber auch in der Arbeit mit Multiplikator_innen in der Jugendarbeit (vgl. Schmidt 2009, S. 40ff.) entwickelten sich in den folgenden Jahren einerseits institutionalisierte Gruppen von Personen, die mit dem Anti-Bias-Ansatz arbeiten, andererseits gibt es eine Reihe von Einzelpersonen, die Haltung und Methodik in ihre spezifische Arbeit einbringen.

Heute findet der Anti-Bias-Ansatz Anwendung in der Erwachsenenbildung und universitären Lehre (siehe u.a. Anti-Bias-Werkstatt 2012), in der Jugendarbeit (siehe RAA Brandenburg 2010), in der Entwicklungszusammenarbeit (siehe Bovha 2014), in Kindertagesstätten und Grundschulen (siehe u.a. KINDERWELTEN 2011) sowie in der Sozialen Arbeit (siehe Bremer Institut für Soziale Arbeit und Entwicklung 2011; Fleischer/Lorenz 2012; Bovha/Kontzi/Hahn 2016). In Österreich fanden bislang (Stand März 2016) Anti-Bias-Lehrgänge für Multiplikator_innen sowie vereinzelte Anti-Bias-Kurse im Bereich der Erwachsenenbildung und universitären Lehre statt (zum Einsatz in der Ausbildung von Sozialarbeiter_innen siehe Fleischer/Lorenz 2012).

Vorurteilsbewusst, diskriminierungskritisch und machtsensibel – Ziele der Anti-Bias-Arbeit

Bereits in der frühen Kindheit beginnt ein Prozess der Aneignung von Stereotypen und Vorurteilen, der Unterscheidung zwischen der eigenen Gruppe und den „anderen“ (siehe Bierhoff/Rohmann 2008). Durch die Anti-Bias-Arbeit sollen diese Muster der Wahrnehmung und Bewertung hinterfragt und neu bewertet werden. Ziel ist ein Umgang miteinander auf der Basis von Gleichwertigkeit (vgl. Derman-Sparks/Brunson Phillips 2002, S. 61f.). Daraus ergeben sich vier grundsätzliche pädagogische Ziele, die im Folgenden beschrieben werden.

- *„Die Anerkennung und Stärkung aller an Lernprozessen Beteiligten in ihren individuellen und Bezugsgruppen-Identitäten,*
- *Die Förderung einer respektvollen und wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt unter Menschen,*
- *Die Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierung und Unterstützung von kritischem Denken,*
- *Die Ermutigung und Stärkung der Fähigkeit, gegen Diskriminierung aktiv zu werden“* (Anti-Bias-Netz 2016, S. 13).

Diese Ziele gelten für alle Menschen gleichermaßen. Allerdings sind die eingesetzten Methoden und auch die individuellen Lernschritte je nach Alter und persönlichen Erfahrungen mit Machtverhältnissen

1 INKOTA (Information, Koordination, Tagungen) ist ein Verein, der aus einem Netzwerk ökomenischer Gruppen hervorgegangen ist und NGOs in Ländern des globalen Südens unterstützt.

unterschiedlich. Die Thematisierung von Machtverhältnissen und die Unterstützung von Kompetenzen, die den bewussten Umgang mit eigener Macht und Ohnmacht fördern sollen, machen die Anti-Bias-Arbeit zu einem Ansatz der politischen Bildungsarbeit. Anti-Bias-Arbeit wird dabei als ein lebenslanger Prozess verstanden, der auch und gerade die Trainer_innen als Lernende miteinschließt.

Machtverhältnisse unter intersektionaler Perspektive

Zentrale Prämissen des Anti-Bias-Ansatzes lassen sich anhand des Diskriminierungsmodells beschreiben. Das Diskriminierungsmodell fußt auf unterschiedlichen Disziplinen (Psychologie, Soziologie, Philosophie) und integriert Ansätze, die in sozialen Bewegungen ihren Ausgangspunkt haben (Gender/Queer Studies, Whiteness Studies, Post Colonial Studies) (vgl. Trisch 2013, S. 90). Wesentlich ist dabei das Modell der internalisierten Dominanz/Unterdrückung (vgl. Mamutovič 2016, S. 119ff.).

Von Differenzierungen zur Diskriminierung

Diskriminierung ist zunächst als „Ungleichbehandlung in vergleichbaren Situationen" bzw. als „Gleichbehandlung trotz unterschiedlicher Voraussetzungen" (siehe Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007) aus unangemessenen Gründen zu verstehen. Ergänzend dazu kann der Prozess, wie es zu Diskriminierungen kommt, wie folgt beschrieben werden: Unterschiede (auch Differenzierungen genannt) zwischen Menschen werden bewertet und in eine Rangordnung gebracht. Diese Bewertung geschieht in einem Prozess der sozialen Konstruktion, indem z.B. zunächst Hautfarbe als Differenzmerkmal etabliert wird und dann die „weiße" Hautfarbe als höherwertig eingeschätzt wird als die „schwarze" Hautfarbe. Diese bewerteten Unterschiede können dann durch Handlungen verübte Diskriminierungen zur Folge haben, wenn die Akteure und Akteurinnen dieser diskriminierenden Handlungen über eine entsprechende Machtbasis verfügen. Diese Macht können sie aufgrund einer aktuellen Situation haben (z.B. weil sie im Moment über Ressourcen in Form von Geld verfügen), sie können sie aber auch aufgrund ihrer sozialen Position haben (z.B. wenn Amtspersonen aufgrund ihrer beruflichen Position über die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen entscheiden). Dabei ist wesentlich, dass weder die Unterschiede an sich die Ursache von Diskriminierung sind noch individuelle Vorurteile. Vorurteile entstehen in einem Prozess der sozialen Konstruktion und sind nicht als rein individuelle fehlgeleitete Einstellungen zu sehen, sondern als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Gesellschaftliche Bewertungen drücken sich wiederum in Diskursen und Strukturen aus, beeinflussen aber auch Identitäten, seien sie angenommen oder zugeschrieben. Damit wird die Definition von Diskriminierung erweitert als *„ungerechtfertigte Ungleichbehandlung [oder Gleichbehandlung bei ungleichen Voraussetzungen; E.F.] von Großgruppen oder Einzelpersonen (als Angehörige dieser Gruppen) entlang der Bewertung konstruierter Merkmale durch dominante Gruppen oder Einzelne"* (Trisch 2013, S. 11).

Diskriminierungen können auf unterschiedlichen Ebenen – auf der Ebene der persönlichen Interaktion, auf der Ebene der Strukturen und Institutionen und auf der Ebene der Ideologien und Diskurse – stattfinden. Vorurteile in Verbindung mit einer gesellschaftlich privilegierten Position und der Handlungsmacht in einer konkreten Situation können zu Abwertungen und damit zu Diskriminierung führen, wobei diese sowohl bewusst wie auch unbewusst ausgeübt werden kann. Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist dabei nicht die (unrealistische) völlige Überwindung von Vorurteilen, sondern der bewusste Umgang damit. Diese Sichtweise in Verbindung mit der Betrachtung der unterschiedlichen Ebenen ermöglicht eine differenzierte Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des Handelns gegen Diskriminierung jenseits von Beschämung und Selbstüberschätzung (siehe Abb. 1).

Im Anti-Bias-Ansatz werden alle Formen von Diskriminierung und Privilegierung miteinbezogen, ohne diese zu hierarchisieren. Theoretisch kann diese Sichtweise im Paradigma der „Intersektionalität" verankert werden (siehe Yuval-Davis 2006; Hulko 2009). Intersektionalität meint, dass die Kreuzung (Intersection) mehrerer Differenzlinien die individuelle gesellschaftliche Positionierung bestimmt (siehe Crenshaw 1991). Damit kann jeder durch mehrere Differenzen charakterisiert werden, z.B.

Abb. 1: Diskriminierungsmodell

Quelle: Fleischer/Lorenz 2012 in Anlehnung an Schmidt 2009, S. 82

als weiße, muslimische, lesbische Akademikerin in prekären Arbeitsverhältnissen in eingetragener Partnerschaft mit Versorgungspflichten für Kinder. Aus der Perspektive der Intersektionalität ergibt sich die gesellschaftliche Position einer Person nicht durch einfache Addition/Subtraktion von einzelnen Diskriminierungen/Privilegierungen. Ein genaues Hinsehen auf komplexe Zusammenhänge ist gefordert, da diese Differenzen kontext- und zeitabhängig sind (z.B. Staatsangehörigkeit, Alter), sich aber auch in verschiedenen Aspekten unterscheiden (z.B. Sichtbarkeit, Veränderbarkeit).[2] Diese Mehrdimensionalität verunmöglicht eine endgültige und eindeutige Festschreibung von Personen als diskriminiert bzw. privilegiert und eröffnet damit Spielräume in der Begegnung.

Verinnerlichte Machtverhältnisse

Ein weiterer, wesentlicher Aspekt, der zur Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen beiträgt, ist die Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung. Diese Internalisierung erfolgt durch Diskurse, die sich auf die Gruppe(n) beziehen, der/denen man angehört/zugeordnet wird, sowie durch Erfahrungen als privilegierte oder diskriminierte Person (vgl. Derman-Sparks 2001, S. 10). Im Hintergrund steht die Annahme, dass eine Gesellschaft, die auf Ungleichheit basiert, die Menschlichkeit aller beeinträchtigt, dass also weder Privilegierte noch Diskriminierte „bessere“ Menschen sind.

Von der Anti-Bias-Werkstatt[3] wurden die von Valerie Batts zunächst auf Rassismus bezogenen Mechanismen 2007 übersetzt und seitdem weiterentwickelt (vgl. Trisch 2013, S. 50; Mamutovič 2016, S. 119ff.) und damit auf alle Unterdrückungsverhältnisse anwendbar. Insgesamt umfasst das Modell verinnerlichter Unterdrückung/verinnerlichter Dominanz der Anti-Bias-Werkstatt zehn Verhaltensmuster, die durch das Ineinandergreifen auf Seiten der Privilegierten wie auch auf Seiten der Diskriminierten auf subtile Weise dazu beitragen, dass die Verhältnisse so bleiben, wie sie sind. So kann sich verinnerlichte Dominanz als „entmündigende und/oder schädigende Hilfe“ äußern (siehe Anti-Bias-Werkstatt 2007). Diese – oft gut gemeinte – Hilfe, die aber letztlich Abhängigkeit fördert, hat als Basis oft Gefühle von Schuld, Scham oder Überlegenheit. Auf der Seite der verinnerlichten Unterdrückung stehen dieser Hilfe eine „Abgabe von Verantwortung“, das „Erwecken von Schuldgefühlen“ sowie ein Mitspielen im System gegenüber (vgl. Schmidt 2009, S. 90). Ein Beispiel aus der Erwachsenenbildung dazu wäre, dass ein

2 Ausführlicher zu den theoretischen Debatten rund um Intersektionalität im Kontext von Anti-Bias in Fleischer/Lorenz (2012).

3 Die Anti-Bias-Werkstatt ist eine Arbeitsgruppe von Personen, die sich mit dem Anti-Bias-Ansatz weiterentwickelt, ihn theoretisch fundiert und Ausbildungen zum Anti-Bias-Ansatz anbietet.

Kursteilnehmer in einem Berufsorientierungskurs die Kommunikation mit einem potenziellen Arbeitgeber an die Trainerin mit der Haltung abgibt: „Soll sie das machen, sie kann das eh´ besser“, und die Trainerin dem zustimmt, weil sie findet, dass sie dem Jugendlichen eine weitere Ablehnungserfahrung ersparen möchte. Ein anderer Ausdruck verinnerlichter Dominanz ist das Modell „Schuldzuweisung an die Benachteiligten“. Hier werden strukturelle Bedingungen zu individuellem Versagen umgedeutet (vgl. ebd.). Ein Beispiel dazu wäre, dass Politiker_innen anerkannten Flüchtlingen, die Schwierigkeiten haben, bezahlte Arbeit zu finden, allein mit dem Hinweis, diese müssten sich doch nur richtig anstrengen, begegnen, ohne zu berücksichtigen, dass die Menge an ausgeschriebenen Stellen diejenige der Arbeitsuchenden bei weitem übersteigt. Verinnerlichte Dominanz kann sich aber auch darin äußern, dass die Hintergründe und Auswirkungen von Diskriminierung ausgeblendet, geleugnet oder nicht verstanden werden. Dies kann dazu führen, dass Diskriminierung legitimiert wird und sich bei diskriminierten Gruppen ein Unverständnis oder eine Leugnung der Auswirkungen von Unterdrückung äußert, wenn etwa durch Aggressionen gegenüber noch stärker benachteiligten Gruppen die eigene Gruppe aufgewertet werden soll (vgl. Schmid 2009, S. 90). Die Auseinandersetzung mit den Formen internalisierter Dominanz/Unterdrückung, wie die Anti-Bias-Arbeit sie ermöglicht, unterstützt ein tieferes Verständnis von Verhaltensweisen, die zur – oftmals unbewussten – Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen führen.

Und die Umsetzung in der Praxis?

Wie werden nun diese komplexen theoretischen Modelle in der praktischen Anti-Bias-Arbeit in der Erwachsenenbildung mit Erwachsenen in Deutschland und Österreich bislang umgesetzt? Hier ist zu unterscheiden zwischen Organisationsentwicklungsprozessen, die auf Mitarbeiter_innen fokussieren, und offenen Angeboten der Erwachsenenbildung sowie Kursen, Lehrgängen und Lehrveranstaltungen, die sich an spezifische Berufsgruppen richten. Als Beispiel für ein umfangreiches Organisationsentwicklungsprojekt ist ein dreijähriges Projekt zu nennen, das in Freiburg im Rahmen des Bundesprogrammes „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ durchgeführt wurde. Dieses beinhaltete Qualifizierungsreihen für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator_innen, Einrichtungsleiter_innen in den Bereichen Kindergärten, Kindertagesstätten, Jugendhilfe, aber auch Elternarbeit und Tagungen (siehe Erinnern und Lernen e.V. 2014). Ein anderes Projekt ist „Perspektivwechsel“ (2007-2014), durchgeführt von der Zentralen Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, das den Schwerpunkt seiner Präventionsarbeit auf den Kampf gegen Rechtsextremismus legte (siehe Chernivsky/Fügner/Chmielewska-Pape 2010)[4].

In Österreich erfolgt die Vermittlung des Anti-Bias-Ansatzes zumeist in „klassischen“ Seminaren und mehrtägigen Lehrgängen in der (universitären) Erwachsenenbildung, die sich an Multiplikator_innen, Professionelle aus sozialen oder pädagogischen Kontexten, aber auch an politisch interessierte und aktive Personen wenden. Diese Lehrgänge und Seminare werden im Kontext von freien Trägern in der Erwachsenenbildung oder auch im universitären Kontext angeboten. Die Seminare finden meist als (Zwei-)Tagesseminare statt, die Lehrgänge umfassen zwischen acht und zehn Seminartage. Die ideale Gruppengröße liegt zwischen 12 und 18 Personen, die von zwei Leitungspersonen angeleitet werden. So wurden in Tirol im Jahr 2010 und 2013 im Haus der Begegnung, Innsbruck zwei Lehrgänge von der Anti-Bias-Werkstatt durchgeführt, an der Donau-Universität Krems, am Management Center Innsbruck, Studiengang Soziale Arbeit sind Anti-Bias-Workshops Teil des Lehrangebotes und auch im Rahmen der Lehrer_innenfortbildung (Innovationen Machen Schulen Top: Gender_Diversitäten Netzwerk – eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Frauen) wurden Anti-Bias-Workshops abgehalten. Desgleichen wurden an der TU Wien Seminare für Studierende, aber auch im Rahmen der Personalentwicklung z.B. für Mitglieder von Berufungskommissionen veranstaltet. Ein weiteres Anwendungsfeld ist die interkulturelle Pädagogik. Hier wird mit dem Anti-Bias-Ansatz im Rahmen von internationalen Jugendbegegnungen bzw. in der Vor- und Nachbereitung von Auslandseinsätzen gearbeitet.

4 Das Projekt wurde mittlerweile verlängert und wird unter dem Titel „Perspektivenwechsel Plus“ bis 2019 fortgesetzt.

Der Anti-Bias-Ansatz versteht sich dabei nicht als bloße Methodensammlung. Neben Methoden aus dem Anti-Bias-Curriculum wird auf unterschiedliche Methodensammlungen aus dem Kontext der politischen Bildungsarbeit zurückgegriffen, die mit der Anti-Bias-Haltung kompatibel sind. Dies bedeutet u.a., dass bei der Auswahl und dem Einsatz der Methoden darauf geachtet wird, dass Teilnehmer_innen nicht „vorgeführt" oder überrumpelt werden. Je nach Ausbildungshintergrund bringen die Trainer_innen Elemente aus der Theaterarbeit oder aus kreativ-gestalterischen Methoden ein.

Der nun folgende kurze Ausschnitt aus meiner Seminarpraxis veranschaulicht die generelle Vorgangsweise in einem Anti-Bias-Training: Die Basis bildet die angeleitete Selbstreflexion eigener Erfahrungen und Gefühle, anschließend folgt der Austausch in der Kleingruppe, danach wird im Plenum über Lernprozesse, die durch die Übung und den Austausch angeregt wurden, gesprochen und werden Fragen geklärt. Ergänzend können kurze theoretische Beiträge Erklärungswissen liefern und anschließend werden gemeinsam Handlungsalternativen entwickelt.

Konkrete Vorgangsweise in einem Anti-Bias-Training

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse ist nicht angenehm, weder in der Täterposition noch in der Opferposition, deshalb erfolgt die Annäherung an die Thematik in langsamen Schritten.

Der Einstieg erfolgt über Übungen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der jeweiligen Gruppe ansprechen, die weniger „aufgeladen" sind, wie z.B. Geschwisterzahl, Familienrituale oder Wohnformen. Im Anschluss daran erfolgt die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, indem nach persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer_innen mit Vorurteilen gefragt wird. Dabei geht es nicht um Vorurteile, die andere über andere haben, sondern im ersten Schritt um Vorurteile, von denen die Teilnehmer_innen glauben (oder wissen), dass andere sie über sie haben, und im zweiten Schritt um Vorurteile, die die Teilnehmer_innen über andere haben. Der Austausch über die Funktionen und die Wirkungen von Vorurteilen auf die Teilnehmer_innen ermöglicht die Erkenntnis, dass ein vorurteilfreies Leben nicht realistisch ist, dass aber ein bewusster Umgang mit Vorurteilen möglich ist. Im weiteren Verlauf des Seminars erfolgt die Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung über eine Übung, bei der die Teilnehmer_innen zunächst in Einzelarbeit benennen, welche gesellschaftlichen Differenzierungen wie z.B. Geschlecht, Alter, Schicht für sie in ihrem Leben relevant sind und ob sie bezogen auf die jeweilige Differenzlinie auf der privilegierten oder diskriminierten Seite sind.

Im späteren Austausch in der Gruppe und dann im Plenum wird nicht nur diskutiert, wie es sich anfühlt, in der gesellschaftlichen Sieger_innen/Verlierer_innenposition zu sein, sondern auch, welche Differenzlinien überhaupt in den Blick kommen. So wird z.B. Hautfarbe in homogen „weißen" Gruppen öfters „vergessen". Daran anknüpfend kann diskutiert werden, inwiefern Menschen in privilegierter Situation ihre Bevorzugung wahrnehmen. Gleichzeitig sprechen die Leiter_innen des Seminars den unaufhebbaren Widerspruch zwischen der Benennung von Kategorien zur Analyse und gleichzeitiger Kritik an diesen Kategorien offensiv an.

In einem weiteren Schritt wird gefragt, welche Differenzlinien im konkreten Seminarkontext wirksam sein könnten und in welcher Weise sich dies auswirken könnte. Dies eröffnet einen Raum für die Diskussion von Machtverhältnissen und Machtbeziehungen in der konkreten Gruppe. Hier können z.B. anhand der Differenz „Dialekt versus Hochsprache" Vorurteile, Selbstabwertungen wie „Ich spreche nur Dialekt, das klingt nicht so intellektuell wie Hochdeutsch, deswegen bleibe ich lieber still" besprochen werden. Dies ist meist eine sehr intensive Phase in der Gruppe, weil deutlich wird, dass das Seminar kein machtfreier Raum ist und die je eigenen Umgangsweisen mit Macht bzw. den Bedürfnissen nach Respekt und Wertschätzung reflektiert werden können.

Darauf aufbauend werden gemeinsam Umgangsregeln für die Gruppe erarbeitet, wo dann z.B. diskutiert wird, wie mit unterschiedlichen Sprachpraxen innerhalb der Gruppe umgegangen werden kann. Damit wird die Gruppe zum Laboratorium für Demokratie.

Ausblick

Der Anti-Bias-Ansatz bietet auf dem Weg zu einer demokratischen Gesellschaft, die sich vorurteilsbewusst, machtsensibel und diskriminierungsfrei versteht, keine „Rezepte", sondern Angebote zum lebenslangen Arbeiten an einer diversitätsbewussten Haltung. Die Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes eröffnet neue Räume in der politischen Erwachsenenbildung, denn es geht nicht darum, sich schuldbewusst mit der Situation der

„unterdrückten Anderen“ auseinanderzusetzen oder Anleitungen für den Umgang mit den „vorurteilsbeladenen Anderen“ zu erhalten, sondern darum, die eigene Verstrickung in Machtverhältnisse zu reflektieren, zu spüren und zu erleben. Und es geht darum zu erkennen, welche Auswirkungen Ungleichheit in der Gesellschaft auf einen selbst und andere hat, um daraus Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. In Zeiten, in denen gesellschaftliche Ungleichheiten und Extremismen stark zunehmen und Emotionen und simple Schwarz-Weiß-Schemata mehr und mehr politische Debatten beeinflussen, scheint es wichtiger denn je, durch Erwachsenenbildung Menschen zu unterstützen, sich der Komplexität der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu stellen und trotzdem handlungsfähig zu werden.

Literatur

Anti-Bias-Netz (2016): Einleitung. In: Anti-Bias-Netz (Hrsg.): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg, S. 11-20.

Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.) (2007): Demokratie verstehen und leben. Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.

Anti-Bias-Werkstatt (2012): Startseite. Online im Internet: http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de [Stand: 2016-05-22].

Bierhoff, Hans-Werner/Rohmann, Elke (2008): Sozialisation. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim/Basel, S. 301-310.

Bremer Institut für Soziale Arbeit und Entwicklung (BISA+E) e.V. (Hrsg.) (2011): Gegen Diskriminierung im Stadtteil wirken. Situations- und Ressourcenanalyse zu menschenfeindlichen Haltungen und Diskriminierung in den Bremer Stadtteilen Findorff, Mitte und Östliche Vorstadt. Vorgelegt zur Vorbereitung eines Lokalen Aktionsplans im Rahmen der Umsetzung des Bundesprogramms „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“. Bremen. Online im Internet: http://www.partnerschaftfuerdemokratie.bremen.de/sixcms/media.php/13/Situations-und%20Ressourcenanalyse.3183.pdf [Stand: 2016-05-22].

Bovha, Cvetka (2016): (Un)Möglichkeiten des Anti-Bias-Ansatzes im Kontext von (internationalen) Freiwilligendiensten. In: Anti-Bias-Netz (Hrsg.): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg, S. 81-95.

Bovha, Cvetka/Kontzi, Nele/Hahn, Jetti (2016): Denkanstöße für die Soziale Arbeit. In: Anti-Bias-Netz (Hrsg.): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg, S. 21-34.

Chernivsky, Marina/Fügner, Nadine/Chmielewska-Pape, Monika (Hrsg.) (2010): Perspektivwechsel. Theorie, Praxis, Reflexionen. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. Frankfurt am Main (Materialien. 170). Online im Internet: http://www.transkulturellepsychiatrie.de/wp-content/uploads/2015/12/pw-broschuere-uebung-teil-I-email.pdf [Stand: 2016-05-22].

Crenshaw, Kimberlé (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Stanford Law Review 43 (6), S. 1241-1299. Auch online im Internet: http://www.jstor.org/stable/1229039 [Stand: 2016-05-22].

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Hamburg. Online im Internet http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf [Stand 2016-02-06.

Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Vortrag bei der Fachtagung von Kinderwelten „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ am 15.3.2001, Berlin. Übersetzung aus dem Englischen: Petra Wagner, Berlin. Online im Internet: http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner_Kleine_Kinder-Keine_Vorurteile.pdf [Stand: 2016-05-22].

Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias Curriculum – Tools for Empowering young children. Washington.

Derman-Sparks, Louise/Brunson Phillips, Carol (2002): Auch kleine Kinder kennen Stereotype – Wie Anti-Bias-Arbeit pädagogische Praxis neu gestaltet. In: INKOTA-Netzwerk e.V. (Hrsg.): Vom Süden lernen – Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin, S. 61-65.

ELRU – Early Learning Resource Unit (Hrsg.) (1997): Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne, South Africa.

Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.) (2007): Demokratie verstehen und leben. Methodenbox. Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.

Erinnern und Lernen e.V. (Hrsg.) (2014): Der Anti-Bias Ansatz in Freiburg. Vorurteilsbewusst arbeiten, lehren und lernen. Ein Programm zum Abbau von Vorurteilsbildung und Diskriminierung. Unter Mitarbeit von Karin Joggerst. Freiburg i. Br. Online im Internet: http://anti-bias-freiburg.de/anbi/wp-content/uploads/2013/03/Anti-Bias-Broschuere-2014.pdf [Stand: 2016-05-22].

Fleischer, Eva/Lorenz, Friederike (2012): Differenz(ierung)en, Macht und Diskriminierung in der Sozialen Arbeit? Neue Perspektiven mit dem Anti-Bias-Ansatz. In: soziales_kapital, Nr. 8 (2012). Online im Internet: http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/245/386.pdf [Stand: 2016-06-06].

Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden.

Hermanus, Beryl (2011): Anti-Bias Days (Reviews-Moments-Outlooks). Vortrag am 09.10.2011 während der Anti-Bias-Tage an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Hulko, Wendy (2009): The Time- and Context-Contingent Nature of Intersectionality and Interlocking Oppressions. In: Affilia: Journal of Women and Social Work 24(1), S. 44-55.

KINDERWELTEN (Hrsg.) (2011): Wir über uns. In: Kinderwelten – vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen. Berlin.

Mamutovič, Žaklina (2016): Empowerment und Anti-Bias – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anti-Bias-Netz (Hrsg.): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Lambertus, S. 113-126.

RAA Brandenburg (Hrsg.) (2010): Mehr Vielfalt als gedacht? Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz in der Jugendarbeit. In: Interkulturelle Beiträge 42. Online im Internet: http://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/RAA_Brosch%C3%BCre_Heterogenit%C3%A4t_neu.pdf [Stand: 2016-05-22].

Schmidt, Bettina (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen – Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg.

Trisch, Oliver (2013): Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis. Stuttgart.

Yuval-Davis, Nira (2006): Intersectionality and Feminist Politics. In: European Journal of Women's Studies 13, S. 193-209.

Weiterführende Links

Anti-Bias-Netz: http://www.anti-bias-netz.org

Anti-Bias-Werkstatt: http://www.anti-bias-werkstatt.de

FiPP e.V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis: http://www.fippev.de/t3/index.php?id=320

glokal e.V.: http://www.glokal.org

Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation e.V.: http://www.ikm-hamburg.de/handlungsansaetze/anti-bias

RAA – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie, Brandenburg: http://www.raa-brandenburg.de

Zentrum für soziale Inklusion, Migration und Teilhabe (ZSIMT): http://www.zsimt.com

Foto: K.K.

DSA Mag.[a] Dr.[in] Eva Fleischer

eva.fleischer@mci.edu
+43 (0)512 2070-3435

Eva Fleischer ist FH-Professorin am Management Center Innsbruck, Studiengang Soziale Arbeit und Referentin in der Erwachsenenbildung. Nach Absolvierung der Akademie für Sozialarbeit studierte sie Pädagogik und Politikwissenschaft in Innsbruck. Sie verfügt über Ausbildungen in den Bereichen: Anti-Bias-Training, Argumentationstraining gegen Stammtischparolen, Themenzentrierte Interaktion, Gewaltfreie Kommunikation. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Feministische Theorien und Gender Mainstreaming, Anti-Diskriminierung, Diversity, Sozialpolitik und Care.

The Anti-bias Approach as a Method of Adult Political Education

Abstract

Prejudices, power and discrimination are the central topics of the anti-bias approach that considers discrimination on an interpersonal, structural and sociocultural level. Learning starts with noticing how one is interwoven into power relations and associated experiences of discrimination and privilege. The vision is a society that is conscious of prejudice, critical of discrimination and sensitive to power. This article presents the anti-bias approach as a method of adult political education. The (power) mechanisms of development, interiorization and reproduction of prejudices and discrimination are explained and the intersectionality (crossing over) of different lines of difference are agreed upon and revealed. It concludes with one specific example of its implementation. (Ed.)

„Extremismus – Was tun?“

Ein Bildungsangebot der AK Oberösterreich im Spannungsfeld aktueller demokratiepolitischer Entwicklungen

Erwin Feierl-Giedenbacher

Feierl-Giedenbacher, Erwin (2016): „Extremismus – Was tun?“. Ein Bildungsangebot der AK Oberösterreich im Spannungsfeld aktueller demokratiepolitischer Entwicklungen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Alltagsrassismus, betriebliches Umfeld, Arbeiterkammer, politische Bildung, Betriebsrätinnen, Betriebsräte

Kurzzusammenfassung

Auch im betrieblichen Umfeld kann die Ausbreitung radikalistischer, rassistischer und rechtsextremer Tendenzen beobachtet werden. Was kann die gewerkschaftliche Weiterbildung im Rahmen der politischen Erwachsenenbildung hiergegen unternehmen? In der Arbeiterkammer Oberösterreich wurde eine Seminarreihe mit dem Titel „Extremismus – Was tun?“ konzipiert, die sich in erster Linie an Betriebsrätinnen und Betriebsräte richtet. In insgesamt acht Einzelveranstaltungen sollen die Problematik von Alltagsrassismus, eigenen Vorurteilen, neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und vor allem der Umgang mit diesen Herausforderungen im betrieblichen Umfeld erörtert werden. Der vorliegende Beitrag beschreibt die konzeptuellen Vorüberlegungen und Leitlinien der Bildungsarbeit der Arbeiterkammer und die Grundlagen, die Ausgestaltung und die Umsetzung dieses im Frühjahr 2016 gestarteten Erwachsenenbildungsprogramms. (Red.)

„Extremismus – Was tun?“

Ein Bildungsangebot der AK Oberösterreich im Spannungsfeld aktueller demokratiepolitischer Entwicklungen

Erwin Feierl-Giedenbacher

In der demokratiepolitischen betrieblichen und betriebsrätlichen Erwachsenenbildung ist die Tendenz erkennbar, dass Kurse und Lerninhalte, die praktischen Kompetenzerwerb versprechen bzw. bieten, weit häufiger und zahlreicher belegt werden als solche, die eine theoretische Auseinandersetzung mit gesellschafts- und interessenpolitischen Fragestellungen erwarten lassen.

Ausgangssituation: politische Radikalisierung im betrieblichen Alltag

Der betriebliche Alltag ist ein soziales Feld, in dem sich gesamtgesellschaftliche Strömungen und Spannungen sowie politische Entwicklungen fokussiert abbilden. Es entstehen hier oft unlösbar erscheinende Divergenzen, ohne dass aufgrund der vorgegebenen arbeitszeitlichen Strukturierung Platz und Zeit bliebe, diese zu verhandeln und diskursiv aufzulösen. Besonders schwierig erscheint dies bei den in den vergangenen Jahren aufgekommenen neuen Erscheinungsformen rechtsradikaler Ideologien, aber auch im gesamtgesellschaftlich konfliktbehafteten Themenfeld Migration und (Anti-)Islamismus.

Im betrieblichen Kontext stellen sich diese Problemfelder (Antisemitismus, Anti- und Proislamismus, Rechtsextremismus) in besonderer Form dar. Oftmals arbeiten in einem Betrieb Menschen mit unterschiedlichsten geografischen, ethnischen und weltanschaulichen Hintergründen (zusammen). Kommt es zu Konflikten, die durch extremistische bzw. rassistische Äußerungen oder Handlungen aus verschiedenster Richtung provoziert worden sein können, so ist es schon aufgrund der oft vorhandenen sprachlichen oder hierarchischen Barriere eine große Herausforderung für Betriebsrätinnen und Betriebsräte, hier vermittelnd und/oder deeskalierend tätig zu werden.

Betriebsrätinnen und Betriebsräte nehmen aufgrund ihrer gewählten Funktion, aber auch Position im betrieblichen Alltag eine wesentliche MultiplikatorInnen- und VermittlerInnenfunktion ein und sind gefordert, bereits im Vorfeld drohender Eskalation provokative Parolen zu erkennen und diesen idealerweise argumentativ begegnen zu können. Aufgabe des Bildungshauses Jägermayrhof der Arbeiterkammer (AK) Oberösterreich bzw. des AK-Referats „Funktionärebildung“ ist es, eben jene ca. 7.000 oberösterreichischen Betriebsrätinnen und Betriebsräte aus- und weiterzubilden.

Grundwerte der Weiterbildung an der AK

Grundsätzlich basiert die didaktische Konzeption der Seminaristik im AK Bildungshaus Jägermayrhof auf Prinzipien, denen politische Bildung und demokratische Grundwerte als Grundelemente konstitutiv eingeschrieben sind. Ebenso gelten hier die Prinzipien des lebenslangen, lebensbegleitenden und berufsbegleitenden Lernens. Zudem ist die *„Bekämpfung des Faschismus, jeder Reaktion und aller totalitären Bestrebungen, zur Mitarbeit an der Sicherung des Weltfriedens und der Menschenrechte“* (ÖGB o.J., S. 2.) in den Statuten des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (ÖGB) verankert. Der ÖGB strebt *„eine pluralistische Gesellschaft [an], in der die ArbeitnehmerInnen einen besonderen Stellenwert haben, in der Friede, soziale Gerechtigkeit sowie Chancengerechtigkeit und Gleichbehandlung der Geschlechter herrschen und in der der Sorge um eine gesunde Umwelt großes Augenmerk geschenkt wird […]. Der ÖGB kämpft für eine Gesellschaft, in der Faschismus und Rassismus keinen Platz haben“* (ebd.).

Diese oben genannten Maximen gelten genauso für die Bildungsaktivitäten der Arbeiterkammern, sind diese doch von ihrer Genese her im Kontext gewerkschaftlicher Bildungsaktivitäten zu sehen und ideologisch wie personell in einem (auch bisweilen umstritten gesehenen) Naheverhältnis zum gewerkschaftlichen Organisationsumfeld in Österreich.

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Die „Zielgruppe“ als Problemfall?

Wesentlich bei den konzeptuellen Vorüberlegungen zur Gestaltung einer Seminarreihe zum Themenfeld Extremismus, Migration und (Anti-)Islamismus im betrieblichen Umfeld war die Annahme, dass ein erheblicher Teil der Zielgruppe, also der Betriebsrätinnen und Betriebsräte in Oberösterreich, (bewusst oder unbewusst) der gesellschaftspolitischen Gesamtentwicklung in Richtung Entsolidarisierung und Radikalisierung unterläge und kein grundlegender Basiskonsens hinsichtlich demokratiepolitischer Inhalte in den Seminaren seitens der TeilnehmerInnen zu erwarten sei. Andreas Peham spricht in diesem Zusammenhang von der *„Notwendigkeit einer nachholenden Demokratisierung von unten“* (Peham 2015, S. 5). Peham postuliert sogar einen als „gewerkschaftlich“ zu bezeichnenden Rechtsextremismus, der sich u.a. aus materiellen Verlustängsten, Partikularismen und Befürchtungen der Betroffenen, zu den „ModernisierungsverliererInnen“ zu gehören, speise. Diese Analyse lässt sich natürlich nicht ohne empirische Belege auf die oberösterreichischen Betriebsrätinnen und Betriebsräte übertragen, dennoch wird hier doch ein eminent wichtiges Spannungsfeld thematisiert und die Frage aufgeworfen, ob die Zielgruppe hier tatsächlich als demokratiepolitischer Problemfall wahrzunehmen sei und darauf in der didaktisch-methodischen Konzeption Rücksicht genommen werden müsse.

Eine weitere Herausforderung stellen in diesem Zusammenhang die generell enorm heterogenen Bildungshintergründe der TeilnehmerInnen an den Weiterbildungsveranstaltungen der AK dar. Dies bezieht sich einerseits auf die formalen Bildungsabschlüsse als auch auf soziale wie sprachliche und nicht zuletzt demokratiepolitische Kompetenzen. In Analogie kann hier das oft zitierte Beispiel angeführt werden, dass es methodisch-didaktisch herausfordernd ist, wenn in einem Kurs zum Bilanzlesen einerseits ein Betriebsrat sitzt, der vielleicht selbst konzessionierter Wirtschaftsprüfer ist, andererseits ein einfacher Maurer, der aufgrund seiner betriebsrätlichen Tätigkeit in einem Konzern plötzlich vor der Aufgabe steht, einen Jahresabschluss interpretieren zu müssen.

Kompetenzerwerb versus (demokratie-)politische Bildung?

Oskar Negt warnt – auf Klaus Ahlheim Bezug nehmend – eindrücklich vor einer in vielen Aspekten der politischen Erwachsenenbildung sich abzeichnenden *„Entpolitisierung der politischen Bildung“* (Negt 2009, S. 62). In der demokratiepolitischen betrieblichen und betriebsrätlichen Erwachsenenbildung ist diese Tendenz der „bloßen Sachqualifizierung“ bzw. „Versachlichung der politischen Bildung“ (vgl. ebd.) durchaus zu erkennen. Kurse und Lerninhalte, die praktischen Kompetenzerwerb versprechen bzw. bieten, werden weit häufiger und zahlreicher belegt als solche, die eine theoretische Auseinandersetzung mit gesellschafts- und interessenpolitischen Fragestellungen erwarten lassen.

Eine der grundlegenden Problemstellungen bei der Konzeption der Seminarreihe war somit der Marketing-Faktor, d.h., die Dringlichkeit der Vermittlung bestimmter (demokratiepolitischer) Inhalte musste soweit positiv und als Desiderat dargestellt werden, dass (trotzdem) genügend interessierte Betriebsrätinnen und Betriebsräte attrahiert werden konnten.

Bildungsangebot der AK als „Schule der Demokratie"

„Im Zeitalter von Europäisierung, Globalisierung und ‚Politikverdrossenheit' sollte das demokratiepolitische Bewusstsein der Erwachsenen gestärkt werden. […] Eine demokratische Gesellschaft braucht aktive, mündige und selbstständig denkende BürgerInnen. […] Die Vermittlung […] demokratischer Kompetenzen ist wesentliche Voraussetzung, dass […] Erwachsene sich als Teil einer offenen demokratischen Gesellschaft fühlen" (Bundesarbeiterkammer 2013, S. 5). Demokratiepolitische Erwachsenenbildung, wie hier mehrfach betont und belegt, ist mithin also ein Eckpfeiler der arbeiterkämmerlichen Bildungsangebote, die Praxis der letzten Jahre zeigt jedoch, dass konkrete Angebote, die sich verstärkt dem raueren gesellschaftlichen Klima widmen, oft nur spärlich angeboten wurden. Vorbildcharakter haben in diesem Zusammenhang Modelle aus der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung z.B. der IG Metall, die sich demokratiepolitische Solidarisierung als Ziel gesetzt haben, vor allem die Initiative „Respekt".

Die Seminarreihe „Extremismus – Was tun?"

Das AK Bildungshaus Jägermayrhof entschloss sich im April 2015 eine Workshop- bzw. Seminarreihe zur Thematik politischer Extremismus im betrieblichen Umfeld für Betriebsrätinnen und Betriebsräte in Oberösterreich zu initiieren. Unterstützt durch ausgewiesene ExpertInnen aus den Bereichen Diversity und Interkulturelle Kommunikation, Deeskalationsstrategien, Umgang mit rechtsextremistischem Gedankengut usw. sollten interessierte SeminarteilnehmerInnen auf Basis einer fundierten Vermittlung demokratischer Grundwerte lernen und üben, wie sie als einzeln betroffene Personen, aber auch als gesamtgesellschaftlich im betrieblichen Umfeld verantwortliche Funktionärinnen und Funktionäre mit extremistischen Tendenzen und Radikalisierungen umgehen und zur Deeskalation beitragen können.

Vor allem ging es um Radikalisierungen auf verbaler Ebene (z.B. einschlägige Äußerungen „mit Augenzwinkern", „Stammtischparolen"), aber auch im visuellen Bereich (Kleidungscodes, Aufkleber in Spinden, an Autos, Tattoos) und in neuen Kommunikationskanälen (Stichwort Social Media – Facebook, YouTube etc.). Argumentative Gegenstrategien und Kommunikationsformen sollten aufgezeigt, diskutiert und geübt und die Sensibilisierung hinsichtlich der (Früh-)Erkennung der neuen Codes und Agitationsformen gefördert werden. Ein besonderes Gewicht wurde angesichts des vor allem im Jugend- und Lehrlingsbereich, aber auch im Sektor der ungelernten Hilfskräfte verstärkt beobachtbaren Themenkreises (Anti-)Islamismus auf die Sensibilisierung im Bereich Diversity und interkulturelle Kommunikation gelegt.

Didaktische und methodische Grundlagen

Die Seminardidaktik, wie sie im AK Jägermayrhof seit geraumer Zeit gelebt wird, ist in ihrer theoretischen Grundkonzeption sicherlich einerseits dem „exemplarischen Lernen" nach Oskar Negt verpflichtet, andererseits wiederum der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki, welche als Grundprinzipien die Stärkung der Trias „Selbstbestimmungsfähigkeit – Mitbestimmungsfähigkeit – Solidaritätsfähigkeit" fordert. Gerade im Kontext der aktiven Arbeit gegen Entsolidarisierung und der aktiven Arbeit an einem demokratischen Miteinander und dem Umgang mit radikalisierenden Tendenzen erscheinen diese didaktisch-methodischen Zugangsformen als naheliegend, resultieren sie doch – nach Klafkis Modell – idealerweise in der Befähigung zum Handeln und zur Performanz, d.h. dem tatsächlichen Ausführen und Tun, im eigenen sozialen Feld (in diesem Fall im betrieblichen Umfeld) und im Kompetenzerwerb bzw. der Kompetenzorientierung. Praktische – und auch für die Konzeption dieser Seminarreihe maßgebliche – Handlungsanleitung ist hier das Kompetenzstufenmodell „Solidarisierungsfähigkeit" (siehe dazu Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 80ff.).

Inhaltliche Ausgestaltung der Seminarreihe

- Geschichte und Genese des Rechtsextremismus in Oberösterreich
- Die aktuelle rechtsextreme Szene in Oberösterreich
- Argumente gegen Ausgrenzung/Umgang mit demagogischer Kommunikation
- Internet und Social Media als Kommunikationsplattformen des Rechtsextremismus
- Zivilcourage und aktives Handeln/Deeskalation
- Antidiskriminierung/Diversity/Interkulturelle Kommunikation
- Umgang mit Antiislamismus und Islamophobie

Referentinnen

- ExpertInnen, die einschlägig tätig sind, beispielsweise in der Antifaschistischen Initiative, dem Friedensbüro Salzburg (das zusätzlich die Komponente der friedenspädagogischen Arbeit eingebracht hat), dem Mauthausen Komitee Österreich und bei ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit)

Konkrete Ziele

- Schulung und Festigung sozialer und solidarischer Kompetenzen
- Sensibilisierung für die Problemfelder der gesellschaftlichen Entsolidarisierung und Radikalisierung speziell im betrieblichen Umfeld
- Konzeption und Einrichtung einer Lernplattform bzw. eines Kommunikationsnetzwerkes
- Konzeption und Erstellung von Unterrichtsmaterialien auf Basis des methodischen und pädagogischen Inputs der ExpertInnen aus den Workshops

Aufbau und Umsetzung

Nach einer durchaus aufwändigen Planungsphase im Frühjahr/Sommer 2015 entstand schließlich eine achtteilige Seminarreihe, die in Form von ein- bzw. zweitägigen Seminaren abgehalten wird. Der Abhaltungszeitraum erstreckt sich dabei von Jänner 2016 bis November 2016, d.h., es wird zumeist ein Seminar pro Monat abgehalten. Veranstaltungsort ist jeweils das Bildungshaus Jägermayrhof der Arbeiterkammer Oberösterreich.

Die Finanzierung erfolgt aus dem Budget des Bildungshauses Jägermayrhof, eine ursprünglich angedachte Beantragung einer Projektförderung seitens der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung wurde nicht weiterverfolgt.

Zusammenfassung

Das didaktische Konzept einer Seminarreihe im AK Bildungshaus Jägermayrhof hat sich bewährt, da in diesem Rahmen innovative Lehrmethoden und vor allem interpersonell-kommunikative Lerneffekte besonders gefördert werden. Die durchführenden ErwachsenenbildnerInnen zeichneten sich durch hohe fachliche Qualifikation und pädagogische Erfahrung in ihrem jeweiligen Expertisefeld aus und wurden im AK Bildungshaus Jägermayrhof unterstützt.

Teil der Konzeption war die Einrichtung eines interpersonellen Netzwerks einerseits als auch die Vernetzungsmöglichkeit über E-Learning-Technologien (Lernplattform) andererseits. Print- und Onlinepublikationen, aber vor allem Informationsmöglichkeiten in Form von AnsprechpartnerInnen (d.h. Projektleitung, Vortragende, Betriebsratsvorsitzende) sollten die Teilnehmenden unterstützen. Diese ambitionierte Vermittlungsform ließ sich in der ersten Phase der Seminarreihe, d.h. im Frühjahr 2016, noch nicht breitenwirksam umsetzen, befindet sich derzeit noch im Konzeptionsstadium und wird für den Start der zweiten Seminarreihe zum Thema im Frühjahr 2017 zum Einsatz kommen. Feststellbar ist jedoch, dass die Teilnehmenden sich von sich aus, z.B. über Facebook, auszutauschen beginnen und somit das Thema über ihr berufliches Feld hinaus in ihrem privaten bzw. virtuellen Umfeld zur Diskussion stellen.

Aus den zu Redaktionsschluss bereits stattgefundenen Seminaren (bisher vier) kann als Sukkus festgestellt werden, dass ein Bedarf für die Seminarreihe gegeben ist. Die teilnehmenden Betriebsrätinnen und Betriebsräte sehen sich in ihren jeweiligen persönlichen, sozialen wie beruflichen Umfeldern folgenden primären Problemfeldern ausgesetzt: der mangelnden Argumentationsfähigkeit gegen recht(sextrem)e Parolen; der mangelnden Praxis im Umgang mit Radikalisierung durch Internet und Social Media und dem mangelnden Wissen

hinsichtlich positiver wie negativer Ausprägungen des Islams in Österreich.

Als erstes Feedback seitens der teilnehmenden Betriebsrätinnen und Betriebsräte zu den Seminarveranstaltungen im ersten Halbjahr 2016 kann festgehalten werden, dass – gelinde gesagt – sowohl Bedarf als auch Verwirrung groß sind. Besonders positiv wurde von den Teilnehmenden empfunden, dass sie für viele „unter den Nägeln brennende" Themenbereiche konkrete Handlungsempfehlungen mitnehmen konnten, vor allem zu Fragen wie: „Wie kontere ich Stammtischparolen?" oder auch „Wie gehe ich mit Hasspostings auf Facebook um?". Dieser Wunsch nach konkreten und in der betriebsrätlichen Praxis verwertbaren Ergebnissen liegt mitunter auch darin begründet, dass Betriebsrätinnen und Betriebsräte nicht nur von ihrem Aufgabengebiet, sondern auch von ihrem Lernstil her eher zu den „MacherInnen" und „PragmatikerInnen" zählen, d.h. in der Praxis umsetzbare Lernerkenntnisse oft theoretischem Grundlagenwissen vorziehen.

Abschließend kann als Resümee aus der ersten Abhaltungsphase der Seminarreihe festgehalten werden, dass Social Media sowohl als Marketinginstrument als auch als Diskursmedium in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung ein wohl höherer Einflussfaktor zukommt, als vielleicht in den zuständigen Organisationen angenommen wird. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass das Themenfeld der gegenwärtigen gesellschaftlichen Polarisierung viele Menschen im beruflichen Kontext – und hier vor allem auch Betriebsrätinnen und Betriebsräte – anspricht, ein konkretes andragogisch orientiertes Bildungsangebot jedoch erst dann breiter angenommen zu werden scheint, wenn es schwerpunktmäßig konkrete Handlungsansätze zur Umsetzung in der eigenen persönlichen und/oder beruflichen Lebenswelt vermitteln kann.

Literatur

Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (Hrsg.) (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektivwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg: Schüren.

Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hrsg.) (2015): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bundesarbeiterkammer (Hrsg.) (2013): Chancengerechtigkeit durch Bildung. Das Programm der AK zu Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung. Wien. Online im Internet: https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Bildungsfolder_2013.pdf [Stand: 2016-06-10].

Flecker, Jörg (2014): Krise der Arbeitswelt, Krisenpolitik und extreme Rechte in Europa. In: Weiss, Alexandra (Hrsg.): Systemfehler. Spaltungsrhetorik als Entpolitisierung von Ungleichheit. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, S. 23-36.

Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.) (2014): Rechtsextremismus. Entwicklungen und Analysen – Band 1. Wien: Mandelbaum.

Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.) (2016): Rechtsextremismus. Band 2: Prävention und politische Bildung. Wien: Mandelbaum.

Mernyi, Willi/Niedermair, Michael (2010): Demagogen entzaubern. Hetzer stoppen. Propaganda entlarven. Vorurteile entkräften. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.

Negt, Oskar (2009): Politische Bildung und Demokratie. In: 50 Jahre Bildungshaus AK-Jägermayrhof. Linz, S. 52-67.

ÖGB – Österreichischer Gewerkschaftsbund (o.J.): Leitbild des ÖGB. Online im Internet: http://www.oegb.at/cms/S06/S06_2.1.1/ueber-uns/wir-machen/statuten-geschaeftsordnung [Stand: 2016-06-10].

Peham, Andreas (2015): Die „kleinen Leute" und das große Kapitalinteresse – Rechtsextremismus als Herausforderung für Gewerkschaften. Wien (= unveröff. Vortragsmanuskript; Tagung „Rechte Politik in Europa oder Gefahr von Rechtsaußen", AK Wien 2015).

Foto: K.K.

Mag. Erwin Feierl-Giedenbacher

giedenbacher.e@akooe.at
http://www.arbeiterkammer.com
+43 (0)732 6906-5470

Erwin Feierl-Giedenbacher studierte Geschichte an der Universität Salzburg. Gegenwärtig ist er Bildungsreferent in der AK Oberösterreich im Bildungshaus Jägermayrhof. Seine Schwerpunkte liegen in der politischen Erwachsenenbildung und Medienkompetenz. Er ist pädagogischer Koordinator des „Projektstudiums" an der AK.

"Extremism – What to Do?"

Educational offerings by the Upper Austria Chamber of Labour (AK) against the backdrop of current developments in democracy

Abstract

The spread of radical, racist and right extremist tendencies can also be observed in the workplace. What can be done to combat this by union professional development as part of adult political education? A series of seminars entitled "Extremism – What to do?" was designed by the Upper Austria Chamber of Labour. This series is primarily directed at members of the works council. In a total of eight individual events, discussion will centre on the problems of everyday racism, one's own prejudices, new social developments and above all the way to deal with these challenges in the workplace. This article describes the preliminary concepts and guidelines for the Chamber of Labour's work in education and the fundamentals, organization and implementation of the adult education programme that started in spring 2016. (Ed.)

Panoptikum Bildung – Impulse zur demokratiepolitischen Bildung

Radiosendungen als Beitrag zu zivilgesellschaftlichem Engagement

Heinz Stefan Pichler

Pichler, Heinz Stefan (2016): Panoptikum Bildung – Impulse zur demokratiepolitischen Bildung. Radiosendungen als Beitrag zu zivilgesellschaftlichem Engagement.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Radiosendung, Panoptikum Bildung, Freies Radio, demokratiepolitische Bildung, Oskar Negt

Kurzzusammenfassung

Die Radiosendung Panoptikum Bildung versteht sich als Medium kritischer Berichterstattung und versucht sozialpolitische Phänomene durch sachliche Informationen aufzubereiten. Die einzelnen Radiobeiträge beleuchten bildungsrelevante Themen aus einem kritischen Blickwinkel, bieten umfassende Hintergrundinformationen und binden FachexpertInnen mit ein. Credo ist: Information statt Infotainment, Gespräch statt Floskeln, Wissensvermittlung anstelle von Talkshowformaten und Dialog statt Konfrontation. In diesem Beitrag, der sich auf bisher unveröffentlichte Jahresberichte der Radiosendereihe stützt, werden das Entstehen und die Leitgedanken sowie die Inhalte und Anliegen einzelner Radiobeiträge vor dem Hintergrund von Oskar Negts theoretischen Überlegungen zu Demokratie und Bildung beschrieben und reflektiert. (Red.)

Panoptikum Bildung – Impulse zur demokratiepolitischen Bildung

Radiosendungen als Beitrag zu zivilgesellschaftlichem Engagement

Heinz Stefan Pichler

Unrechtsituationen benennen, soziale Gerechtigkeit fördern, die vielschichtigen Lebenslagen sichtbar und das „Elend der Welt", wie es Pierre Bourdieu ausdrückt, verstehbar machen – das sind Leitgedanken, welchen sich die Radioserie Panoptikum Bildung verpflichtet fühlt.

Die Live-Sendung Panoptikum Bildung beim Freien Radio AGORA, Frequenz 105,5 MHz in Klagenfurt, Frequenz 92,6 MHz in der Steiermark, startete im Jänner 2013 und wird jeden 1. und 3. Freitag im Monat, jeweils um 18:00 Uhr ausgestrahlt. Die Idee zu den einzelnen Panoptikum Bildung-Sendungen, die Auswahl der Themen und GesprächspartnerInnen, die Recherchearbeiten, die Erstellung der Texte und Fotos für die Ankündigung[1] sowie die Moderation und Nachbereitung der einzelnen Sendungen werden von mir in überwiegend ehrenamtlicher Tätigkeit durchgeführt. Ton und Technik werden von Radio AGORA sichergestellt.

Fixer Bestandteil jeder Ausstrahlung ist ein Bildungszitat, das von den Studiogästen interpretiert wird. Zur Auflockerung werden in der einstündigen Sendung drei bis maximal vier meist klassische Werke als Musikeinblendungen eingespielt. Jeder Programmschwerpunkt wird mittels Ankündigungstext unter Nennung des Titels und

Radio AGORA ist der einzige nicht kommerzielle Radiosender in Kärnten. Das Programm ist werbefrei und mehrsprachig, wird überwiegend von ehrenamtlichen RadiomacherInnen aller Alters- und Gesellschaftsgruppen produziert und arrangiert. Für die slowenische Volksgruppe gibt es während des Tages ein zwölfstündiges Programmangebot in slowenischer Sprache. Acht Stunden der Tagessendeschiene gestaltet die slowenische Redaktion des ORF-Landesstudios Kärnten und vier Stunden sendet Radio AGORA 105,5 ein slowenischsprachig moderiertes Programm, das sowohl von redaktionellen MitarbeiterInnen als auch freien RadiomacherInnen konzipiert wird. Die Abkürzung AGORA steht sowohl für „Arbeitsgemeinschaft offenes Radio" als auch „Avtonomno gibanje odprtega radia". Gleichzeitig ist es eine Anlehnung an das griechische Wort „Agora", das den zentralen Versammlungs- und Marktplatz im antiken Griechenland bezeichnet. Die Reichweite des Senders in Kärnten und der Steiermark wird mit 450.000 bis 460.000 HörerInnen analog und terrestrisch ausgewiesen – unter Nutzung des Livestreams können Sendungen weltweit empfangen werden (siehe Hödl 2016).

1 Texte und Fotos werden primär für die Facebook-Seite (https://www.facebook.com/panoptikum.bildung) erstellt. Alle Sendungen werden auf dieser Seite angekündigt und nachbereitet – sie ist öffentlich zugänglich.

des/r Studiogastes/gäste vorgestellt, einem umfangreichen E-Mail-Verteiler übermittelt und auf einer eigenen Facebook-Seite sowie der Website des Senders angekündigt. Die bisher (Stand: April 2016) sechsundsiebzig Sendungen sind im Archiv Freier Radios, dem Cultural Broadcasting Archive[2], veröffentlicht und sind online abrufbar.

Bildung: Reflexion, Weitblick und Vernunft fördern

Die Radioserie Panoptikum Bildung (nicht zu verwechseln mit der in den 1970er Jahren ausgestrahlten Fernsehsendung) bemüht sich als Medium kritischer Berichterstattung um eine Form des Weitblicks. Diesem Bemühen um Weitblick und Aufklärung folgend, wurden im Rahmen der ersten Sendung im Jänner 2013 den HörerInnen Anmerkungen zu jenem Bildungsbegriff präsentiert, der als Leitgedanke dieser Radioserie zu sehen ist: Bildung ist mehr als die Aneignung von Wissen oder Qualifikation. Alles bildet, niemand ist ungebildet! Bildung ist dem Menschen zumutbar, jede/r ist der Bildung bedürftig. Bildung ist ganzheitliche Formung des Menschen. In Bildung verbirgt sich das Wort Bild. Bildung schafft Bilder und konstruiert bildhafte Deutungen, um den Dingen Gestalt und Geist zu geben. Der Gedanke der bildhaften Darstellung gesellschaftlicher Phänomene und der beispielhaften Erzählung gilt daher als wesentlicher Bestandteil und als zentrale Intention jeder Radioserie. In diesem Verständnis soll Bildung kritische Reflexion bewirken, einen erweiterten Blick mit Urteilskraft ermöglichen und Aufklärung und Vernunftbegabung fördern.

Oskar Negt: demokratiepolitische Bildung ermöglichen

Ungeachtet der bereits skizzierten Intentionen folgt die Panoptikum Bildung-Sendung einem weiteren Leitgedanken: Demokratische Handlungspraxis erfordert einen umfassenden Bildungsprozess und ist geleitet von der Option, dass eine Demokratie erst ihre Wirklichkeit im Zusammenwirken von demokratisch verfestigten Strukturen und durch den Bestand von DemokratInnen erfährt. Die Verweise auf demokratische Prinzipien unterliegen dabei einem kontinuierlichen Reflexionsprozess. Diesem Verständnis folgend, sei an jene Verfertigung erinnert, die der deutsche Sozialphilosoph Oskar Negt in seinem Werk „Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform“ als zentrale Botschaft formuliert: *„Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die in ständig erneuerter Kraftanstrengung gelernt werden muss; eine solche politische Verfassung der Gesellschaft ist auf Dauer nur haltbar, wenn die im Wesenskern einer solchen Ordnung erhaltene Idee der tendenziellen Überwindung nicht-legitimer Ungleichheit, der ‚Herrschaft der Menschen über Menschen‘, für eine Bevölkerung Überzeugungskraft behält“* (Negt 2010, S. 495).

Daraus ergeben sich zwei Anregungen und die theoretische Grundorientierung der einzelnen Radiobeiträge: Erstens, demokratisches Bewusstsein gilt es in einem kontinuierlichen Aufklärungsprozess zu thematisieren. In diesem Zusammenhang sei etwa auf die in Klagenfurt organisierten „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung“ verwiesen, die jährlich einen fixen inhaltlichen Bestandteil der Sendereihe bilden.[3] Die meisten FachexpertInnen beteiligten sich als Studiogäste. So hat etwa in der Sendung „Demokratie in der KRISE – KRISE in der Demokratie?!“ der Wirtschaftsforscher Stephan Schulmeister ein Plädoyer für einen „New Deal für Europa“ eingefordert.[4]

Zweitens, Demokratie als die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung muss immer wieder gelernt werden. In diesem Kontext sei auch auf jene Erläuterungen hingewiesen, die Oskar Negt unter dem Titel „Nur noch Utopien sind realistisch:

2 Die einzelnen Sendungen der Serie Panoptikum Bildung sind nachzuhören im Cultural Broadcasting Archive unter: http://cba.fro.at/series/panoptikum-bildung.

3 Die bisherigen „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung“ standen unter folgendem Motto: „Populismus und Rassismus im Vormarsch?“ (2013), „Demokratie vererbt sich nicht – Partizipation RELOADED“ (2014) und „Demokratie in der KRISE – KRISE in der Demokratie?!“ (2015). Diese Gesprächsreihe findet breite Zustimmung und wurde mit dem „Barbara-Prammer-Preis 2015“ ausgezeichnet.

4 „Demokratie in der KRISE – KRISE in der Demokratie?!“ Thesen zu einem „New Deal“ für Europa – ein Studiogespräch mit Dr. Stephan Schulmeister am 20. November 2015. Nachzuhören unter: http://cba.fro.at/302160.

Perspektiven und Wegweisungen für eine solidarische Gesellschaft“ äußerte: *„Utopien zählen zu den wesentlichsten Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung. Sie entspringen der Empörung über unerträgliche Zustände und öffnen den Blick auf ein gerechtes Gemeinwesen. In ihnen ist die Hoffnung auf Veränderung angelegt, die nur gelingt, wenn aufgeklärtes Denken und politische Urteilskraft zum Zuge kommen“* (Negt zit.n. Pichler/Gruber 2014). Utopien seien, so Oskar Negt, ein „Antidepressivum“ (siehe Pichler 2014b)[5].

Soziale Schieflagen erkennen, benennen, verändern

Ein weiterer Gedanke, der gleichzeitig auch als Inspirationsquelle dient, ist, den Fokus auf soziale Ungerechtigkeiten zu richten und diese einer kritischen Analyse zu unterziehen. Der dafür gewählte Begriff der „sozialen Schieflage“ bezeichnet die ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen in einer Gesellschaft und die daraus resultierenden sozialen Ausgrenzungstendenzen, die eine Teilhabe am sozialen Wohlstand verhindern (siehe Pichler/Klemenjack 2015).

Soziale Schieflagen sind, im gesellschaftlichen Kontext betrachtet, für kritisch denkende Menschen unverkennbar. Die Faktenlagen sind eindeutig: tendenzielle Zunahme der Armutsbetroffenheit bei gleichzeitigem Zuwachs an Reichtum, steigende Betroffenheit durch Erwerbslosigkeit bei gleichzeitig extremem Arbeitsdruck in den Unternehmungen. Soziale Schieflagen bewirken ein „gesellschaftliches Angstpotenzial“, das den Rückzug der Menschen aus dem Gemeinwesen bewirkt. Die Analyse gesellschaftlicher Phänomene erfordert soziale Empathie und Urteilsvermögen, aber auch den Mut von politischen AkteurInnen, gravierende Fehlentwicklungen zu beseitigen. Beispielgebend für eine Auseinandersetzung mit derartigen gesellschaftlichen Phänomenen ist die Sendung unter dem Titel „Soziale Schieflagen – erkennen, benennen, verändern“[6] (siehe dazu auch Pichler/Klemenjak 2015).

Einzelne Sendungen und Themenschwerpunkte

Zu Beginn jeder Sendung werden in der Begrüßung die Intentionen und Merkmale der Sendereihe wie folgt erläutert: „Guten Abend – buona sera – dober večer, herzlich Willkommen zu Panoptikum Bildung, eine Ihrer Bildungssendungen auf Radio AGORA, in der sozial- und bildungspolitische Themen reflektiert werden, die im öffentlichen Diskurs entweder verkürzt, einseitig, manipulativ oder – etwas pointierter formuliert – zur Gänze ausgeblendet werden. Demgegenüber versucht Panoptikum Bildung bekanntlich Orientierungswissen zu fördern, die Urteilskraft zu stärken und kritisches Denken zu wecken.“

Nachfolgend sollen die Themen einzelner Radiosendungen kurz vorgestellt werden, die illustrieren, dass und wie Radiosendungen wichtige Impulse zur demokratiepolitischen Bildung setzen und damit zum zivilgesellschaftlichen Engagement beitragen können.

Thema: Orientierungswissen als Merkmal von Bildung

Dem Thema Orientierungswissen wurde im Mai 2015 eine Sendung gewidmet. Studierende der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die sich im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit einem von Oskar Negt verfassten Text beschäftigten, erläuterten ihre Reflexionstexte und Erkenntnisse unter dem Titel: „Was muss man WISSEN, um sich orientieren zu KÖNNEN?“.

Die Fähigkeit zur Orientierung ist ein wesentliches Merkmal von Bildung. Lernprozesse, die der heutigen Komplexität gerecht werden, müssten Negt zufolge zwei Fundamente haben: Sachwissen und Orientierung. Mit der Vermittlung von Sachwissen hat unsere „Gegenwart der digitalisierten Information“ kein Problem. Noch nie zuvor in der Menschheitsgeschichte konnten in so kurzer Zeit so viele Informationen über digitale Netzwerke abgerufen oder vermittelt werden (vgl. Negt 2014, S. 20ff.). Das

5 Nachzuhören unter: http://cba.fro.at/264355.

6 Soziale Schieflagen – erkennen, benennen, verändern. Erfordernisse und Perspektiven für ein gerechtes Gemeinwesen. Ein Studiogespräch mit dem Direktor des Kärntner Caritasverbandes Dr. Josef Marketz am 03. April 2015. Nachzuhören unter: http://cba.fro.at/284430.

gegenwärtige Problem ist also nicht die Aneignung von Wissensbeständen, sondern die Frage, wie man sich in dieser Informationsüberflutung orientieren kann. Denn kaum eine geschichtliche Periode kenne derart intensive Suchbewegungen, um Orientierung zu finden. Wir hätten es heute buchstäblich mit einem Orientierungsnotstand zu tun, so die Erläuterungen zum Ankündigungstext der Sendung.[7]

Thema: Urteilsvermögen und Mündigkeit

Dem Aspekt der „Urteilskraft" widmete sich Panoptikum Bildung in einem Beitrag im Juli 2014, der als Mitschnitt eines Gespräches zwischen Oskar Negt und dem Kärntner Landeshauptmann Peter Kaiser verfasst wurde. In Beantwortung der Frage, welche Bedeutung er (Negt) der Urteilskraft beimesse, erläuterte dieser: *„Verstand, so Immanuel Kant, ist das Vermögen der Regeln, Vernunft ist das Vermögen der Prinzipien und Urteilskraft ist das Vermögen des Besonderen. Des Besonderen deshalb, weil er [Kant] sagt: Urteilskraft entwickelt sich nur im Beziehungsgeflecht vom Besonderen und Allgemeinen"* (zit.n. Pichler 2014, S. 22).

Urteilsvermögen ist die Fähigkeit, vom Besonderen auf das Allgemeine zu schließen. Dies bedeutet, aus subjektiven Gefühlen eine objektive Vernunftbegründung zu erkunden und Schlussfolgerungen zu bilden. Aus widersprüchlichen Wahrnehmungen ein eigenständiges Urteil zu formulieren, wäre erstrebenswertes Ziel der politischen Bildung. Mündigkeit bezeichnet das Vermögen zur Selbstbestimmung und gewährleistet einen Zustand der Unabhängigkeit und des kritischen Denkens. Mündigkeit, als Handlungsmuster der eigenständigen Meinungsäußerung und Selbstorganisationsfähigkeit, kann mit dem Begriff der Emanzipation gleichgesetzt werden.[8]

Thema: Soziale Empathie empfinden

Die Förderung sozialer Empathie ist als weiteres Merkmal der Sendereihe zu vermerken. Soziale Empathie, verstanden als Einfühlungsvermögen, wäre die Befähigung, gesellschaftliches Unrecht in seinem Werden und in der Grundstruktur zu erkennen. Die Fähigkeit, dieses zu benennen, und der Wille, aktiv gegen soziale Ungerechtigkeiten aufzutreten, sind Wesensmerkmale sozialer Empathie. Und: Soziales Einfühlungsvermögen bedeutet nicht, menschliches Leid als Werbe- oder Profilierungsmittel zu missbrauchen (vgl. Klemenjak/Pichler 2014, S. 105).

Als gelungenes Beispiel zur Förderung sozialer Empathie kann die Sendung „Der Soziale Grundwasserspielgel sinkt" erwähnt werden: Eine armutsbetroffene Frau schildert in der Sendung, gemeinsam mit Fachexpertinnen, ihre Lebensumstände, Bewältigungsstrategien und Lösungsansätze gegen soziale Ausgrenzungstendenzen. Die Sendungsankündigung verweist auf ihre Erfahrungen: „Wenn ich die Miete und alle anderen Fixkosten gezahlt habe, stehen mir und meinem Sohn monatlich noch 70 Euro zur Verfügung." Petra S. (Name geändert) ist alleinerziehende Mutter und als Büroangestellte in Teilzeit beschäftigt. Ihr Einkommen reicht gerade für das Nötigste. Zusätzliche Ausgaben wie Klassenfahrten oder neue Kleidung für sich und ihren Sohn kann sie kaum bezahlen.[9]

Für ihre eindrucksvollen Schilderungen wie die Gesamtgestaltung wurde diesem Radiobeitrag von Panoptikum Bildung seitens der Österreichischen Armutskonferenz im Dezember 2015 der „Journalismuspreis von unten" verliehen. Zugesprochen wurde die Würdigung von einer Jury, bestehend aus Menschen, die selbst von Armut betroffen sind, in der Absicht, „tiefgründige und respektvolle Armutsberichterstattung" zu fördern. In der Begründung wird vermerkt, *„die ruhige und einfühlsame Gesprächsführung hat uns beeindruckt. Betroffene kommen zu Wort, ohne Tränendrüse aber mit viel Leidenschaft"* (Österreichische Armutskonferenz 2015, o.S.).

---

7 Was muss man WISSEN, um sich orientieren zu KÖNNEN? Reflexionen und Lösungsansätze zum gegenwärtigen Orientierungsnotstand. Eine Sendung mit Claudia Glaboniat, Katharina Kazianka, Susanne Maria Scheiber und Theresa Schurian, Studentinnen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt am Freitag, 01. Mai 2015. Nachzuhören unter: http://cba.fro.at/286380.

8 Über Urteilsvermögen und Mündigkeit – Wesensmerkmale und Zielsetzungen der demokratiepolitischen Bildung. Ein Studiogespräch mit Studierenden der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Elisa Angelina Boschi, Simona Carmen Sourij, Jasmin Donlic und Andreas Varch am 05. Juni 2015. Nachzuhören unter: http://cba.fro.at/288891.

9 „Der soziale Grundwasserspiegel sinkt". Aktionstage gegen Frauenarmut – eine Nachbetrachtung mit aktuellen Beispielen und Befunden. Studiogespräch mit Monika Skazedonig – Kärntner Armutsnetzwerk, Dr.in Elisabeth Niederer – Sozialwissenschafterin sowie Martina Minotto, eine alleinerziehende Mutter, am 19. Dezember 2014. Nachzuhören unter: http://cba.fro.at/276488.

Thema: Soziale Gerechtigkeit thematisieren

Perspektiven, die sich mit Verteilungsgerechtigkeit befassen, eröffnete die Sendung „... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt!“ mit dem Untertitel: Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert. In diesem Studiogespräch erläuterte der Politikwissenschafter Emmerich Tálos Zukunftsperspektiven, die für eine solidarische Gesellschaft maßgeblich wären.[10]

Im Rahmen der Sendung wurden auch die gleichnamige Publikation vorgestellt und einige Prinzipien demokratischer Partizipation erläutert: Als „sozialen Grundwasserspiegel“ können Grundstandards bezeichnet werden, die notwendig sind, um ein gemeinschaftliches und friedfertiges Miteinander in einem demokratischen Gemeinwesen zu garantieren. Der Begriff „Grundwasser“ steht als Synonym für jene Grundwerte, die unabdingbar sind: solidarische Handlungsmuster, friedfertige Konfliktregelung, Achtung der Menschenrechte und ein von humanitären Werten geprägtes Menschenbild (vgl. Pichler/Klemenjak 2015, S. 5).

Ausblick

Abschließend sei festgehalten, dass sich die Radiosendung Panoptikum Bildung auch in Zukunft als kritische Stimme versteht! Unrechtssituationen benennen, soziale Gerechtigkeit fördern, die vielschichtigen Lebenslagen sichtbar und das „Elend der Welt“, wie es Pierre Bourdieu ausdrückt, verstehbar machen, sind Leitgedanken, welchen sich das Format verpflichtet fühlt. In diesem Sinne kann versichert werden, dass Panoptikum Bildung einer Perspektive VON UNTEN weiter folgen und dahingehend Beiträge zur demokratiepolitischen Bildung gestalten wird!

10 „... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt!“ Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert. Studiogespräch mit Univ.-Prof. i.R. Dr. Emmerich Tálos vom 06. November 2015. Nachzuhören unter: http://cba.fro.at/300710.

Literatur

Filla, Wilhelm (2012): Die Alternative politische Bildung. Wien: Offizin.

Gressl, Martin/Klemenjak, Martin/Klepp, Cornelia/Pichler, Heinz/Rottermanner, Doris/Scherling, Josefine (2013): Populismus und Rassismus im Vormarsch? Dokumentation der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2013“. Klagenfurt: Eigenverlag der Kärntner Arbeiterkammer.

Gruber, Elke (2008): Politische Bildung und Erwachsenenbildung – ein pädagogisch-struktureller Blick. In: 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Hrsg. von Cornelia Klepp, Daniela Rippitsch. Wien: Facultas, S. 17-34.

Hödl, Angelika (2016): Präsentation Radio Agora auf Wikipedia. Online im Internet: https://de.wikipedia.org/wiki/Radio_AGORA [Stand: 2016-06-10].

Klemenjak, Martin/Pichler, Heinz (2014): Implikationen zu den „Kärntner Gesprächen zur demokratiepolitischen Bildung“. In: Anderwald, Karl/Filzmaier, Peter/Hren, Karl (Hrsg.): Kärntner Jahrbuch für Politik 2014 / Koroški politični zbornik 2014. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S. 93-107.

Klemenjak, Martin/Pichler, Heinz (2015): Einleitende Bemerkungen zur Tagungsdokumentation. In: Klemenjak, Martin/Pichler, Heinz (Hrsg.): Demokratie vererbt sich nicht – Partizipation RELOADED. Dokumentation der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2014“. Klagenfurt: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten, S. 4-5.

Klemenjak, Martin/Klepp, Cornelia/Pichler, Heinz/Wucherer, Otto (2012): Politische Bildung. Dokumentation zur Gesprächsreihe April bis Dezember 2011. Klagenfurt: Eigenverlag der Kärntner Arbeiterkammer.

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

Negt, Oskar (2014): Philosophie des aufrechten Ganges. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen: Steidl.

Österreichische Armutskonferenz (2015): Journalismuspreis von Unten – Pressemitteilung. Online im Internet: http://www.armutskonferenz.at/aktivitaeten/journalismuspreis-von-unten/ausgezeichnete-beitraege-journalismuspreis-von-unten-vergeben.html [Stand: 2016-06-10].

Pichler, Heinz (2012): Bildung zur Demokratie – Ein Plädoyer zur Belebung demokratischer Bildung. In: Klemenjak, Martin/Klepp, Cornelia/Pichler, Heinz/Wucherer, Otto (Hrsg.): Politische Bildung. Dokumentation zur Gesprächsreihe April bis Dezember 2011. Klagenfurt, S. 64-76. Online im Internet: https://media.arbeiterkammer.at/kaernten/Broschueren/Bildung/Arbeit_Bildung_2012.pdf [Stand: 2016-06-10].

Pichler, Heinz (2014): Wegweisungen für eine solidarische Gesellschaft. Oskar Negt im Gespräch mit Peter Kaiser – moderiert von Angelika Hödl und Heinz Pichler. Transkription der gleichnamigen Sendung vom 4. Juli 2014. Klagenfurt: Eigenverlag.

Pichler, Heinz/Gruber, Elke (2014): Nur noch Utopien sind realistisch. Perspektiven und Wegweisungen für eine solidarische Gesellschaft. Oskar Negt im Gespräch mit Peter Kaiser. Klagenfurt: Wieser.

Pichler, Heinz/Klemenjak, Martin (2015): … damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt! Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert. Emmerich Tálos im Gespräch mit Peter Kaiser. Klagenfurt: Wieser.

Foto: AK-Kärnten/Helge Bauer

Mag. Heinz Stefan Pichler

h.pichler@akktn.at
http://www.kaernten.arbeiterkammer.at
+43 (0)50 4772307

Heinz Stefan Pichler studierte (berufsbegleitend) Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 1996 ist er Bildungsexperte und Erwachsenenbildner in der Kammer für Arbeit und Angestellte für Kärnten. Er vertritt dabei die Arbeiterkammer in diversen Fachgremien und erstellt sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Arbeitsgrundlagen. Er wirkte an zahlreichen Pilotprojekten mit (u.a. der Kärntner Volkshochschule Grundbildung), ist Vortragender an den Kärntner Gewerkschaftsschulen und Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Kärnten, Standort Feldkirchen und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Nebenberuflich engagiert er sich u.a. im Sozialökonomischen Beschäftigungsbetrieb „Soziale Betriebe Kärnten" und ist auch Gründungsmitglied und Obmann des „Kärntner Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung". Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind u.a.: Planung und Durchführung von schulischen Projekten, Vortragstätigkeiten zu bildungspolitischen Fachthemen, Aus- und Weiterbildung von BetriebsrätInnen, Planung und Abwicklung der AK-Bildungsförderung. Er ist verantwortlich für die Schriftenreihe der AK-Kärnten „Arbeit & Bildung" und Herausgeber der Publikationsreihe „Gehört-Gelesen-Gesehen" im Wieser Verlag. Pichler erhielt zahlreiche Auszeichnungen, zuletzt den „Barbara-Prammer-Preis 2015" gemeinsam mit Martin Klemenjak für das Kooperationsprojekt „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung" (2015).

Panoptikum Bildung (Panopticon Education) – Stimulating Democratic Political Education

Radio broadcasts that contribute to involvement in civil society

Abstract

The radio programme *Panoptikum Bildung* sees itself as a medium of critical reports and attempts to communicate sociopolitical phenomena through factual information. The individual radio reports shine a light on education-related topics from a critical perspective, offering comprehensive background information and including experts in the subject matter. The guiding principle is: information instead of infotainment, conversation instead of empty phrases, knowledge transfer instead of talk show formats and dialogue instead of confrontation. In this article, which draws on previously unpublished annual reports of the series of radio broadcasts, the development, central themes, content and concerns of individual radio reports are described and reflected upon against the backdrop of Oskar Negt's theoretical thoughts on democracy and education. (Ed.)

Offen werden für demokratiepolitische Themen

Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands

Andrea Widmann

Widmann, Andrea (2016): Offen werden für demokratiepolitische Themen. Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Widerstand, politische Bildung, Gender-Training, didaktisches Konzept, Bewusstseinsbildung

Kurzzusammenfassung

Wie kann in Seminaren zu Genderkompetenz Offenheit erzeugt werden, wenn die Teilnehmenden sich nicht freiwillig für den Besuch entschieden haben und daher mit Desinteresse oder Widerwillen reagieren? Der vorliegende Beitrag beschreibt ein didaktisches Vorgehen, das den persönlichen Widerstand von Teilnehmenden aufzulösen vermag und letztlich ein Problembewusstsein für soziale Ungleichheit initiiert. Zentral sind hierfür die Reflexion persönlicher Erfahrungen und ideologischer Diskussionen, die Ungleichheitsthemen meist mit sich bringen. Das vorgestellte didaktische Vorgehen im Gender-Training, das u.a. Kompetenzerwartungen an Führungskräfte im Bildungsbereich entlang Geschlechterstereotypien aufdeckt, ist auch für andere Themen der politischen Bildung einsetzbar. Um also ein politisches Bewusstsein über Hierarchisierungs- und Diskriminierungsprozesse zu befördern, ist es wichtig, Ausschließungsprozesse im Alltag erlebbar zu machen und zu erkennen, wer vom Ausschluss anderer profitiert, wer die Ausschlusskriterien festlegt und dass unterschiedliche Kriterien dafür geeignet sind. (Red.)

Offen werden für demokratiepolitische Themen

Politische Bewusstseinsbildung in verpflichtenden Gender-Trainings trotz persönlichen Widerstands

Andrea Widmann

Das vorrangige Ziel meiner praktischen Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin ist es, bei Teilnehmenden Offenheit und Bereitschaft für politische Auseinandersetzung zu schaffen.

Meine Erfahrung hat gezeigt, dass ich dieses Ziel selten durch sachliche Argumente und Fakten zu sozialer Ungleichheit erreiche. Diskussionen über Ungleichheitsthemen werden vielmehr meist emotional und ideologisch geführt, weil sie Ebenen der eigenen Identität und grundlegende Überzeugungen hinterfragen und damit Verunsicherung auslösen. Wichtig erscheint mir daher, den Teilnehmenden ein didaktisches Vorgehen anzubieten, mit dem ausgelöste Gefühle bearbeitet werden können und Bewusstseinsbildung im Sinne der Reflexion von emotionalen Erfahrungen und der daraus abgeleiteten Erkenntnisse erfolgen kann.

In diesem Beitrag zeige ich, wie man in Seminargruppen Offenheit für demokratiepolitische Themen erzeugen kann, auch wenn die Teilnehmenden sich nicht freiwillig für den Besuch entschieden haben und daher mit Desinteresse oder Widerwillen reagieren. Ich stelle ein eigens entwickeltes didaktisches Vorgehen für verpflichtende Gender-Trainings vor[1], das Widerstand aufzulösen und ein Problembewusstsein für soziale Ungleichheit herzustellen vermag. Wie sehr das Aufbrechen stereotyper Bilder auch im Bildungsbereich nach wie vor nötig ist, belegt eine Auswertung (siehe Thiele/Taxacher 2015) der geschlechtsstereotypen Zuweisungen meiner Teilnehmenden in einer Übung aus den Gender-Trainings im zweiten Teil des Beitrags.

Didaktisches Vorgehen im Gender-Training

Realistische Ziele setzen

Das hier vorgestellte didaktische Vorgehen ist für Gender-Trainings einsetzbar, eignet sich aber auch für andere Themen der politischen Bildung. So können die Übungen statt auf die Kategorie Geschlecht („typisch weiblich – typisch männlich“) auch auf Kategorien wie Alter oder Herkunft (z.B. „typisch Europäerin – typisch Afrikanerin“)

1 Zwischen 2006 und 2015 habe ich dieses didaktische Vorgehen in 48 Gruppen in Aus- und Weiterbildungskontexten mit gesamt 829 Teilnehmenden erprobt.

fokussieren. Gender-Trainings haben meist zum Ziel, Wissen zu vermitteln und Kompetenzen aufzubauen. Es gibt umfassende Ergebnisse der Geschlechterforschung, die ungleiche gesellschaftliche Verhältnisse feststellen und Erklärungen dafür finden und die auch die problematische Auswirkung von Rollenerwartungen auf Identitätsbildung und Lebenskonzepte beschreiben. Allerdings finden Gender-Trainings oft in unfreiwilligen Settings statt und sind von emotionalen Diskursen geprägt. Da meine Versuche, mit sachlichen Argumenten gegen Desinteresse, ideologische Positionen oder Widerstand anzukommen, häufiger zu rechthaberischen Diskussionen und inhaltlichen Verhärtungen als zu fundierter Bearbeitung des Themas geführt haben, habe ich 2006 beschlossen, die didaktischen Ziele für meine Seminare umzuformulieren, vorrangig affektive Lernziele anzustreben und damit zu berücksichtigen, dass emotionale Bereitschaft eine Voraussetzung für die Beschäftigung mit Sachinhalten darstellt.

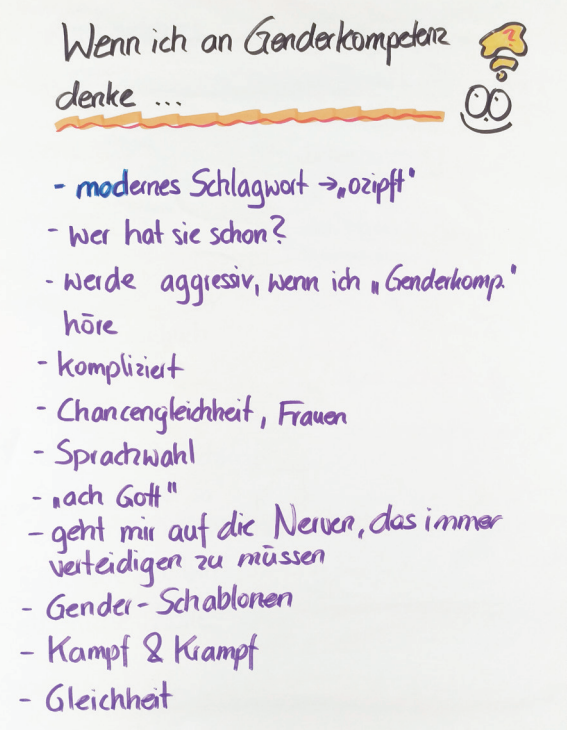
Mein vorrangiges Ziel ist also, Offenheit für die Auseinandersetzung mit Menschenrechtsthemen und sozialer Ungleichheit zu schaffen. Um dies zu erreichen, ist im ersten Schritt die Arbeit mit den Gefühlen und Erfahrungen der Teilnehmenden notwendig. Ein sachlich informierter Diskurs entlang von Daten und Fakten sowie ein Kompetenzaufbau sind meiner Beobachtung nach erst im Anschluss möglich.

Auf dem Weg zum reflektierten Bewusstsein

Problembewusstsein kann entstehen, wenn emotionale Erfahrungen reflektiert und zu Erkenntnissen transformiert werden. Deshalb habe ich 2006 gemeinsam mit Wolfgang Eder einen Dreischritt konzipiert, der den didaktischen Prinzipien des Anschlusslernens und der Teilnehmendenorientierung folgt: Zu Beginn wird potenzieller Widerstand thematisiert sowie Vorbehalten und negativen Vorerfahrungen der Teilnehmenden Raum gegeben (Schritt 1), danach wird gemeinsam ein emotional positiver Zugang zum Thema gesucht (Schritt 2) und im dritten Schritt erleben die Teilnehmenden anhand einer Übung selbst, wie Diskriminierung entsteht[2].

Im ersten Schritt möchte ich also erreichen, dass (negative) Vorerfahrungen, Desinteresse oder Widerstand gegenüber dem Thema Gender bearbeitbar werden. Dazu bitte ich die Personen, in Triaden[3] zu arbeiten. Eine offene Fragestellung wie „Was geht mir durch den Kopf, wenn ich Gender höre?“ ermöglicht es den Personen, in einem ersten Austausch alles auszudrücken, was sie an dem Thema beschäftigt – oft sind das Vorbehalte und Abwertungen. Dabei ist es hilfreich, diese Vorbehalte dann plenar durch Visualisierung sichtbar wertzuschätzen (siehe Abb. 1), als Trainerin nicht inhaltlich dagegen zu argumentieren und auch „Überzeugungsversuche“ durch andere Teilnehmende zu verhindern, indem

Abb. 1: Ergebnis der Übung „Was geht mir durch den Kopf, wenn ich an Genderkompetenz denke?“ in einem Seminar zur Ausbildung Sozial- und Berufspädagogik BFI Steiermark



Quelle: Wolfgang Eder 2006

2 Dieser didaktische Dreischritt benötigt ca. vier Stunden Zeit, wenn darüber hinaus auch Inhalte vermittelt werden, empfehle ich, nach dem dritten Schritt eine längere Pause zu planen, da durch das persönliche Erleben von Diskriminierungsprozessen hohe Betroffenheit in der Gruppe erzeugt wird.

3 Dreiergruppen bieten ausreichend Vertrautheit, um Meinungen zu sagen, und ermöglichen gleichzeitig auch etwas mehr Meinungsvielfalt als die Paararbeit.

Abb. 2: Ergebnis der Übung: „Was ist gut gelebtes…--Sein" in einem Seminar zur Ausbildung Sozial- und Berufspädagogik BFI Steiermark

Quelle: eigene Darstellung 2006

alle Meinungen gleichermaßen wahrgenommen[4] werden.

Im zweiten Schritt bitte ich die Personen, sich in Paararbeit gegenseitig zu erzählen und zu beschreiben, was für sie persönlich „gut gelebtes Frau-Sein" (für Frauen), „gut gelebtes Mann-Sein" (für Männer) beziehungsweise „gut gelebtes X-Sein" (für andere geschlechtliche Identitäten[5]) bedeutet. Über das Formulieren der eigenen Zuschreibungen zur individuellen geschlechtlichen Identität finden die Teilnehmenden einen positiven Zugang zum Thema. In der Paararbeit und in der anschließenden plenaren Diskussion machen sie außerdem die Erfahrung, dass sich gut gelebtes „Mann-Sein" von den Ansprüchen her wenig von einem gut gelebten „X-Sein" oder „Frau-Sein" unterscheidet (siehe Abb. 2). Damit löst sich auch der scheinbar diametrale Widerspruch zwischen Männern und Frauen auf und eine Betrachtung der an alle gestellten Rollenerwartungen ist gemeinsam möglich.

Zu diesem Zeitpunkt (in einem Seminar nach ca. zwei Stunden) sind persönliche Widerstände meiner Erfahrung nach aufgelöst, weil ich die Vorbehalte der Teilnehmenden gehört, visualisiert, als solche stehen gelassen und damit ernst genommen habe, das Thema persönlich und positiv konnotiert wurde und ich so eine sachliche Arbeitsfähigkeit in der Gruppe hergestellt habe.

Im dritten Schritt wende ich dann eine Methode an, die ich in Anlehnung an Edda Kirleis (2001) entwickelt habe, die den Teilnehmenden anhand von vier Phasen zeigt, wie aus der Bewertung von Unterschieden Diskriminierung – am konkreten Übungsbeispiel eines Personalauswahlprozesses – erwachsen kann.

Erfahrungslernen zu Diskriminierungsprozessen

In der ersten Phase werden die Teilnehmenden gebeten, in Kleingruppen „typisch männliche" und „typisch weibliche" Eigenschaften auf Moderationskarten in zwei unterschiedlichen Farben zu sammeln (siehe Abb. 3).

Ursula Althenstaedt und Dorothee Alfermann weisen auf die normative, präskriptive Wirkung von Stereotypen auf persönliche Meinungen hin: *„Geschlechterstereotype sind persönliche Überzeugungen und Erwartungen hinsichtlich der typischen Charakteristika von Männern und Frauen. Sie sind kognitiv mit der sozialen Geschlechtskategorie assoziiert und werden durch den Prozess der Kategorisierung aktiviert. Geschlechterstereotype sind sozial geteilt und haben vielfältige Auswirkungen auf soziales Erleben und Verhalten. […] Sie sind deskriptiv insofern, als sie Meinungen darstellen, wie Frauen und Männer typischerweise sind [und sie] sind präskriptiv insofern, als sie Meinungen darstellen, die besagen, wie Männer und Frauen sein sollten"* (Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 14f.). Daher ist es unerheblich, ob die gesammelten Eigenschaften den

4 Eine sprachliche Intervention wäre hier z.B. „Danke für Ihren Beitrag, das ist interessant. Und Ihre Meinung ist anders und ich kann diese auch nachvollziehen."

5 Zur Aufhebung der Zweigeschlechtlichkeit und Sichtbarmachen von Transgeschlechtlichkeit siehe z.B. http://feministisch-sprachhandeln.org/leitfaden/kapitel4.

Meinungen der Teilnehmenden entsprechen oder nur eine Wiedergabe von stereotypen gesellschaftlichen Vorstellungen darstellen.

Abb. 3: Sammlung geschlechtstypischer Eigenschaften (■ typisch männlich; ■ typisch weiblich) in einem internen Weiterbildungsseminar an der Universität Klagenfurt

mächtig	wehleidig	liebevoll	geduldig
fokussiert	(ziel-) orientiert	Multitasking-fähig	sozial
aggressiv	direkt	zickig	weich
arrogant	manipulierbar	+/- emotional	

Quelle: eigene Darstellung 2009

Sobald die Eigenschaften gesammelt sind, beginnt Phase zwei: Alle Moderationskarten werden am Boden aufgelegt. Ich bitte die Personen dann, von allen zur Verfügung stehenden Eigenschaften – also unabhängig der geschlechtlichen Zuschreibung – drei bis fünf Eigenschaften auszuwählen, die sie als „typisch für sich selbst" bezeichnen. In allen meinen bisherig durchgeführten Seminargruppen gab es bei diesem Schritt erst drei (von 829) Personen, die für sich selbst ausschließlich Eigenschaften wählten, die einem – in der vorherigen Übungsphase – bestimmten Geschlecht zuordenbar waren (also z.B. fünf „typisch weibliche" Eigenschaften aussuchten). Alle anderen Personen haben Eigenschaften gewählt, die sowohl „weiblich" als auch „männlich" konnotiert worden waren.

Diese Auswahl wird dann in der Gruppe diskutiert. Diese Diskussionen führen zu der gemeinschaftlich getragenen Erkenntnis, dass Menschen individuell sind und es kaum Personen gibt, die in ihrem Selbstbild stereotypen Zuschreibungen, also ausschließlich dem in unserer Gesellschaft vorherrschenden „Stereotyp Mann" oder „Stereotyp Frau" entsprechen. Durchgängig waren meine Teilnehmenden bislang der Meinung, dass dieses in der Gruppe erzielte Ergebnis „aufs echte Leben" übertragbar sei. In dieser Phase wird ein Spannungsfeld deutlich – dass nämlich niemand einem Geschlechterstereotyp entspricht, dass de facto aber viele stereotype (Geschlechterrollen-)Bilder bestehen.

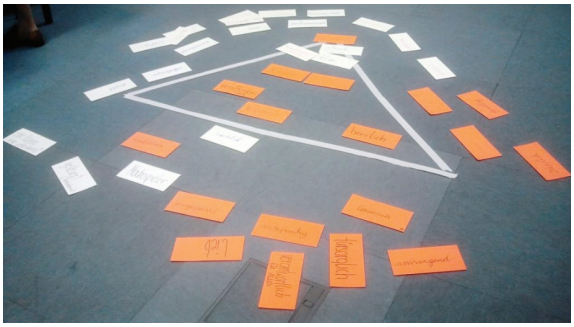
Diese Erfahrung schürt oftmals die Neugierde meiner Teilnehmenden, die nun wissen wollen, wie es zu einem solchen Widerspruch kommen kann. Hier weise ich erstmals auf die realitätsbildende Funktion von Sprache hin: Ich leite die Übung mit „Sammeln Sie bitte typisch männliche und typisch weibliche Eigenschaften" an. Fast durchgängig wird bei der Kleingruppenarbeit und auch bei der Präsentation der gesammelten Eigenschaften aber die Formulierung „Männer sind" und „Frauen sind" gewählt. An diesem Phänomen lässt sich sehr gut zeigen, dass Sprache Stereotype manifestiert. Solange von Eigenschaften gesprochen wird, ist es möglich, diese allen Geschlechtern zuzuordnen. Sobald aber die Formulierung „Männer sind" gewählt wird, ist die Zuschreibung zu einem Geschlecht fixiert. Die Teilnehmenden erfahren dadurch, dass sie – abhängig von ihrem sprachlichen Verhalten – eine Zuschreibung manifestieren oder relativieren können und wie sie in der Alltagskommunikation (unbewusst) selbst Stereotype reproduzieren. In diesem Teil der Übung wird auch über die positive Funktion von Stereotypisierungen und Zuschreibungen diskutiert (siehe auch Althenstaedt/Alfermann 2011). Die These lautet, dass sie Ordnung und Zugehörigkeit bieten, Komplexität reduzieren und damit auch Entlastung ermöglichen. Durch die Thematisierung und Wertschätzung der positiven Funktionen von Stereotypen wird den Teilnehmenden meiner Erfahrung nach nochmals eine positive Bezugnahme zum Thema ermöglicht.

Im Anschluss wird in der dritten und vierten Phase dieser Übung eine Personalauswahlsituation in einer Bildungsorganisation als Kontext angeboten. Zunächst wird die Gruppe gebeten, sich für eine Position zu entscheiden, für die wir die Personalauswahl diskutieren. Diese Position sollte sich in einem Arbeitsfeld befinden, zu dem sie idealerweise einen Praxisbezug haben. Die erste Frage an die Gruppe im Plenum lautet: „Wir haben viele fachlich geeignete Bewerbungen für die Position N, die Personen verfügen über alle von Ihnen in der ersten Phase gesammelten Eigenschaften. Personen mit welchen Eigenschaften haben Ihrer Meinung nach die höchsten Chancen, den Job zu erhalten?"

Wichtig ist, die Gruppe zu bitten, realistische Einschätzungen zu verhandeln und nicht Idealbilder.

Die Gruppe filtert anschließend konsensual aus den genannten Eigenschaften jene acht bis zwölf, die als entscheidend eingeschätzt werden, um die Position N zu erhalten (siehe Abb. 4).

Abb. 4: Sammlung der für die Personalauswahl relevanten Eigenschaften (im geklebten Dreieck) in einer Fortbildung an der PH Wien

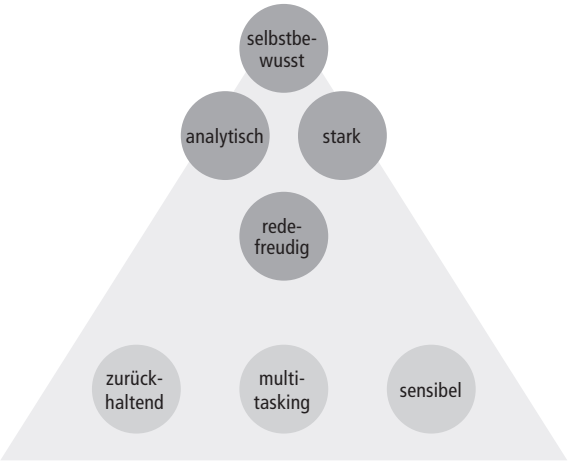


Quelle: eigene Darstellung 2015

Sobald eine Entscheidung in Bezug auf diese relevanten acht bis zwölf Eigenschaften gefallen ist, lautet der nächste Arbeitsauftrag, eine weitere Personalentscheidung zu diskutieren: Das Szenario sieht vor, dass aus den bereits in der fiktiven Organisation beschäftigten Personen, die alle über die bevorzugten acht bis zwölf Eigenschaften verfügen, eine neue Führungskraft ausgewählt wird. Die Gruppe soll übereinkommen, aufgrund welcher der vorhandenen Eigenschaften Personen ihrer Erfahrung nach vorrangig für eine Führungsposition nominiert werden. Auch hier wird solange miteinander verhandelt, bis es eine Übereinstimmung bezüglich der zwei bis sechs Eigenschaften gibt, die in der Besetzung von Führungskräften nach Erfahrung der Teilnehmenden vorrangig berücksichtigt werden (siehe Abb. 5 und Abb. 6).

Die Übung endet damit, dass ich die Gruppe nach ihrer Entscheidung bitte, nun die von ihnen ausgewählten Eigenschaften entlang der geschlechtlichen Konnotation zu betrachten. In den meisten Gruppen werden für Führungspositionen Eigenschaften als relevant eingeschätzt, die eine männliche Konnotation aufweisen (siehe Abb. 5). Die wichtigste Erkenntnis für die Teilnehmenden nach dieser Phase

Abb. 5: Eigenschaften, die zu Führungspositionen in Bildungseinrichtungen führen (an der Spitze des Dreiecks) in einem internen Weiterbildungsseminar an der KPH Edith-Stein



Quelle: eigene Darstellung 2010

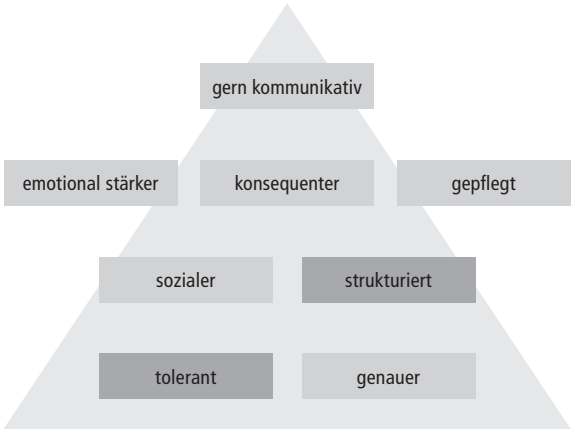
ist die Kombination der Ergebnisse von Phase zwei (wir sind alle individuell, alle Geschlechter verfügen über weiblich und männlich konnotierte Eigenschaften, trotzdem stellen Sprache, Verallgemeinerungen und Komplexitätsreduktionen stereotype Rollenzuschreibungen her) und Phase vier: Wenn für Führungspositionen vorrangig Personen mit männlich konnotierten Eigenschaften berücksichtigt werden und wir gleichzeitig alltäglich mit Formulierungen wie „Männer sind…“ konfrontiert sind und sie auch selbst benützen, dann ist die Chance hoch, dass wir vorrangig an Männer denken, wenn wir die Eigenschaften analytisch, selbstbewusst und stark als Anforderung an Führung formulieren (siehe Abb. 5), und folglich auch eher Männer für Führungspositionen berücksichtigt werden. Der gleiche diskriminierende Prozess ergibt sich, wenn wir bei Eigenschaften wie kommunikativ vorrangig an Frauen denken (siehe Abb. 6).

Erkenntnisse

Auswertung der vierphasigen Übung

Mit dieser vierphasigen Übung – Eigenschaften sammeln, Selbstzuschreibung formulieren, gewünschte Eigenschaften für Personalauswahl und Führung auswählen – arbeite ich seit 2006. Ich habe

Abb. 6: Eigenschaften, die zu Führungspositionen in Bildungseinrichtungen führen (an der Spitze des Dreiecks) in einer Lehrveranstaltung für Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz



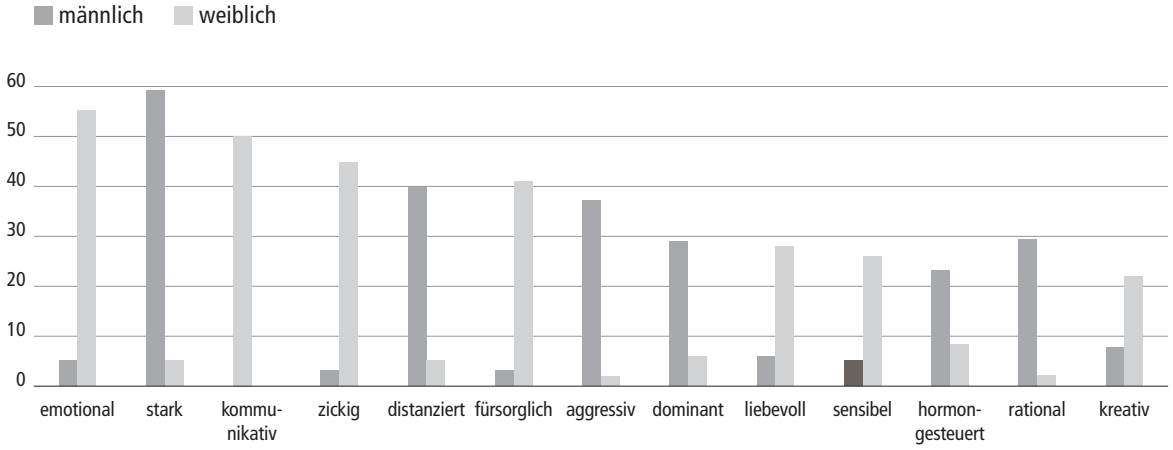
Quelle: eigene Darstellung 2013

sie bisher (Stand: Dezember 2015) in 48 Gruppen[6] mit insgesamt 829 Personen (364 männlich, 460 weiblich) in Bildungsorganisationen durchgeführt und alle Ergebnisse dokumentiert. Im Jahr 2015 erfolgte eine Auswertung (in einem gemeinsamen Projekt mit dem Frauenservice Graz) dieser Dokumentation (siehe Thiele/Taxacher 2015), die letztlich zeigt, dass auch im Bildungsbereich das Aufbrechen von Stereotypen nach wie vor wichtig ist. Insgesamt wurden in den Jahren 2006 bis 2015 von den Teilnehmenden meiner Übung 2.078 Moderationskarten mit Begriffen gesammelt, die sie einem Geschlecht zuordneten, 1.102 wurden als „weiblich" und 976 als „männlich" konnotiert. Am relativ häufigsten erfolgten als „weibliche" Eigenschaften die Zuschreibungen: emotional, kommunikativ, zickig, fürsorglich, liebevoll, sensibel und kreativ, die relativ stärksten männlichen Konnotationen wurden den Eigenschaften stark, distanziert, aggressiv, dominant, hormongesteuert und rational gegeben (siehe Abb. 7).

Auf ähnliche Zuschreibungen und Verteilungen von Eigenschaften weisen auch einschlägige Forschungsergebnisse hin – insbesondere jene von Athenstaedt und Alfermann (2011), die Ergebnisse aus 25 Nationen und Vergleiche aus den 1960er und 1990er Jahren bezüglich übereinstimmender Stereotype ausgewertet haben (vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 16ff.), oder auch die Untersuchung von Andrea Abele, Mirjam Uchronski, Caterina Suitner und Bogdan Wojciszke (2008).

Aus den zwischen 2006 und 2015 insgesamt 2.078 gesammelten Moderationskarten mit Eigenschaften haben die Teilnehmenden aller Seminare in der Phase 4 der Übung zur Personalauswahl gesamt 142 Moderationskarten ausgewählt, die sie für die Ausübung einer Führungsposition in Bildungsorganisationen als wichtig erachten. Diese 142 Karten habe ich auf

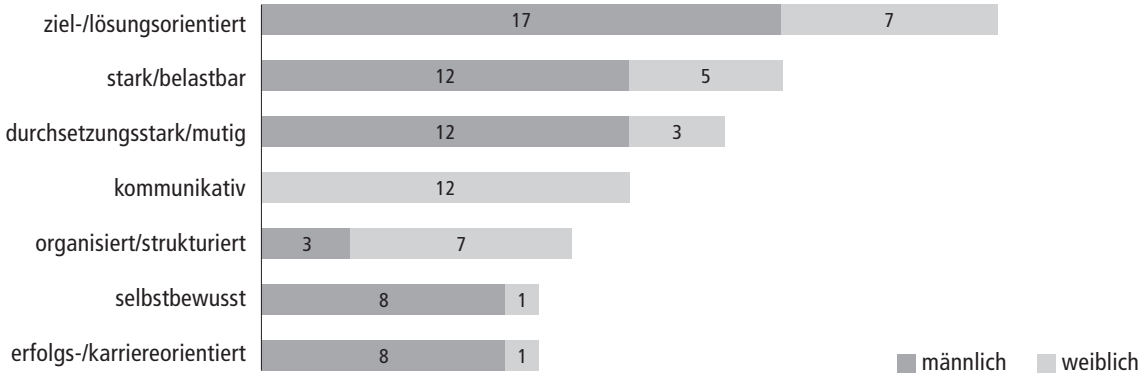
Abb. 7: Zuschreibung von Eigenschaften als „männlich" und „weiblich" (nach erfolgter Häufigkeit)



Quelle: Thiele/Taxacher 2015

6 18 der 48 Gruppen stammten aus dem formalen Bildungssystem, 8 aus der non-formalen Erwachsenenbildung und 22 Gruppen begleitete ich im Rahmen der Personalentwicklung einer Bildungsorganisation.

Abb. 8: Geschlechtliche Konnotationen der am häufigsten gewählten Eigenschaften, die von Führungspersonen in Bildungsorganisationen erwartet werden



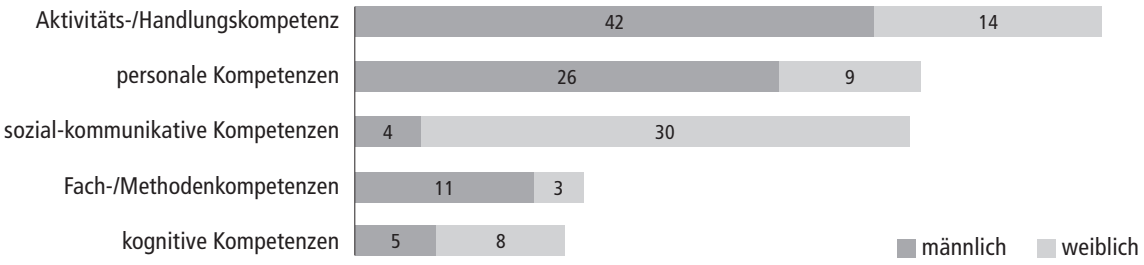
Quelle: eigene Darstellung 2016

Basis der Auswertung von Ricarda Thiele und Eva Taxacher (2015) zu Überbegriffen zusammengefasst (siehe Abb. 8). Die von Seminargruppen am häufigsten einer Führungskraft zugeschriebenen Eigenschaften waren demnach: ziel-/lösungsorientiert (in 24 Gruppen ausgewählt), stark/belastbar (17), durchsetzungsstark/mutig (15), kommunikativ (12), organisiert/strukturiert (10), selbstbewusst (9) und erfolgs-/karriereorientiert (9).

Wenn man diese von den Teilnehmenden am häufigsten gewählten Begriffe zusammen mit den in Phase 3 und Phase 4 diesen Begriffen zugeordneten geschlechtlichen Konnotationen betrachtet, ergeben sich drei wichtige Ergebnisse: Erstens sind die am häufigsten genannten führungsrelevanten Eigenschaften fast doppelt so oft männlich (60x) konnotiert wie weiblich (36x), zweitens ist bei fünf Überbegriffen (ziel-/lösungsorientiert, stark/belastbar, durchsetzungsstark/mutig, selbstbewusst und erfolgs-/karriereorientiert) die männliche Konnotation deutlich häufiger als die weibliche und drittens gibt es nur eine Eigenschaft in Bezug auf Führungskräfte, die ausschließlich weiblich konnotiert wurde, nämlich kommunikativ (siehe Abb. 8).

Die für Führungspositionen als relevant ausgewählten 142 Moderationskarten habe ich darüber hinaus dem in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis verwendeten becodi®-Kompetenzcheck zugeordnet (siehe Janas/Frank/Meszléry 2007). In diesem Kompetenzmodell werden fünf Kompetenzkategorien beschrieben: 1) kognitive, 2) Fach-/Methodenkompetenzen, 3) sozial-kommunikative, 4) personale sowie 5) Aktivitäts-/Handlungskompetenzen. Ergebnis ist, dass von den Teilnehmenden als Anforderung an Führungskräfte am häufigsten die sogenannten Aktivitäts- und Handlungskompetenzen gewählt wurden, gefolgt von personalen und

Abb. 9: Geschlechtliche Konnotation der relevanten Führungskompetenzen, geordnet nach becodi®



Quelle: eigene Darstellung 2016

sozial-kommunikativen Kompetenzen (siehe Abb. 9). Wenn man auch hier die geschlechtliche Konnotation berücksichtigt, wird die stereotype Zuschreibung, die die Teilnehmenden in der Übung vornahmen, sehr deutlich: Handlungs- und personale Kompetenzen werden mehr als doppelt so oft männlich konnotiert, soziale Kompetenzen sind fast ausschließlich weiblich konnotiert.

Diese über zehn Jahre gesammelten Befunde der Einschätzungen von 829 Teilnehmenden zu geschlechtlich konnotierten Eigenschaften sowie Kompetenzerwartungen an Führungskräfte im Bildungsbereich zeigen nach wie vor deutlich stereotype Geschlechterrollenbilder.

Zusammenfassung und Ausblick

Da Stereotype einerseits Komplexität reduzieren und Orientierung geben, andererseits individuelle Identität stark prägen sowie gesellschaftliche Ordnungen schaffen, ist für mich nachvollziehbar, dass Teilnehmende emotional reagieren sowie ideologische Haltungen vertreten, wenn diese Stereotype in Gender-Trainings hinterfragt werden (sollen). Daher erscheinen mir das im ersten Teil dieses Beitrages vorgestellte didaktische Vorgehen und die Orientierung an affektiven Lernzielen relevant: Um bei Teilnehmenden Interesse für die sachliche Auseinandersetzung mit Themen sozialer Ungleichheit zu schaffen, ist meiner Erfahrung nach die bewusste Bearbeitung von Widerwille, von Vorerfahrungen und Vorbehalten zentral.

Bei der Vermittlung von demokratiepolitischen Themen bildet das Erreichen von affektiven Lernzielen wie Offenheit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung die Voraussetzung für eine sachliche Inhaltsvermittlung, den Aufbau von Know-how sowie das Erkennen von allgemeinen politischen Hierarchisierungs- und Ausschlussprozessen.

Aus meiner Sicht führt die Durchführung der hier vorgestellten Übung in Schritt drei meines Genderkompetenz-Seminars zu zwei zentralen Erkenntnissen: Erstens schließen wir bei Entscheidungsprozessen (unbewusst) relativ schnell gesamte Personengruppen aufgrund eines Kriteriums aus – wenn wir zum Beispiel davon ausgehen, dass bestimmte Schlüsselkompetenzen nur bei einem Geschlecht vorhanden sind. Zweitens zeigt die Übung auch sehr eindrücklich, dass Personen jeglichen Geschlechts über vielfältige Eigenschaften verfügen – also auch potenziell für Führungspositionen kompetent sind. Gleichzeitig wird damit eine Diskussion ermöglicht, die nicht nur Geschlechterunterschiede thematisiert, sondern vielmehr die Fragestellung, welche Schlüsselkompetenzen wir von Führungskräften erwarten und ihnen zuschreiben: So wie „doing-gender“ ist auch „doing-leader“ ein kollektiver, konstruktivistischer Prozess.

Wenn in Seminaren zur politischen Bildung erlebbar wird, wie Ausschließungsprozesse im beruflichen Alltag funktionieren, wer vom Ausschluss anderer profitiert, wer die Ausschlusskriterien festlegt, dass viele Kriterien dafür geeignet sind und dass es unabhängig vom konkreten Kriterium auf einer strukturellen Ebene immer um vergleichbare Prozesse geht, dann gelingt es meiner Erfahrung nach, den persönlichen Widerwillen beziehungsweise das Desinteresse an Themen zu überwinden und zu einem bewussten, konstruktiven Diskurs über Hierarchisierungs- und Diskriminierungsprozesse zu gelangen.

Literatur

Abele, Andrea E./Uchronski, Mirjam/Suitner, Caterina/Wojciszke, Bogdan (2008): Towards an operationalization oft the fundamental dimensions of agency and communion: Trait content ratings in five countries considering valence and frequency of word occurence. In: European Journal of Social Psychology 38/2008, S. 1202–1217. Online im Internet: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.575/pdf [Stand: 2016-06-09].

Athenstaedt, Ursula/Alfermann, Dorothee (2011): Geschlechterrollen und ihre Folgen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Janas, Dana/Frank, Gudrun/Meszléry, Katalin (2007): becodi®-Kompetenzcheck zur nachhaltigen Nutzung von personellen Potenzialressourcen in Organisationen. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart: Schaeffer-Poeschl, S. 258-273.

Kirleis, Edda (2001): Maskulinität und Femininität in Organisationen. In: Burbach, Christiane/Schlottau, Heide: Abenteuer Fairness – Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 99-102.

Thiele, Ricarda/Taxacher Eva (2015): Auswertungsbericht zu Gender-Kompetenz-Trainings (unveröff.).

Foto: Marie Pircher

Mag.ª Andrea Widmann

office@andreawidmann.at
http://www.andreawidmann.at
+43 (0)664 5856846

Andrea Widmann ist Pädagogin und hat Zusatzausbildungen in Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement und Coaching absolviert. Sie hat mehrjährige Berufserfahrung als Personalberaterin und Personalentwicklerin und arbeitet seit acht Jahren selbstständig als Organisationsberaterin für Bildungsinstitutionen. Sie ist außerdem Lehrbeauftragte an zahlreichen Universitäten und Fachhochschulen in Österreich und Deutschland.

Becoming Open to Topics in Democracy

Raising political awareness in mandatory gender training despite personal opposition

Abstract

How can openness be achieved in seminars on gender competence if the participants did not freely decide to attend and thus react with indifference or reluctance? This article describes a didactic approach that manages to eliminate the personal opposition of participants and ultimately raises awareness of the problem of social inequality. Central to this approach is reflection on personal experiences and ideological discussions that usually involve topics related to inequality. The didactic approach presented in gender training, one that reveals competence expectations for leaders in the area of education that are based on gender stereotypes, can also be used for other topics in political education. To promote political awareness of processes of stratification and discrimination, it is important to make it possible to experience the process of exclusion in everyday life as well as to recognize who benefits from the exclusion of others, who determines the criteria for exclusion and that different criteria are suitable to this end. (Ed.)

Zwischen Bildung und Bewegung: Die Soziale Raumgestalterin Ute Fragner im Porträt

Beatrix Beneder

Beneder, Beatrix (2016): Zwischen Bildung und Bewegung: Die Soziale Raumgestalterin Ute Fragner im Porträt.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Politische Bildung, Soziale Bewegung, WUK, Raumgestaltung, Jugend, Partizipation, Arbeitslosigkeit, Organisationsentwicklung, Wohn(projekt)

Kurzzusammenfassung

Das Werkstätten- und Kulturhaus (WUK) zählt heute zu den größten soziokulturellen Zentren in Europa. Der Geschäftsbereich: „WUK Bildung und Beratung“ unterstützt am Arbeitsmarkt benachteiligte Menschen mittels Angeboten im Bereich Jugendcoaching, Jugendarbeitsassistenz, Beratung, Perspektivenentwicklung, Qualifizierung und Beschäftigung. Ute Fragner, der dieses Porträt gewidmet ist, leitete von 2005 bis 2015 diesen Geschäftsbereich und baute ihn mit zwölf Standorten in Wien und Niederösterreich aus. Das Porträt stellt Ute Fragner als Erwachsenenbildnerin, Geschäftsführerin, Hausbesetzerin, Bauherrin und Wohnbaugenossenschaftsgründerin vor, die seit den 1980er Jahren für menschenwürdige, emanzipatorische und entwicklungsförderliche Strukturen steht und kämpft. (Red.)

Zwischen Bildung und Bewegung: Die Soziale Raumgestalterin Ute Fragner im Porträt

Beatrix Beneder

Wer Bildung aus demokratiepolitischen Gründen fördern will, richtet das Interesse auf die Beziehung zwischen Bildung und Sozialer Bewegung.

Ute Fragner

Foto: K.K.

Geboren und aufgewachsen in Würzburg (D), absolvierte Ute Fragner eine Ausbildung als Sozialpädagogin, studierte Psychologie, Pädagogik mit Arbeitsschwerpunkt Gruppendynamik und erlangte einen Abschluss in Bildungswissenschaft.

Sie hat langjährige Berufserfahrung in unterschiedlichen Positionen in Einrichtungen der Jugendarbeit, Behindertenhilfe, in Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Ab 1999 war sie Projektleiterin im WUK Lehrgang Veranstaltungsorganisation und -technik, von 2005 bis 2015 Geschäftsleiterin im Bereich „WUK Bildung und Beratung" und seit 2015 ist sie Obfrau im WUK-Vorstand. Fragner war leitende Mitgestalterin von spacelab, einem Netzwerkprojekt für Jugendliche (ausgezeichnet mit dem ESF-Innovationspreis). Als Projektleiterin beteiligte sie sich am Aufbau der Sargfabrik, einem mehrfach mit (internationalen) Architekturpreisen ausgezeichneten Wohn- und Kulturprojekt. Derzeit ist sie Vorstandsmitglied in der Wohnprojektegenossenschaft „die WoGen" und leitet im Wohn- und Kulturprojekt Sargfabrik ein Erweiterungsprojekt mit dem Schwerpunkt „Alternskultur – Wohnen zu Ende gedacht".

Wie kann Partizipation gelingen? Welche Räume braucht es dafür? Diese Fragen bestimmen das Arbeits- und Lebensfeld von Ute Fragner, Sozialpädagogin, „WUK-Urgestein" und fester Bestandteil der Wiener sozial- und kulturpolitischen Szene. Hausbesetzerin, Mutter, Bauherrin, Geschäftsführerin, Wohnbaugenossenschaftsgründerin: Was lernt man aus dieser Bewegungspraxis für die Ausgestaltung partizipativer Ordnung?

Von der Hausbesetzung zur Selbstverwaltung

Ute Fragner ist in einer Zeit aufgewachsen, deren Aufbruchsstimmung für heutige Verhältnisse erklärungsbedürftig ist. Mit Slogans wie „Mehr Demokratie wagen!" ließen sich Wahlen gewinnen. Heute siegen jene, die „Mehr Sicherheit" fordern und mehr Kontrolle und Überwachung meinen. Fragner kam im August 1979 im Zuge einer Konferenz nach Wien, wo bereits zu dieser Zeit Aktivist_innen aus ganz Europa Alternativen zum technikdominierten Entwicklungsbegriff diskutierten. Es war das eine Parallelkonferenz zur UN Konferenz über Wissenschaft und Technik im Dienste der Entwicklung (UNCSTD). Im Zuge von Protestbewegungen gegen den Abriss älterer Gebäude bot sich die Möglichkeit,

den soziokulturellen Traum umzusetzen. Aus Hausbesetzungen entstanden namhafte, auch heute noch betriebene Kulturzentren: Arena, Amerlingbeisl und das WUK (Werkstätten- und Kulturhaus).

Werkstätten- und Kulturhaus (WUK)

Als Aktivistin ab Tag Zwei der friedlichen Besetzung des Hauses in der Währingerstraße arbeitete Ute Fragner an der Gestaltung des WUK mit. Im Rahmen dieses realen „Organisationsentwicklungslabors" fand sie optimale Voraussetzungen für die gemeinschaftliche Suche nach neuen Strukturen als permanenten, kreativen Prozess, Herausforderungen handzuhaben. Raum schaffen, im realen wie im übertragenen Sinn, wo Menschen ihre Neugierde, Lust am Lernen und Mut zum Ausprobieren (wieder-)finden können, war dabei zentral.

Mit über 12.000 m² gehört das WUK heute zu den größten soziokulturellen Zentren in Europa. Es beherbergt Probe- und Veranstaltungsräume für Musik, Tanz, Theater und Performance, Ateliers, Ausstellungsräume, Werkstätten (Fahrrad-, Keramik-, Buchbinder-, Medien-, Textilwerkstätten u.v.m.), Kindergruppen, einen Hort, Alternativschulen (mit Öffentlichkeitsrecht) für Kinder von 6 bis 18 Jahren und ein WerkKolleg, SeniorInnenzentren, gesellschaftspolitische Initiativen, das Café-Restaurant „Statt-Beisl" und das Frauenzentrum. Kurzfristig gibt es auch für Flüchtlinge unbürokratische Hilfe und ein Dach über dem Kopf.

Im November 2015 wurde Fragner zur Obfrau des Vereins WUK Werkstätten- und Kulturhaus gewählt. Ihre Aufgabe ist es u.a., partizipatorische Prozesse zu gestalten und den organisationalen Rahmen für unterschiedlichste Aktivitäten abzustecken, den professionellen Betrieb mit 180 MitarbeiterInnen zu sichern und das WUK als Anlaufstelle und Ort des Engagements für Initiativen und Einzelpersonen aufrechtzuerhalten – immer auch mit Blick auf die Anforderungen an die eigenen Qualitätsstandards und gleichzeitig jener der SubventionsgeberInnen. Mit einem Leitungsteam, das alle Vorteile der Diversität vereint, wird Fragner am Gesamtkunstwerk WUK in Wien auch künftig weiterbauen können.

Arbeiten heißt partizipieren

„Bildung heißt, mehr Möglichkeiten zu haben, das eigene Leben selbstverantwortlich und nachhaltig gestalten zu können. Mit- und Selbstbestimmung verlangen auch Verantwortung", so Fragner im Gespräch wörtlich. Teilhabe und die Bereitschaft und Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, sind Kernelemente demokratischen Handelns. Auch in der Arbeitswelt sollten sie eine zentrale Rolle spielen. Die Befähigung, am Arbeitsleben teilzunehmen, ist Ziel des Angebots der „WUK Bildung und Beratung", das am Arbeitsmarkt benachteiligte Menschen unterstützt. Von 2005 bis 2015 leitete Fragner diesen Geschäftsbereich und baute ihn mit zwölf Standorten in Wien und Niederösterreich aus. Angeboten werden Jugendcoaching, Jugendarbeitsassistenz, Beratung, Perspektivenentwicklung, Qualifizierung und Beschäftigung, wie z.B. im sozial-ökonomischen Betrieb WUK bio.pflanzen in Gänserndorf. Zielgruppe von „WUK Bildung und Beratung" sind benachteiligte Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene mit Problemen am Arbeitsmarkt. Insgesamt werden jährlich so mehr als 4.000 Menschen bei ihrem Einstieg in die Arbeitswelt begleitet. Ein weiteres Projekt ist das 2001 gegründete „Selbstvertretungszentrum für Menschen mit Lernschwierigkeiten", das organisatorisch auch im WUK angesiedelt ist, von betroffenen Personen mit Hilfe von Unterstützer_innen aber selbst geführt wird.

In diesen Tätigkeitsfeldern gelang es Fragner, ihre Vorstellung von Bildung und Arbeit als „Lebensmittel" am besten umzusetzen, wie sie erzählte: Bildung, um selbstwussten Zugang zur Arbeitswelt zu bekommen; Arbeit als Mittel zum Zweck der gesellschaftlichen Teilhabe, d.h. gesellschaftlich anerkannt, sinnstiftend tätig zu werden, aber auch finanziell abgesichert zu sein. Denn arbeitslos zu sein, heißt auch, sozial ausgegrenzt zu werden. Überzeugt von der selbstwertstiftenden Bedeutung von Arbeit machte sich Fragner auch in Interessensvertretungen stark: von 2009 bis 2016 war sie Vorstandsmitglied im Dachverband für sozial-ökonomische Einrichtungen (DSE Wien) und von 2007 bis 2016 im Dachverband Berufliche Integration (dabei-austria). Vernetzungsarbeit trägt dazu bei, die Solidarität zwischen den Betrieben zu stärken. Durch das gemeinsame Auftreten bekommen politische Forderungen mehr Gewicht, um so noch bessere Arbeit für die Betroffenen leisten zu können.

Wohnen politisiert

Neben der Arbeit im Bildungsbereich begleitet Fragner das Thema Wohnen über ihr gesamtes Arbeits- und Privatleben, wie sie im Gespräch betonte. Arbeit und Wohnen füllen den Großteil unseres Tages. Die Zeit, die wir nicht mit Erwerbsarbeit verbringen, arbeiten wir daheim, schlafen und erholen uns. Der austroamerikanische Philosoph Ivan Illich verstand Wohnen als schöpferische Aktivität: „Alles Leben ist Wohnen, Schaffen einer Bleibe". Er meint Wohnen als Teilhaben, nicht Wohnen als isolierten Wohnraum-Konsum, passiv abgestellt, wie ein Auto in der Garage. Auch Ute Fragner ist überzeugt, dass Wohnverhältnisse grundlegend unser politisches Denken formen. *„Gemeinschaftliches Wohnen bietet eine enorme Lebensqualität. Zugleich ist es ein spannendes Lernfeld für private wie berufliche Weiterentwicklung"*, erklärt Fragner ihr Engagement.

Als Mitbegründerin des Wiener Wohn- und Kulturprojektes Sargfabrik setzt sie sich seit fast 30 Jahren für die Schaffung selbstgestalteten und -verwalteten Wohnraums ein. Gemeinsam mit anderen Expert_innen wagte sie 2015 den Start zur Gründung einer neuen Wohnprojektegenossenschaft (kurz die WoGen). Zweck dieses neuen Wohnbauunternehmens ist es, in Selbstbestimmung soziale, preiswerte, nachhaltige und inklusive Lebensräume für Wohnen, Arbeit, Freizeit und Bildung zu errichten und zu betreiben. Fragners Schwerpunkte liegen dabei in der Erstellung und Umsetzung räumlicher und sozialer Konzepte, die ein Leben in Gemeinschaft bis zum Tod ermöglichen.

Soziale Raumgestaltung und Partizipationsprozesse

Zusammenfassend lässt sich von der Pionierleistung der frühen Selbstverwaltungsprojekte einiges über erfolgreiche Partizipationsprozesse für die Gegenwart lernen. Sei es im Management oder in der Suche nach Projektpartner_innen – große Beteiligung erhöht die Identifikation und letztlich die Akzeptanz von Entscheidungen. Mut zur Partizipation zahlt sich aus, bei den Teilnehmer_innen steigert Partizipation das Selbstwertgefühl und verhindert den politischen Rechtsruck, der meist aus Ohnmachtsgefühlen resultiert, so Fragner im Rückblick. Auf der Ebene der Organisation tragen die Potenziale und die Motivation der Mitarbeiter_innen mehr denn je zum Erfolg einer Organisation bei. Die engen Rahmenbedingungen, die verdichtete Arbeitszeit machen es schwieriger und fordern so jede Organisation, sich kreativ mit Möglichkeiten der Mitarbeiter_innenpartizipation zu befassen.

Partizipation zu ermöglichen, ist manchmal aufwendig, führt aber stärker zu Entscheidungen, die mitgetragen werden. Auch der individuelle Nutzen für Menschen ist hoch. Aktuelle Projekte der Sharing economy, Projekte der Gemeinwohlökonomie und die neue Willkommenskultur eröffnen neue Strategien des Zusammenlebens.

Literatur

Weiterführende Links

WUK: http://www.wuk.at

Mag.[a] Dr.[in] Beatrix Beneder

beatrix@beneder.info
http://www.beneder.info
+43 (0)669 19690600

Beatrix Beneder studierte Politikwissenschaft in Wien und an der FU Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf Räumen der Öffentlichkeit und dem Verhältnis von Arbeit und Identität. Dazu untersuchte sie das „Gasthaus als Männerort?" (Campus Verlag, 1997) und beschäftigte sich mit Auswirkungen der Mobiltelefonie im Öffentlichen Raum. Beide Themenbereiche verbindet ihre Dissertation „Das Handy als Ich-Erweiterung", die 2007 mit dem Theodor-Körner-Preis ausgezeichnet wurde. Als Lehrbeauftragte unterrichtete sie an den Universitäten Wien, Graz und Klagenfurt und ist freiberuflich als Erwachsenenbildnerin, Moderatorin und Talente-Coach tätig. Seit 2012 beschäftigt sie sich schwerpunktmäßig mit aktiver Arbeitsmarktpolitik; zunächst für den Dachverband sozial-ökonomischer Einrichtungen (DSE-Wien) und ab Juli als Leiterin der GESA, ein gemeinnütziger Beschäftigungsbetrieb in St. Pölten im Bereich Wohnraumsanierung, Holz- und Kreativwerkstatt, Computer-Recycling.

Between Education and Action: A Portrait of Social Urban Planner Ute Fragner

Abstract

Werkstätten- und Kulturhaus – WUK (House of Workshops and Culture) is one of the largest sociocultural centres in Europe today. The WUK Education and Counselling division supports people at a disadvantage on the labour market by offering programmes in the area of youth coaching, youth employment assistance, counselling, personal development, qualifications and employment. This portrait is dedicated to Ute Fragner, who was in charge of this area from 2005 to 2015 and expanded it to serve twelve locations in Vienna and Lower Austria. Ute Fragner is presented as an adult education instructor, manager, squatter, building owner and founder of a housing community that has represented and fought for humane, emancipatory and developmental structures since the 1980s. (Ed.)

Der Ankick für politische Bildung

Die IALG ist mehr als eine Fußball-Liga: partizipativ, interkulturell und inklusiv

Thomas Jäger

Jäger, Thomas (2016): Der Ankick für politische Bildung. Die IALG ist mehr als eine Fußball-Liga: partizipativ, interkulturell und inklusiv.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Demokratiebildung, niederschwelliges Angebot, Partizipation, Fußball, Integration, Inklusion, junge Erwachsene

Kurzzusammenfassung

Seit 2011 findet in Graz eine Fußballturnierserie für Jugendliche statt, die vom sozialintegrativen Sportprojekt SIQ der Caritas Steiermark gemeinsam mit dem Grazer Friedensbüro und dem Jugendzentrum Don Bosco ins Leben gerufen wurde: die Grazer Stadtteilliga, heute „International Allstars League Graz“. Die Freude und der Spaß am Fußball motivieren mittlerweile 29 Mannschaften aus Burschen und Mädchen zwischen 10 und 21 Jahren aus unterschiedlichsten Milieus zur Teilnahme an der Liga. Sie nehmen aber nicht nur am Fußballturnier teil, sondern auch an sozialpädagogischen Workshops, die Teil der Liga sind. Zusätzlich bietet ein Ligarat als Partizipationsgremium ein Übungsfeld für Demokratiebildung. Denn um letztlich als SiegerIn vom Platz zu gehen, ist die Teilnahme am Ligarat genauso wichtig wie die sportliche Leistung, das faire Verhalten beim Sport genauso wichtig wie die Workshopteilnahme. Übergeordnetes Ziel ist es, Jugendliche und junge Erwachsene, die oft von gängigen Angeboten der Erwachsenenbildung und der politischen Bildung nicht erreicht werden können, bei der selbsttätigen Aneignung von politischen Kompetenzen, Inhalten und Handlungsweisen zu unterstützen, damit sie gesellschaftliche Mitverantwortung erleben und übernehmen können. (Red.)

Der Ankick für politische Bildung

Die IALG ist mehr als eine Fußball-Liga: partizipativ, interkulturell und inklusiv

Thomas Jäger

2011 erfolgte der Ankick zur Grazer Stadtteilliga. Waren es im ersten Jahr in einem Pilotprojekt nur acht Teams, ist dieses Projekt 2015 auf bereits 29 teilnehmende Teams angewachsen. Im Sport und demnach auch im Fußball geht es vorrangig um Leistung und Freude an der Bewegung, hinter dieser Liga steckt jedoch mehr: ein niederschwelliges Angebot zur Demokratiebildung.

„Fußball – in den Regeln einfach, in den Zusammenhängen komplex – bringt starke Emotionen hervor. […] [Er] gibt dem Kollektiv eine Erfahrung von Sieg und Niederlage. Somit vermag er ein Gruppenbewusstsein zu stärken oder überhaupt erst zu schaffen, somit lässt er sich zur Entwicklung von Identitäten einsetzen“ (Zeyringer 2014, S. 19), schrieb Klaus Zeyringer im Jahr 2014. Ich gehe noch einen Schritt weiter. Neben dem traditionell organisierten Fußball und dem Freizeitsport gewinnt der „inszenierte Fußball“ eine immer größere Bedeutung (siehe dazu auch U. Jäger 2008). Gemeint sind damit Ansätze und Maßnahmen, die den Fußball mit einem spezifischen Setting und Regelwerk in den Kontext von sozialen Themen, z.B. Gewaltprävention und Integration stellen. Und genau das soll mit der Grazer Stadtteilliga umgesetzt werden: Fußball – erweitert um die Elemente Fair Play, Partizipation und Demokratiebildung.

Abb. 1: Matchszene vom 1. Mädchenturnier

Quelle: Mafalda/JA.M

Spaß als Faktor der Teilnahme

Für Zielgruppen, die mit politischer Bildung nicht erreicht werden können, steht der „Spaß“ als

Motiv zur Teilnahme ganz hoch im Kurs (siehe Becker/Krüger 2011). Der Fußball bietet u.E. genau diesen Spaß und – unabhängig von den additiv angebotenen Bildungsinhalten – per se schon Lerneffekte. *„Der Sport bietet den Erwerb von sozialen Kompetenzen, […] die in unserer multikulturellen und von mannigfaltigen sozialen Milieus geprägten Gesellschaft zunehmend von Bedeutung sind. […] Im Sport werden die soziokulturellen Grundlagen der Gesellschaft, ihre Wertvorstellungen, Umgangsformen und sozialen Netze permanent revitalisiert“* (Küchenmeister/Schneider 2011, S. 3).

Fußball ist der große Motivationsfaktor zur Teilnahme an der Stadtteilliga. Die weiteren Inhalte wie Fair Play, die Lehrinhalte der Workshops und die Partizipation im Ligarat gewinnen erst sekundär an Bedeutung, weil es auch dort wertvolle Punkte für die Gesamtwertung zu holen gibt. Damit umgehen wir Hemmschwellen, die manche Jugendliche anfänglich haben, um sich auch diesen Angeboten zu öffnen.

Was ist die „International Allstar League Graz“ (IALG)?

Auf den ersten Blick ist die Grazer Stadtteilliga eine Fußballturnierserie für Grazer Jugendliche, die 2011 vom sozialintegrativen Sportprojekt SIQ der Caritas Steiermark gemeinsam mit dem Grazer Friedensbüro und dem Jugendzentrum Don Bosco ins Leben gerufen wurde. Seit dem Pilotprojekt mit acht Teams ist die Liga stetig angewachsen und erreichte 2015 – mittlerweile mit dem JAM Mädchenzentrum – Mafalda und dem Österreichischen Integrationsfonds als Kooperationspartner von SIQ – bereits 29 teilnehmende Teams. Nicht geändert hat sich der Anspruch, partizipativ, interkulturell und inklusiv zu sein, was sich seit Beginn auch in der Zusammensetzung der teilnehmenden Teams zeigt. Ganz bewusst soll eine eigene „Sozial-Liga“ vermieden werden, neben Jugendzentren spielen Teams von NGOs, Flüchtlingsheimen, Lehrlingswerkstätten bis hin zu Privatgymnasien oder von Jugendgruppen selbstorganisierte Teams mit. Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Jugendlichen liegt bei 15,7 Jahren. Nicht geändert hat sich auch das Motto: „mehr als eine Fußball-Liga“! Bei den Turnieren gibt es demnach nicht nur für die sportliche Leistung Punkte für die Gesamtwertung, sondern immer eine zusätzliche Fair Play-Wertung, bei der jedes Team sein Punktekonto ordentlich aufstocken kann. Preise sind etwa Einladungen zu Fußball-Spielen von SK Sturm Graz sowie – besonders begehrt – signierte Trikots von z.B. 1860 München, Borussia Mönchengladbach oder sogar dem FC Barcelona.

Ganz wesentlich sind neben den Turnieren noch zwei weitere Säulen des Projekts: der Ligarat und die Workshops. In den Workshops werden verschiedenste für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen relevante Themen behandelt, sei es Cybermobbing, Menschenrechtsbildung, Gewaltprävention oder Sensibilisierung gegen Rassismus. Die Auswahl dieser Workshopthemen trifft der Ligarat, jenes Partizipationsgremium, das man durchaus auch als Ligaparlament bezeichnen kann. Es sind das jeweils zwei- bis vierstündige Workshops, die entweder am Caritas Campus in den Schulungsräumlichkeiten oder aber auch z.B. am Menschenrechtsweg im Grazer Leechwald stattfinden. Die ReferentInnen werden entweder als Honorarkräfte engagiert oder von Kooperationspartnern wie der Panthersie für Europa (Land Steiermark) oder fairplay-vidc gestellt.

Der Ligarat – unser Ligaparlament

Der Ligarat setzt sich aus VertreterInnen der Ligateams aus dem U18- und U15-Bewerb der Burschen und der älteren Mädchenklasse „girls“, deren Obergrenze bei 21 Jahren liegt, zusammen. Dabei entsendet jedes Team eine/n VertreterIn. Diese beraten sich

Abb. 2: Ligaratsitzung

Quelle: IALG/ÖIF

in den periodischen Sitzungen. Das Personal der IALG tritt dabei in den Hintergrund und erfüllt nur eine moderierende Funktion. Als Raum stand bisher der Sitzungsraum des Österreichischen Integrationsfonds im Integrationszentrum Steiermark zur Verfügung, ab dem heurigen Jahr finden die Sitzungen wie die meisten Workshops auch am Caritas Campus statt. Betrachtet man die Altersstruktur dieses Gremiums von durchschnittlich 17,1 Jahren und folgt wie Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (2011) der Definition des Deutschen Bildungsrates, wonach Erwachsenenbildung die *„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase"* (zit.n. Tippelt/von Hippel 2011, S. 12) ist, stellt der Ligarat einen fließenden Übergang von der Schulbildung hin zu einem ersten Einstieg in die Erwachsenenbildung dar.

Nicht wenige Jugendliche beenden ihre Schullaufbahn mit der Pflichtschule und schließen nicht gleich eine Berufslaufbahn an. Dies trifft auf viele unserer SpielerInnen zu, die Jugendzentren vertreten. Noch prekärer ist die Ausbildungs- und Berufssituation bei den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die in steigender Zahl an der Liga teilnehmen. Unserer Beobachtung zufolge können wir davon ausgehen, dass sich unter unseren SpielerInnen ein nicht vernachlässigbarer Anteil von Jugendlichen der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe der NEETs (Not in Education, Employment or Training) befindet, die österreichweit auf immerhin mehr als 75.000 Jugendliche geschätzt werden. Über die Fußball-Liga und ihre Bildungs- und Partizipationsangebote glauben wir gerade die bildungsfernen Schichten sozial benachteiligter Jugendlicher und MigrantInnen erreichen zu können, die von Erwachsenenbildung und politischer Bildung nicht erreicht werden können (siehe Böhnisch/Krisch 2013; Becker/Krüger 2011).

Besonders der bereits erwähnte Ligarat verdient hier Beachtung. Die Partizipationsprozesse, die er den Mitgliedern eröffnet, verstehen wir mit Benedikt Sturzenhecker (2008) als politische Bildung. Es geht darum, Jugendliche bei der selbsttätigen Aneignung von politischen Kompetenzen, Inhalten und Handlungsweisen zu unterstützen, mit dem Ziel, dass sie gesellschaftliche Mitverantwortung übernehmen. Der Ligarat bietet dafür im abgegrenzten Kosmos des Ligabetriebs ein ideales Übungsfeld für Demokratiebildung: Wie wird der Turnierkalender gestaltet? Wie geht man mit disziplinären Vorfällen um? Wie wird die Punktevergabe ausformuliert? Was sollen die Inhalte der Workshops sein? Diese und weitere für die Liga relevanten Entscheidungen werden von den Jugendlichen selbst gefällt. So war es zum Beispiel auch der Ligarat, der dafür sorgte, dass die „Grazer Stadtteilliga" in „International Allstar League Graz" – kurz IALG – umbenannt wurde. In der Partizipationsleiter nach Richard Schröder (vgl. DVJ 2011, S. 10) bewegen wir uns dabei in einer neunstufigen Skala der Partizipation zwischen Stufe 7 („Mitbestimmung – Projektidee von Erwachsenen, anschließend gemeinsame Entscheidungen") und Stufe 8 („Selbstbestimmung – Initiative und Durchführung liegt bei den Kindern, Erwachsene tragen mit").

Und was sagen die Spieler und Spielerinnen selbst?

Die positive Resonanz der Jugendlichen zeigt sich auf mehreren Ebenen: Beim 2015 erstmals durchgeführten Mädchenturnier als Ein-Tages-Event noch vor dem regulären Ligastart gaben bei der abschließenden kleinen Evaluierung 53 der 64 teilnehmenden Mädchen an, dass ihnen das Turnier „sehr gut" gefallen habe, und 55 antworteten sogar, dass sie unbedingt wieder teilnehmen wollen. Auf die Frage, was ihnen konkret gefallen habe, erfolgten Antworten wie „Spaß", „alles", „neue Freundschaften" und „Zusammenhalt des Teams". Weitere Ergebnisse dazu bringt die Arbeit von Bernd Hierzer, der in einer ersten Befragung zeigte, dass mehr als drei Viertel der teilnehmenden Mädchen angaben, durch die Teilnahme an der IALG wesentlich gelernt zu haben, dass es wichtig ist, fair zu spielen (siehe Hierzer 2016). Dies bestätigt unser Konzept, über den Spaß und die Begeisterung sehr wohl auch sozialpädagogische Inhalte (mit-)transportieren zu können. Unsere positiven Erfahrungen, aber vor allem die große Begeisterung der teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen ermuntern uns, trotz der sehr angespannten Finanzsituation aufgrund ausgebliebener Förderungen weiterhin an der IALG festzuhalten. Und die Frage, die wir als OrganisatorInnen wohl am häufigsten hören, ist: „Wann gibt es das nächste Turnier?"

Literatur

Becker, Helle/Krüger, Thomas (2011): Weiterbildung und Politik. In Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 635-651.

Böhnisch, Lothar/Krisch, Richard (2013): Politische Bildung in sozialräumlicher Perspektive. In: Sozial Extra 7/8 2013, S. 38-40.

DVJ – Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2011): Partizipation in der Steirischen Offenen Jugendarbeit. Graz: DJV.

Hierzer, Bernd (2016): Lernerfahrungen und Kompetenzerwerb im Rahmen von inszenierten Sportprojekten am Beispiel der International Allstar League Graz (= unveröff. Abschlussarbeit, Pädagogische Hochschule Steiermark).

Jäger, Uli (2008): Fußball für Entwicklung. Wie durch Sport Globales Lernen, Fair Play und friedliches Zusammenleben gefördert werden kann. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Küchenmeister, Daniel/Schneider, Thomas (2011): Sport und Teilhabe. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 16-19/2011, S. 3-8.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Partizipation als politische Bildung in der Jugendarbeit. In: Verein Wiener Jugendzentren (Hrsg.): Partizipation. Zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit. Wien: Verein Wiener Jugendzentren, S. 20-31.

Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (2011): Einleitung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-21.

Zeyringer, Klaus (2014): Fußball. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Weiterführende Links

Facebookgruppe International Allstar League Graz: https://www.facebook.com/groups/420321147992918

Foto: K.K.

MMag. Thomas Jäger

t.jaeger@caritas-steiermark.at
http://siq.caritas-steiermark.at
+43 (0)676 88015399

Thomas Jäger studierte Lehramt Biologie und Erdwissenschaften und Botanik. Nach Absolvierung des Unterrichtspraktikums und nach Abschluss des Akademielehrgangs „Interkulturelle Pädagogik" wechselte er in die Flüchtlingsarbeit – in die er im Rahmen seines Zivildienstes Einblick genommen hatte. Er ist Projektmitbegründer und seit 2007 Projektmitarbeiter des sozialintegrativen Sportprojekts SIQ, seit 2012 Teammanager des Homeless World Cup-Nationalteams Österreich. Zudem lehrt er seit 2010 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Graz (Interkulturalität/Migration).

The Kickoff for Political Education

The IALG is more than just a football league: participative, intercultural and inclusive

Abstract

Since 2011, Graz has hosted a series of football tournaments for young people that was started by the social integration sport project SIQ of Caritas Styria along with the *Grazer Friedensbüro* (Graz Peace Office) and the *Jugendzentrum* Don Bosco (Don Bosco Youth Centre): the Grazer *Stadtteilliga* (Graz Neighbourhood League), now called "International Allstars League Graz." The joy and fun of playing football have motivated 29 teams of boys and girls from a wide variety of backgrounds who range in age from 10 to 21 to participate in the league. They take part in football tournaments as well as social education workshops that are part of the league. In addition, a league council provides a space for practicing democracy building. To ultimately go away a winner, participation in the league council is just as important as athletic achievement, and fair behaviour while doing sport is just as important as workshop participation. The main goal is to support adolescents and young adults not served by typical adult education courses and political education in acquiring political competences, content and behaviours on their own so that they can experience and accept their share of responsibility in society. (Ed.)

Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht

Martha C. Nussbaum

Stefan Vater

Vater, Stefan [Rez.] (2016): Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Ökonomisierung, Effizienzorientierung, Profit, Verwertbarkeit, Bildung, Demokratie, Fantasie

„Vorherrschendes Handlungsmotiv moderner Gesellschaften ist immer deutlicher die Vermehrung des Geldes um des Geldes willen. Menschen sind dabei sowohl als Produzenten wie auch als Konsumenten nur Mittel zum Zweck. Große Teile menschlichen Lebens zählen so nicht mehr, werden langsam stillgelegt. […] Reduziert sich Demokratie aber auf Handlangerdienste für die Ökonomie, verschwindet sie bald gänzlich hinter „alternativlosen“ Sachzwängen. So werden in Schulen und Hochschulen Generationen von maschinell funktionierenden Bürgern produziert, kritiklos gegenüber Ideologien und empathiefrei im täglichen Leben. Das wird kaum der Nährboden für eine lebendige Demokratie. Martha Nussbaums Buch ist kein elitäres Produkt des philosophischen Elfenbeinturms. Es ist eine durchaus handfeste Streitschrift für eine Erziehung hin zu demokratischen und selbstbestimmenten Bürgergemeinschaften, die es dem Menschen erlauben, in Würde ein gutes Leben zu führen.“ (Verlagsinformation)

Martha C. Nussbaum
Nicht für den Profit!
Warum Demokratie Bildung braucht
Überlingen: TibiaPress 2012
182 Seiten

Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht

Martha C. Nussbaum

Stefan Vater

Die US-amerikanische Sozialphilosophin und Professorin für Rechtswissenschaften und Ethik an der University of Chicago Martha C. Nussbaum[1] kritisiert in ihrem Buch „Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht" (2012) die Ökonomisierung von Bildung und die alleinige Ausrichtung unserer Gesellschaften und unserer Bildungssysteme an Wirtschaftswachstum und Profit.

Dadurch gehen scheinbar „überflüssige Inhalte" wie Fantasie, Kritik und Empathie zugunsten von Konkurrenz, Leistung und Verwertbarkeit verloren. Die Ausrichtung von Bildung an der Wirtschaft und am Wachstum macht aus autonomen BürgerInnen letztendlich passive MarktteilnehmerInnen und gefährdet somit letztendlich auch die Demokratie selbst. Nussbaumers Betrachtungen im Sinne eines Manifestes richten sich gegen die Ökonomisierung von Bildung an Schulen und Universitäten und vor allem gegen die plausibel scheinende Kopplung von Wirtschaftswachstum und Wohlstand. Befürworter einer strikt ökonomisch vewertbaren Bildung *„behaupten gerne, das Streben nach Wirtschaftswachstum bringe von selbst die anderen positiven Dinge hervor, von denen ich gesprochen habe: Gesundheit, Bildung und einen Rückgang der sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheit. [...] Ein gutes Gesundheits- und Bildungssystem korreliert (aber) nur sehr schwach mit dem Wirtschaftswachstum. [...] Wirtschaftswachstum ist [...] nicht gleichbedeutend mit Demokratie"* (Nussbaum 2012, S. 29).

Die Autorin sieht durch diese Entwicklungen wichtige Fähigkeiten verloren gehen, welche aus nicht unmittelbar-profitorientierten Praxen, wie den Geisteswissenschaften und Künsten, erwachsen: die Fähigkeit zum kritischen Denken, die Fähigkeit zur Empathie für Notleidende (vgl. ebd., S. 126) und die Fähigkeit zu Reflexionen in einem universellen Sinne. Es ist das scheinbar überflüssige Wissen (vgl. ebd., S. 18), dem sich Nussbaum zuwendet, Wissen, das gleichzeitig unabdingbar ist für ein demokratisches Zusammenleben (vgl. Pfahl-Traughber 2012, o.S). *„Getrieben vom Gewinnstreben der eigenen Volkswirtschaft vernachlässigen Gesellschaften und ihre Bildungssysteme genau die Fähigkeiten, die benötigt werden, um Demokratien lebendig zu halten. Wenn sich dieser Trend fortsetzt, werden die Nationen überall auf der Welt bald Generationen*

1 Nussbaum ist bekannt für den Capability Approach (Fähigkeiten-Ansatz) in der Entwicklungspolitik, den sie zusammen mit Amartya Sen entwickelte und der eine Alternative zu engen ökonomischen Wachstumsindizes darstellt.

von nützlichen Maschinen produzieren statt allseits entwickelter Bürger, die selbständig denken, Kritik an Traditionen üben und den Stellenwert der Leiden und Leistungen anderer Menschen begreifen können. Die Zukunft der Demokratie steht weltweit auf der Kippe" (Nussbaumer 2012, S. 16).

Argumentation und Vorgehen

Verwirrend und etwas abwegig, im Sinne von ungewohnten Denkwegen – aber wohl aus der Praxis und Logik der Rechtsphilosophie zu erklären – sind an manchen Stellen die Argumentation und das Vorgehen der Autorin. Beispielsweise wenn sie von verfassungsrechtlichen, nachweislich nicht gegebenen Rechten ausgeht, wie: *„In beiden Ländern (USA und Indien; S.V.) gibt es sichere politische Rechte und Bürgerrechte, und beide Staaten garantieren allen Bürgern unabhängig von Rasse, Geschlecht und Religion den gleichen gesetzlichen Schutz"* (ebd., S. 30). Die Realität könnte anders nicht sein. Nussbaum beharrt in ihrer Argumentation auf den Verfassungstexten – eigentlich wider die Realität – und leitet daraus Forderungen ab (vgl. ebd., S. 30f.), wobei ihr legalistisches Beharren auf nicht eingelöste verfassungsmäßige Positionen ihren Gebot-artigen Forderungen an die Politik einen gesicherteren Boden bietet. Ähnlich ihr argumentatives Vorgehen beim sich über Seiten hinziehenden – und die Geschichte des europäischen Bildungssystems etwas verkennenden – Lob des US-Bildungssystems (vgl. ebd., S. 155). Der Hinweis auf die deutlich größere Ungleichheit des US-Systems gegenüber beispielsweise dem europäischen System kommt fast zu spät und auch spät der Hinweis, dass das System milder Gaben der Superreichen für den Bereich der nicht ökonomisierten Bildung auch nicht ganz das Wahre sei (vgl. ebd., S. 155 u. S. 157).

Wirtschaftsgeschichte – Welche Bildung braucht die Demokratie!

Doch zwischendurch zu den Stärken des Buches, die besonders im fünften Kapitel liegen, wo die Autorin konkrete Bildungsinhalte thematisiert und intensiv auf John Dewey eingeht: *„Die Wirtschaftsgeschichte ist allgemeiner menschlich, demokratischer und deshalb für die Befreiung der menschlichen Kräfte wertvoller als die politische Geschichte. Sie handelt nicht vom Auf- und Niedergang von Herrschern und Mächten, sondern vom naturgesetzlichen Wachstum der wirklichen Freiheiten, vom gemeinen Mann, durch den die Herrscher und Mächte erst existieren"* (John Dewey 2008, S. 207 nach Nussbaum 2012, S. 104).

Nussbaum betont – mit Dewey – die Wichtigkeit konkreter, lebenspraktischer Bildung, die Menschen in die Lage versetzt, ihre Mitbestimmungsrechte wahrzunehmen. *„Überlegen wir z.B., wie Schülern vermittelt werden kann, woher die Produkte kommen, die wir täglich verwenden: unsere Softdrinks, unsere Kleidung, unser Kaffee, unsere Nahrungsmittel. Früher haben Pädagogen im Sinne einer Erziehung zur Demokratie, den Kindern die komplizierten Arbeitsabläufe begreiflich gemacht, die für die Herstellung solcher Produkte notwendig waren. Das war der Weg, um zu verstehen, wie die Wirtschaft ihres* eigenen *(Hervorh. S.V.) Landes mit den dazugehörigen Arbeitsplätzen, Lohnsteuersystemen und Aufstiegschancen konstruiert war. Diese Art von Verstehen war und ist wichtig für aufgeklärte und aufgeschlossene Bürger. Sie schärft das Bewusstsein und das Interesse für die verschiedenen Gruppen, die unsere Gesellschaft bilden, für ihre unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbedingungen. Heute muss zwangsläufig die ganze Welt Gegenstand des Interesses sein. Man kann nicht einmal etwas über die Herkunft eines simplen Softdrinks verstehen, wenn man nicht gleichzeitig daran denkt, wie das Leben in anderen Ländern aussieht. Dafür ist es sinnvoll, nach den Arbeitsbedingungen der Menschen in diesen Ländern, nach ihrem Bildungsstandard […] zu fragen. […] Um diese Fragen für sich durchdenken zu können, müssen junge Menschen verstehen, wie die Weltwirtschaft funktioniert. Sie müssen auch etwas über die Geschichte dieser Strukturen wissen – die Rolle des Kolonialismus in der Vergangenheit, der Auslandsinvestitionen und multinationalen Konzerne in der Gegenwart –, damit sie erkennen, wie Strukturen, die sich die Einwohner der betreffenden Länder […] nicht freiwillig ausgesucht hatten, entscheidend deren Lebenschancen bestimmen"* (ebd., S. 100f.).

Insgesamt ist das alles nicht neu, und viele Ansätze werden von Nussbaum nicht einbezogen (z.B.: Freire, Gramsci und andere Ansätze kritischer Bildung), dennoch ist die Zusammenstellung der Autorin in diesem Kapitel erfrischend und ja auch nicht für BildungsexpertInnen gedacht.

„Effizienz als das Schlagwort des Tages"

Bestechend ist Nussbaums vorgebrachte Kritik an einer ausschließlichen Effizienzorientierung (ebd., S. 151ff.) überall dort, wo sie wenig verloren hat, weil sie, nebenbei bemerkt, im Bildungsbereich eher zu stumpfsinniger Standarddefinition und dem Abprüfen von Fix- und Fertigem in Multiple Choice Tests führt. *„Der Zwang zum Wirtschaftswachstum hat in Europa mittlerweile viele Politiker dazu gebracht, die gesamte universitäre Bildung – sowohl die Lehre als auch die Forschung – nach ökonomischen Kriterien umzugestalten, indem gefragt wird, welchen Beitrag jedes Fach und jeder Wissenschafter zur wirtschaftlichen Entwicklung leistet"* (ebd., S. 150). *„Vielleicht hören unsere Ohren nicht mehr [...] wie grotesk es ist anzunehmen, die Qualität von Wissenschaft ließe sich nach der Zahl der ‚externen Nutzer der Forschungsergebnisse' oder der Menge der ‚Effizienzindikatoren' beurteilen, [...]"* (ebd., S. 153).

So dominieren Ausführungen zur Bildung für Demokratie, zu moralischen Emotionen, zu einer sokratischen Pädagogik und zur Förderung von Geisteswissenschaften und Kultur die Kapitel des Buchs. Bilanzierend heißt es: *„Demokratien haben ein großes Potential an Rationalität und Fantasie. Gleichzeitig sind sie nicht gegen Denkfehler, Provinzialismus, übereiltes Handeln, Nachlässigkeit, Egoismus und Engstirnigkeit gefeit. Eine Bildung, die hauptsächlich auf Rentabilität und Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt ausgerichtet ist, vergrößert diese Defizite. Sie produziert habgierige Beschränktheit und technisch gebildete Gefügigkeit"* (ebd., S. 167). Beispiele aus Indien und den USA machen am Ende des Buches diese Tendenzen deutlich, weiters benennt Nussbaum Alternativmodelle im Bereich der Bildung (vgl. Pfahl-Traughber 2012, o.S.).

„Wir müssen"?

Kritisch muss angemerkt werden, dass der teils beinahe naiv oder radikal anmutende Universalismus, mit all seinen „**wir** müssen"[2], für mich teils schwer ohne Kopfschütteln oder eine zunehmende Ablehnung lesbar ist (vgl. Nussbaum 2012, S. 97ff.), besonders wenn er von einer Repräsentantin der US-amerikanischen Upperclass (nach eigener Definition der Autorin) vorgebracht wird. Erstaunlich bleibt diese universalistische Position angesichts der differenzierenden und wunderschönen Darstellung der Position Deweys im wohl besten fünften Kapitel des Buches. Ebenso kritisch muss die fast an Verherrlichung gleichende Darstellung der Positionen der von ihr bevorzugten denkenden Männer: Tagore, Sokrates und Dewey bedacht werden. Jegliche Erneuerung oder Denkbewegung scheint im Denkuniversum Nussbaums sokratischen Ursprungs und oft kann sie einen fast vorwurfsvollen Ton, dass dieser ihr so erscheinende sokratische Ursprung nicht dargelegt werde, schwer verhehlen. Wobei sie gleichzeitig verschiedene Traditionen wie die der russischen libertären Pädagogik vollständig verschweigt, obwohl sie zumindest zeitgleich mit ihren Favoriten (Tagore, Dewey etc.) erarbeitet wurde[3]. Nussbaum denkt ausgehend von individualistischen Positionen, dies ist ihr gutes Recht, dennoch muss sie sich damit kritischen Fragen stellen. Warum sollten alleine die Entwicklungspsychologie und besonders die von einer konservativen, traditionalen Familienideologie unterlegte Position Donald Winnicots (vgl. ebd., S. 117) alles, was mit Bildung zu tun hat, erklären? Wohl weil konservative Vorstellungen von Familie und Mutterschaft für Nussbaum zentral und wichtig sind, dies belegen unzählige positiv konnotierte Vergleiche mit Familie, Mutterschaft und gesunden Rollenentwürfen im vorliegenden Buch (vgl. z.B. ebd., S. 131).

Trotz meiner durchaus heftigen Kritik – und ich gestehe, ich war bei der Lektüre oft nahe am Nervenzusammenbruch – bleiben die Ausführungen Nussbaums zum Zusammenhang von Demokratie, Fantasie und Bildung in Teilen des Buches großartig und lesenswert und dort, wo sich in meinem Fall Ärger einstellte, bietet Nussbaum dennoch Raum zur Abgrenzung, zum Nachdenken.

2 Nussbaum verzichtet bei diesen Appellen darauf, in gleicher Weise differenziert zu denken wie in anderen Kapiteln. Dieses „Wir" verkennt Kräfteverhältnisse, Machtverhältnisse und wirkt angesichts GATS, TTIP und den Interessen von globalen Bildungsunternehmen naiv.

3 Abgründe hingegen tun sich in Nussbaums Besprechung von ihr nicht verständlichen oder sympathischen Positionen, wie der J. Butlers an anderer Stelle auf (nachzulesen unter: http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Nussbaum-Butler-Critique-NR-2-99.pdf). Sie sind schulmeisternd und lassen genau die Empathie vermissen, die so sehr im Zentrum des vorliegenden, phasenweise großartigen Buches steht.

Literatur

Pfahl-Traughber, Armin [Rez.] (2012): Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Erschienen am 25. Oktober 2012. Online im Internet: http://hpd.de/node/14211 [Stand: 2016-06-10].

Foto: Karo Rumpfhuber

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
https://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.

Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich

Rahel Baumgartner und Hakan Gürses (Hrsg.)

Georg Ondrak

Ondrak, Georg [Rez.] (2016): Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hrsg.) (2015): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: politische Erwachsenenbildung, politische Bildung, Themen, Arbeitsansatz, Methoden, Österreich

„Wenn der Ruf nach verstärkter politischer Bildung laut wird, ist damit meist politische Bildung in der Schule gemeint. Die Fachliteratur zum Thema weist zudem eine starke Akzentuierung auf Debatten, Theorieansätze und gesellschaftliche Entwicklungen in Deutschland auf. Die Autor_innen dieses Bandes betrachten Fragen der politischen Bildung hingegen aus der eher seltenen und daher inspirierenden Perspektive der Erwachsenenbildung. Dabei wird das aktuelle Verständnis des Feldes abgesteckt. Welche Themenschwerpunkte, Arbeitsansätze und didaktischen Methoden bestimmen derzeit die außerschulische politische Bildung? Machen sich zukunftsträchtige Trends bemerkbar und gibt es aktuelle Fachdebatten, die hierfür wegweisend sein könnten? Außerdem werden spezifische Fragen bezüglich des Standortes Österreich beantwortet: Welche besonderen Themen, die sich aus historischen wie konjunkturellen Zusammenhängen ergeben, sind für die politische Bildung in Österreich relevant? Welchen Beitrag können österreichische Erfahrungen zur politischen Erwachsenenbildung im Allgemeinen leisten?“ (Verlagsinformation)

Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hrsg.)
Im Blickwinkel:
Politische Erwachsenenbildung in Österreich
Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2015
288 Seiten

Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich

Rahel Baumgartner und Hakan Gürses (Hrsg.)

Georg Ondrak

Der vorliegende, 2015 im Wochenschau Verlag erschienene Sammelband „Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich“ liefert einen facettenreichen Einblick in das vielseitige Arbeitsfeld der politischen Erwachsenenbildung in Österreich.

Ausgangslage

Was ist außerschulische politische Bildung und was sind ihre Themenschwerpunkte, didaktischen Methoden und Arbeitsansätze? Zeigen sich zukunftsträchtige Trends im aktuellen Fachdiskurs? Was unterscheidet die außerschulische politische Bildung von der schulischen? Diese Fragen stehen für die HerausgeberInnen Rahel Baumgartner und Hakan Gürses am Beginn der Publikation. Beide sind MitarbeiterInnen der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), welche als österreichische Facheinrichtung für allgemeine politische Erwachsenenbildung hinter dieser Publikation steht.

„Im Blickwinkel“ behandelt in erster Linie die österreichische Entwicklung und Lage der außerschulischen politischen Bildung sowie standortspezifische Problemlagen, um neue oder gar erstmalige Perspektiven auf diesen Themenbereich zu bieten. Von Bedeutung sind dabei Fragen nach besonderen institutionellen Zusammenhängen, handelnden AkteurInnen, Orten und Themen politischer Bildung, die durch die spezifische historische Entwicklung Österreichs gekennzeichnet sind. Dieser bewusste Fokus, so die HerausgeberInnen, soll jedoch nicht einem nationalen Tellerrand das Wort reden (vgl. Gürses/Baumgartner 2015, S. 10), was sich unter anderem auch durch das Einbringen internationaler Fallbeispiele in einzelnen Beiträgen der Publikation zeigt. Ziel ist es somit, spezifisch österreichische, aber auch allgemeine Problemfelder der außerschulischen politischen Bildung evident zu machen.

Der Sammelband basiert auf der seit 2010 von der ÖGPB und dem Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) und seit 2012 auch gemeinsam mit dem Wiener „Depot“ organisierten Veranstaltungsreihe: „Politische Erwachsenenbildung“. Einige überarbeitete Vorträge dieser Reihe stellen das Grundgerüst der Publikation dar. Um diese zu ergänzen und eine möglichst breite Abdeckung relevanter Themen zu garantieren, wurden weitere AkteurInnen des Feldes eingeladen, Beiträge zu verfassen.

Ein besonderes Merkmal, das sich durch die gesamte Publikation zieht, ist das der Diversität. Es reflektiert die Heterogenität und Pluralität des

Feldes der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und der außerschulischen bzw. politischen Erwachsenenbildung im Besonderen. Denn trotz div. Standardisierungsversuche seitens bildungspolitischer AkteurInnen, unter anderem im Zuge des „Lifelong Learning"-Diskurses, stellen sich die erwähnten Felder nicht zuletzt aufgrund der Vielfalt an Trägern, aufgrund der unterschiedlichen Interessen der partizipierenden AkteurInnen und aufgrund politischer Scheidelinien als uneinheitlich und vielfältig dar. Das zeigt sich im Sammelband auch an der vereinten Vielfalt der Textarten/-sorten sowie der Auffassungen und Zielrichtungen politischer Bildung, ohne dass dabei der Eindruck von Beliebigkeit entstehen würde.

Aufbau und einzelne Beiträge im Blickpunkt

Die Publikation gliedert sich in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt „Ansätze – Dynamiken" behandelt in erster Linie theoretische Themen politischer Bildung und in Fachdiskursen aufgeworfene Fragen. Diesem folgen ein Abschnitt mit Beiträgen zu „Themenfeldern am Standort" sowie ein Abschnitt, welcher eine „Standortbestimmung" zum Ziel hat und dessen Beiträge Geschichte und Strukturen der österreichischen, außerschulischen politischen Bildung abbilden.

Besonders im ersten Abschnitt verfolgt die Publikation die Sichtbarmachung konkreter außerschulischer politischer Bildungsarbeit in Österreich und in institutionellen Strukturen. Er widmet sich aber auch allgemeinen Fragen der politischen Erwachsenenbildung.

Stellvertretend dafür soll der einleitende, äußerst lesens- und diskussionswerte Artikel von **Hakan Gürses** besprochen werden. In „Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung" diskutiert Gürses Demokratie als „Gespenst", das unter autokratischen Führungen, etwa im Falle Victor Orbáns in Ungarn oder Recep Tayyip Erdoğans in der Türkei, ausgehöhlt, auf eine populistische Symbolik degradiert und zur Scheindemokratie wird. Umgekehrt zeigt sich das „Gespenst" aber auch in seiner anderen, zur systemaffirmativen Lebensform hochstilisierten Erscheinung, in der es zur strukturkonservativen Endstation von Politik wird. Bezugnehmend auf die politische Bildung sieht Gürses eine „Politikvergessenheit", also eine mangelnde Diskussion zu den Begriffen des Politischen und der Politik. Dadurch, so Gürses, entsteht bei der politischen Bildung auf dem Platz des Politischen eine Leerstelle, die durch den Begriff der Demokratie ausgefüllt wird. Statt von politischer Bildung ist nun immer häufiger vom „Demokratielernen" die Rede. Demokratie stellt sich in Form des „Demokratielernens", wie Gürses meint, vor allem in seiner affirmativen Form, als abgeschlossen (ein zu lernender, fester Gegenstand), normativ (individuelle Gesinnung und Verantwortung) und zirkelhaft (Ausgangspunkt und Ziel zugleich) dar (siehe Gürses 2015).

Dieser Politikvergessenheit stellt Gürses die Diskussion der „Politischen Differenz" als theoretische Intervention gegenüber. Er orientiert sich dabei an Chantal Mouffe, die im Politischen einerseits die für die menschliche Gesellschaft konstitutive Dimension des Antagonismus, andererseits in der Politik die Gesamtheit der Institutionen und Verfahrensweisen sieht, *„[...] durch die eine Ordnung geschaffen wird, die das Miteinander der Menschen im Kontext seiner ihm vom Politischen auferlegten Konflikthaftigkeit organisiert"* (Mouffe zit.n. Gürses 2015, S. 28). Als politiktheoretische Intervention besitzt die „Politische Differenz", so Gürses, folgende Merkmale:

- das als Möglichkeitsform begriffene Politische kann der institutionellen, normativ legitimierten, mit Herrschaft verbundenen Politik entgegengestellt werden
- das Wesen des Politischen ist nicht im Vorhinein bestimmbar, Gesellschaft und politische Ordnung sind vielmehr kontingent
- unter dem Blickwinkel der Politischen Differenz wird die Unabgeschlossenheit gesellschaftlicher Prozesse betont
- Demokratie bleibt dabei durch Konflikte und agonale Gegensätze ein offener Prozess

Daraus identifiziert Gürses vier Charakteristika des Politischen: Unabgeschlossenheit, Unbegründbarkeit, Konfliktualität und Ereignishaftigkeit, anhand derer er gegenwärtige Formen politischer Bildung in seinem Beitrag analytisch auf den Prüfstand

stellt. Er kommt dabei zum Schluss, dass derzeit keines der vier Charakteristika des Politischen im Selbstverständnis der politischen Bildung eine relevante Rolle spielt und plädiert folglich für eine Rückkehr des Politischen in die politische Bildung und eine Rezeption der Politischen Differenz. Diese Rezeption der Politischen Differenz könnte unter anderem dazu beitragen, dass politische Bildung die Politik (das Gewordene) aus der Perspektive des Möglichen und Progressiven verstehen lernt.

Weitere Beiträge des ersten Abschnittes sind „Feministisches Wissen und Politik. Dimension und Paradoxien am Beispiel der österreichischen Anti-Gewalt-Bewegung“ (**Birgit Sauer**), „Globales Lernen – eine politische Bildung im Weltzusammenhang“ (**Helmut Hartmeyer**), „Interkulturalität als Zugang zu politischer Bildung“ (**Sabine Aydt, Maria Steindl**), „Social Media und Soziale Bewegungen und …“ (**Hans Christian Voigt**), „Schwule und Lesben: the next top model minority? Minderheitenpolitik und queere Kritik“ (**Sushila Mesquita**) sowie „Kompetenz oder Bildung? Die Konjunktur der Kompetenz in der politischen Bildung“ (**Klaus-Peter Hofer**).

Aus dem zweiten Abschnitt des Bandes soll stellvertretend der Beitrag von **Margit Appel** „Wirtschaftskompetenz stärken – Herausforderung für (feministische) politische Erwachsenenbildung“ herausgegriffen werden. Partizipationsorientierte, feministische politische Erwachsenenbildung muss sich Appel zufolge im Bereich der ökonomischen Bildung zwischen den vorherrschenden Angeboten etwa der Finanzbildung zur Optimierung individueller Finanzentscheidungen und herkömmlichen Angeboten eines hegemonialen Wirtschaftsverständnisses positionieren. Wirtschaftskompetenz stärken heißt in diesem Zusammenhang, Menschen bei der Änderung von Denk- und Verhaltensweisen zu unterstützen und sich *„die Unumgänglichkeit ihrer Unterordnung unter die Interessen der Ökonomie (bzw. der ökonomisch Machtvollen) nicht länger einreden [zu] lassen“* (Pauschin zit.n. Appel 2015, S. 160). Appel stellt in ihrem Beitrag auch interessante feministische Bildungsinitiativen wie etwa die der Gruppe „Joan Robinson – Verein zur Förderung frauengerechter Verteilung ökonomischen Wissens“ zur Economic Literacy vor. Wirtschaftliche Alphabetisierung und die politische Selbstermächtigung der Frauen werden dabei als grundlegende Voraussetzung für einen Wandel im ökonomischen Denken und Handeln erkannt (siehe Appel 2015).

Es komplettieren den zweiten Abschnitt die Beiträge: „‚Bitte partizipieren!‘ Community Education/Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung: ein kritischer Blick“ (**Christian Kloyber**), „Paulo Freire in Österreich. Was dialogische Bildung mit politischer Erwachsenenbildung zu tun hat“ (**Gerald Faschingeder**), „Nichts ist, wie es war. Erwachsene, politische Bildung und Zeitgeschichte in Österreich“ (**Marion Wisinger**), „Zur Demokratie sozialer Bewegungen aus einer autonomen/anarchistischen Perspektive“ (**Robert Foltin**) und „Minderheiten und politische Bildung“ (**Cornelia Kogoj**).

Im dritten Abschnitt des Bandes gibt **Barbara Schöllenberger** in ihrem Beitrag „Breit gefächert und innovativ. Themen und ausgewählte Projektideen im Rahmen der Projektförderung der ÖGBP“ einen Überblick zur Fördertätigkeit der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung und stellt dabei im Zuge der Förderschwerpunkte „Geschlechtergerechtigkeit“ und „Migration – Integration – Inklusion – Interkulturalität“ ausgewählte Projekte vor, so etwa die Initiative „Interkulturelle Gärten – Neue soziale Räume des Empowerments“. Bei diesem Projekt stand die gemeinsame Aktivität von BewohnerInnen der Stadt Innsbruck mit und ohne Migrationshintergrund im Mittelpunkt. Die Nutzung von brachliegenden städtischen Flächen für das Anlegen eines gemeinsamen Gartens diente als Methode der Begegnung und des gegenseitigen Austausches (siehe Schöllenberger 2015).

Weitere Beiträge des Abschnitts sind: „Eine Spritztour durch die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in Österreich“ (**Rahel Baumgartner**), „Wagnis Demokratie. Zur Geschichte der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung“ (**Gerhard Baumgartner**), „Migrant_innen als Fachkräfte in der (politischen) Erwachsenenbildung“ (**Ariane Sadjed**), „AkteurInnen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Österreich“ (**Reinhart Patak**) sowie „Außerschulische politische Bildung für Jugendliche“ (**Patrick Danter**).

Fazit

Der Sammelband bietet einen explorativen Rundgang durch die außerschulische politische Bildungslandschaft Österreichs. Er richtet sich wohl an in der Erwachsenenbildung tätige Personen, ist aber auch für all jene äußerst lesenswert, die am, vor allem kritischen, emanzipatorischen, politischen Bildungsgeschehen in Österreich interessiert sind.

Literatur

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Breit, Gotthard/Schield, Siegfried (Hrsg.) (2007): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

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

Pauschin, Iwan (2012): Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten. Wiesbaden: Springer VS.

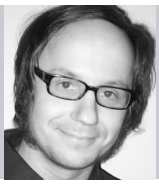


Foto: K.K.

Georg Ondrak, M.A.

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

Georg Ondrak studierte Soziologie an der Universität Wien. Er absolvierte ein Praktikum bei der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen sowie beim Österreichischen Volkshochschularchiv. Für seine Masterarbeit: „Bildung – für wen? Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien" erhielt er den Ludo-Hartmann-Förderungspreis 2013. Er war bzw. ist unter anderem für den Jour Fixe Bildungstheorie I Bildungspraxis, das Zukunftsforum Erwachsenenbildung, sowie diverse Projekte in Kooperation mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen und dem Österreichischen Volkhochschularchiv tätig, und arbeitet als Koordinator der Förderung 2.0 bei den Wiener Volkshochschulen.

Democratic education

Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz [Rez.] (2016): Democratic education. Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Democratic education, Demokratie, Demokratielernen, deliberative Demokratie

Kurzzusammenfassung

Amy Gutmanns „Democratic education" (Erstausgabe 1987) wie auch Michael W. Apples „Official knowledge. Democratic education in a conservative age" (Erstausgabe 1993) behandeln nicht nur direkt das Thema der vorliegenden Ausgabe, sie liefern gerade wegen des anderen politischen Kontextes eine gute Kontrastfolie zu den im deutschsprachigen Raum laufenden Demokratie-Diskursen und sind auch im direkten Vergleich sehr divers. Gutmanns Buch entstammt dem liberalen und deliberativen Kontext in der direkten und kritisch verarbeiteten Tradition von John Dewey, Apples Buch dagegen ist eher auf zornige radikale demokratische Aktion und Praxis in der Kritik am Liberalismus ausgerichtet. Fazit aus der Betrachtung dieser beiden hierzulande noch wenig beachteten Publikationen: Wir dürfen den autoritären Populismus und die konservative Modernisierung nicht mehr als etwas Exotisches betrachten. Die ernsthafte Auseinandersetzung mit diesen Strömungen wird – mindestens mittelfristig – eine stark steigende Bedeutung in unseren Breiten bekommen.

Gutmann, Amy
Democratic education. With a new preface and epilogue.
Princeton: Princeton University Press (1999)
368 Seiten

Apple, Michael W.
Official knowledge. Democratic education in a conservative age.
New York: Routledge (2014)
232 Seiten

Democratic education

Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum

Lorenz Lassnigg

[...] we must not look upon education as a realm ideally to be separated from the tumult of democratic politics.

Amy Gutmann 1999, S. 291

[...] in this period [...] it is difficult to keep progressive visions alive and not to slide slowly into cynism.

Michael W. Apple 2014, S. 158

Während Amy Gutmann ihren Hintergrund in der elitären Academia (Harvard – London School of Economics – Harvard) hat und in ihren Aktivitäten in Forschung, Lehre und Beratung zur obersten Creme des akademischen Adels zählt[1], habe ich Michael W. Apple auf der Welt-Konferenz der vergleichenden Gesellschaften (World Congress of Comparative Education) in Istanbul 2010 als eindrucksvoll predigenden Keynote-Kämpfer gegen den Neoliberalismus kennen gelernt. Seine Karriere begann nach der Ausbildung im Glassboro State College in New Jersey, jetzt Rowan University, und an der Columbia-Universität mit 19 Jahren *„as a young teacher [...] in the inner-city schools of one of the poorest cities"* (Apple 2014, S. ix) in New Jersey, bald war er auch als Präsident einer Lehrergewerkschaft engagiert, und seine weltweite akademische Karriere hat ihre Basis dann in Madison, Wisconsin gefunden. Die beiden unterschiedlichen Welten von Gutmann und Apple finden ihren Ausdruck darin, dass sie einander nicht wahrzunehmen scheinen (es gibt keine wechselweisen Einträge im Literaturverzeichnis oder Index). Beiden gemein ist, dass ihnen bislang im deutschen Sprachraum kaum Beachtung geschenkt wurde.[2]

Amy Gutmann: Democratic education

Gutmann adressiert in ihrem Vorwort und Epilog Veränderungen seit der ersten Auflage des Buches 1987: Sie sieht eine Radikalisierung der Frage nach Inhalt und Bedeutung demokratischer Erziehung/Bildung, vor allem Auseinandersetzungen um multikulturelle Inhalte, um eine kosmopolitische vs. patriotische Ausrichtung demokratischer Erziehung/Bildung, und sie sieht Auseinandersetzungen um

1 Amy Gutmann hat gemeinsam mit Sigal Ben-Porath auch den Eintrag über Democratic Education in der Encyclopedia of Political Thought geschrieben (siehe Gutmann/Ben-Porath 2015).

2 Vor allem zur jeweils ersten Auflage der beiden Bücher finden sich Reviews in englischen Medien (z.B. dokumentiert in JSTOR); eine Suche in der deutschen FIS bildung Literaturdatenbank wie auch in Google findet keine deutschsprachigen Rezensionen, so gut wie keine Übersetzungen (während Democratic Education u.a. ins Slowenische übersetzt ist) und auch nur wenige Erwähnungen (Ausnahmen sind Jürgen Oelkers, Kassimir Stojanov und ein Suhrkamp Band über Charles Taylors „Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung", der vom Falter 38/2009 (etwas arrogant) rezensiert wurde: „Die Philosophie kommt immer zu spät".

eine Privatisierung bzw. öffentliche vs. elterliche Kontrolle (zum Ausdruck gebracht in der Richtung des „Civic Minimalism“).

In ihrer Argumentation geht sie davon aus, dass demokratische Erziehung/Bildung nicht einfach als eine Art abgeleitete Anwendung von „Demokratie“ in einem Teilbereich gesehen werden kann. Die Auseinandersetzung mit dem Verständnis und der Gestaltung der Demokratie in der Gesellschaft ist vielmehr für die Demokratie in der Gesellschaft selbst sehr wichtig, und auch für die Gestaltungsfragen von Demokratie: *„Democratic education […] calls for a complementary conception of democracy“* (Gutmann 1999, S. xii).

Reziprozität ist für Gutmann der entscheidende Faktor der deliberativen Demokratie, d.h., dass die bindenden Regulationen auf moralisch argumentierbare Gründe in einem dauernden Prozess gegenseitiger Rechtfertigung aufbauen müssen und die Bevölkerung in diesem Sinne Subjekt der Gesetzgebung sein muss (und nicht ihr Objekt). Der Kern des öffentlichen Bildungswesens muss demnach darin bestehen, die Voraussetzungen für diese demokratischen Prozesse zu schaffen: „deliberative skills and virtues“ als Voraussetzung für individuelle Beteiligung und kollektive Fähigkeit der Durchsetzung von Gerechtigkeit (eine Auflistung findet sich bei Gutmann auf der S. xiii). Die gesamte Argumentation des Buches arbeitet auf die Conclusio im Schlusskapitel hin: Vorrang für politische Erziehung (vgl. ebd., S. 282ff.).

Eine grundlegende Unterscheidung trifft Gutmann zwischen „democratic citizens“ und „self-interested citizens“. Der unterscheidende Faktor hier ist die „willingness to deliberate about mutually binding matters“ (ebd., S. xiii), und es ist leicht zu erkennen, dass es dabei um die Abgrenzung zum zentralen Paradigma der (neoklassischen) Ökonomie geht. Es folgt eine elaborierte und verständliche Aufschlüsselung der vielfältig verzweigten und umfassenden Begründbarkeit und Gestaltung demokratischer Erziehung/Bildung. Ein Leitmotiv besteht in der Frage, wie deliberative Entscheidungen vor dem Hintergrund von unhintergehbaren Uneinigkeiten und Meinungsverschiedenheiten gefunden werden können (Spannung von disagreement/respect).

Eine wesentliche Stärke des Buches besteht darin, durch differenzierte begriffliche Analysen und Unterscheidungen scheinbare Unvereinbarkeiten und Dilemmata, die oft in der Realität zu heftigen politischen Kämpfen führen, aufzulösen. Im Epilog wird dies an den drei fundamentalen Themen des Civic Minimalism (Privatisierung, Rückzug des Staates, „Choice as panacea“), der Multikulturalität und der Spannung von kosmopolitischen/patriotischen Orientierungen durchexerziert. So erfordere Civic Minimalismus tatsächlich sehr starke Grundsatz-Entscheidungen, die stärkere demokratische Festlegungen ausschließen: Letztlich muss die Frage beantwortet werden, welches Minimum moralisch gerechtfertigt werden kann, um alles andere auszuschließen; dies wird an vielen Beispielen diskutiert. Multikulturalismus wird in der Spannung von zwei einander oft als ausschließend gesehenen Reaktionen diskutiert: öffentliche Anerkennung vs. Privatisierung/Tolerierung; diese Dichotomie wird aufgelöst und an Beispielen werden Formen der Kombination diskutiert. Kosmopolitanismus/Patriotismus wird ebenso in interessanter Weise von Gutmann differenziert.

Der Aufbau des Buches folgt einer Mischung von theoretischen Kapiteln (basics, state and education, dimensions of democratic participation, limits of democratic authority) und Kapiteln, die die Probleme und Aufgaben in den Teilbereichen des Bildungs-Erziehungswesens nach den Dimensionen Zielsetzungen und Verteilung diskutieren (primary education, higher education, extramural education[3], educating adults). Die beiden letzteren Kapitel beruhen darauf, dass demokratische Erziehung/Bildung ebenso wie die Politik nicht mit der Schule endet; diese Kapitel spiegeln gleichzeitig stark den Stand der 1980er und geben zeitgeschichtliche Referenzen zu dem, was sich seither im Fluss befindet.

Das Kapitel über die Erwachsenenbildung befasst sich mit drei Themen: Förderung der (Hoch-)Kultur, Zugang zur Hochschule, Basisbildung. Bei der

3 Der „extramurale“ Bereich bezieht sich in Gutmanns Begrifflichkeit auf Bibliotheken und Fernsehen und diskutiert Grundsatzfragen der Regulation.

Kulturförderung werden einerseits Fragen der Komplementarität von Politik und Markt aufgeworfen, andererseits die Kriterien der nondiscrimination (Ausschluss von Gruppen von der Gestaltung des kulturellen Erbes) und nonrepression (v.a. gegenüber KünstlerInnen) diskutiert.[4] Bezüglich des Hochschul-Zugangs von Erwachsenen wird am Beispiel der britischen Open University eine offene Zulassung befürwortet. Bezüglich der Basisbildung zeigt sich, dass die heutigen ungelösten Fragen weniger neu sind als man vielleicht glaubt: Vieles, was heute im Kontext der internationalen Kompetenzerhebungen diskutiert wird, wurde in den USA bereits in den 1980er Jahren aufgrund nationaler Erhebungen diskutiert.

Michael W. Apple: Official knowledge

Im Buch von Michael Apple geht es aus der Position eines politischen Aktivisten um die Beschreibung und Analyse von Versuchen und Aspekten der Zerstörung dessen, was der Autor unter demokratischer Erziehung/Bildung versteht: *„This book […] has a dual aim to understand the Right and to interrupt it"* (Apple 2014, S. xxiii). Apples Ansatz differenziert das Konzept des „authoritarian populism" (Stuart Hall) in Richtung „conservative modernisation" und plädiert für eine ethische Grundlage des Bildungswesens (Allan Luke), das auf das – heute in den Mainstream aufgestiegene – Konzept von Resilienz (Raymond Williams) Bezug nimmt. Der Text ist umrandet von zwei Vorworten und einem Interview/Gespräch mit Carlos Torres und Raymond Morrow über Bildung, Macht und Biografie, in dem es um die persönliche Einbettung der politischen Positionen/Konzepte des Autors in die politische Entwicklung der USA geht, die er seit den 1960er Jahren miterlebt hat; es werden aber auch die Beiträge im Buch in einen längeren historischen Kontext bis hin zu Bush (und teilweise bis Obama) eingebettet. Vermutlich ist es hilfreich und motivierend, diesen Teil des Buches zuerst zu lesen.

Der Titel „Official Knowledge" signalisiert die Auseinandersetzung zwischen dem Wissen der Eliten, „the religion of the market", das einen „epistemological fog" und eine „wilful opacity" über die Lebensbedingungen der Menschen legt, v.a. in den „slums und poor rural areas" (vgl. Apple 2014, S. xviiif.). Als wesentlicher Aspekt dieses „epistemological fog" wird die Umdeutung von zentralen Begriffen im „common sense" gesehen, insbesondere die Umwandlung von „thick democracy of full participation" in die „thin democracy of markets and consumption practices" und die Umwandlung von Bildungs-Erziehungsleistungen in eine Ware (commodification) (vgl. ebd., S. xix).[5] Diese Thematik der Beschränkung „rationaler Entscheidungen" auf die Wahl zwischen Gütern/Geschmäckern auf Märkten, auch politischen oder kulturellen, verbindet die beiden hier rezensierten Bücher, da sich auch ein zentraler Kritikpunkt von Amy Gutmann an liberalen Konzeptionen darauf bezieht, dass Werte eben nicht auf Marktwerte reduziert werden können/dürfen und daher – mit bestimmten Grenzen der Moral sowie der Nicht-Diskriminierung und Nicht-Unterdrückung – dem deliberativen demokratischen Prozess zu unterwerfen sind.

4 Diese beiden Begriffe von „nondiscrimination" und „nonrepression" sind zentrale Prinzipien für das Verständnis deliberativer demokratischer Erziehung, indem sie die Grenzen politischer und elterlicher Autorität bezeichnen und somit auch Grenzen legitimer staatlicher Einflussnahme und demokratischer Entscheidungen (vgl. v.a. Gutmann 1999, S. 44ff.). *„The results of the democratic deliberations are politically but not morally authoritative, provided they are neither discriminatory nor repressive […] Nondiscrimination and nonrepression place two major constraints on the legitimate exercise of democratic control over culture as over education"* (ebd., S. 263). Nondiscrimination steht für Chancengleichheit zwischen Gruppen im Zugang zu Kultur oder Bildung/Erziehung: Kein Merkmal außer dem Interesse/den Fähigkeiten soll den Zugang beschränken. *„The principle of nonrepression [Nicht-Unterdrückung/Hemmung, Anm.d.Red.] prevents the state, or any group within it, from using education to restrict rational deliberation of competing conceptions of the good life and the good society […]. It secures freedom from interference only to the extent that it forbids using education to restrict rational deliberation of competing conceptions of the good life and the good society"* (ebd., S. 44; siehe dazu auch Crittenden 2002, Kap.4).

5 Die Unterscheidung von „thick", ursprünglich „strong" (starker) und „thin" (dünner, schwacher) Demokratie geht auf Benjamin Barber (2004) zurück und ist ein wichtiger Begriff Apples (Gandin/Apple 2002) und der zeitgenössischen demokratiepolitischen Diskurse. *„Theorien der thin democracy entwerfen ein normativ nicht allzu anspruchsvolles Bild der Demokratie, deren zentrale Qualität in der Möglichkeit zur friedlichen Abwahl von Regierungseliten besteht. Politische Partizipation soll in diesem Modell primär auf den Akt des Wählens beschränkt bleiben. […] Die thick democracy bzw. ‚starke Demokratie' im Sinne Benjamin Barbers ist normativ anspruchsvoller. Sie betont den Prozess der Partizipation auf der Inputseite des demokratischen Prozesses und erkennt der politischen Beteiligung einen intrinsischen Wert zu. […] Häufig wird der formale demokratische Prozess um die normativ gewünschte Aktivität der Bürger in NGOs, neuen sozialen Bewegungen, direktdemokratischen Referenden oder ganz allgemein in der zivilgesellschaftlichen Sphäre ergänzt"* (Lembcke/Ritzi/Schaal 2016, S. 3f.).

Apples Buch entwickelt in seinem Aufbau nach einer thematischen Einleitung (Kapitel 1) die zentralen Konzepte in der Auseinandersetzung mit den konservativen Umwertungen, beginnend beim „common sense" über Bildung/Erziehung (Kapitel 2), über die „textbooks" als inhaltliche Komponente der Literalität (Kapitel 3) und eine interessante historische Analyse ihrer Regulierungsformen in den USA als konstitutiv für das „official knowledge" (Kapitel 4) bis hin zu komplexeren Analysen der Methoden der Herstellung des „audience" auch mittels der Möglichkeiten der neuen Technologien am Beispiel der öffentlichen Förderung des privaten Channel One (Kapitel 5)[6] und der widersprüchlichen/konflikthaltigen Reaktionen/des Enactment dieser Wissensquellen seitens der Lehrerpersonen und anderer Kräfte als inhaltliche Auskleidung von „technical literacy" (Kapitel 6). In den weiteren sehr kurzen und pointierten Kapiteln 7 bis 10 bezieht sich der Autor stärker auf seine persönlichen Erfahrungen/Praktiken und Beispiele, wie er den Kampf für Demokratisierung – „democratic practices" – in unterschiedlichen Bereichen/Facetten führt und reflektiert (Kapitel 7: persönliches Enactment des Curriculums; Kapitel 8: Community Building am Beispiel seines „Friday-Seminars"; Kapitel 9: neoliberaler Umbau der Universität; Kapitel 10 Auseinandersetzung mit Diane Ravitch[7]).

Der Erwachsenenbildung wird kein eigenes Kapitel gewidmet, aber die Analysen beziehen sich in mehrfacher Hinsicht auch auf diesen Bereich. Erstens wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Erziehung/Bildung heute über den Kernbereich des Schulunterrichts hinausgeht und insbesondere die Medien erfasst (vgl. ebd., S. xxii). Die Kapitel 5 und 6 über die Durchdringung mit und Nutzung von neuen Technologien gehen weit über die Analysen von Amy Gutmann hinaus. Zweitens wird in vielen Facetten das oft gar nicht intendierte de-facto-Zusammenspiel von (liberalen oder progressiven) „ModernisiererInnen" in der Bildungspolitik und im Bildungswesen mit der konservativen Agenda herausgearbeitet (etwa durch den Fokus auf „Outcomes", „Effizienz" und Markt/Commodifizierung). Drittens, und das hat einen ganz speziellen Bezug zum Thema der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at, wird (neben „educational opportunity" und „ongoing employability" gegen Prekarität) das „community development" als dritter elementarer Strang einer progressiven Politik der Demokratisierung hervorgehoben (vgl. u.a. ebd., S. 34f.). Viertens bietet das Kapitel 7 über den persönlichen Umgang mit dem Curriculum („Hey man, I'm good") auf nur acht Seiten eine theoretisch-praktische Auseinandersetzung, die in allen Bildungsbereichen ihre Gültigkeit hat – das Curriculum ist ja sozusagen die kodifizierte Version des „official knowledge".Das Kapitel 8 demonstriert schließlich die widersprüchlichen Aspekte der Reflexion von „Pedagogy and the Building of Community".

Abschließende Bewertung

Amy Gutmann beschäftigt sich mit den begrifflichen Räumen und den Formen, in denen die Auseinandersetzungen der deliberativen Demokratie stattfinden können und sollen, und liefert ein (teilweise abstraktes, aber notwendiges) begriffliches Instrumentarium zur Begründung und Umschreibung demokratischer Bildung und Erziehung. Wesentliche Ergebnisse sind: *„[…] ‚political education' – the cultivation of the virtues, knowledge, and skills necessary for political participation – has moral primacy over other purposes of public education in a democratic society"* (Gutmann 1999, S. 287), *„Democracy […] depends on democratic education for its full moral strength. The dependency, however, is reciprocal"* (ebd., S. 289). Und sie unterstreicht die Notwendigkeit des deliberativen Diskurses *„[…] it is all but inevitable that our laws fail […] because the democratic ideal of citizenship is so educationally demanding"* (ebd., S. 282).[8]

6 Eine Analyse der Dienste des privaten Channels One (https://www.channelone.com/about-us/) der Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company ist nachzulesen unter: http://www.hmhco.com/common/terms-of-use.

7 Die Auseinandersetzung mit Diane Ravitch ist eine der Gemeinsamkeiten der beiden Bücher; bei Amy Gutmann ist sie unter den meist zitierten AutorInnen (öfter als Dewey, Kant und Rousseau) und sie nennt sie eine der vier HistorikerInnen, die ihr Denken am meisten beeinflusst haben (vgl. Gutmann 1999, S.17).

8 Die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit gesetzlichen Lösungen für die Probleme der demokratischen Erziehung (und mit den Reaktionen von Stakeholdern darauf; z.B. Desegregation, Schuldemokratie, Strafen/Prügeln, gewerkschaftliche Organisation) ist ein wesentlicher Schwerpunkt der gesamten Argumentation im Buch; davon kann man weit über die USA hinaus lernen, gerade heute, wo es globale Diskurse um Politiken gibt.

Ira Katznelson (1989) hat schon die erste Auflage von Gutmanns Buch in seinem sehr inhaltreichen Review als *„a book of exceptional lucidity, coherence, and significanc“* (Katznelson 1989, o.S.) bewertet, was auch für die Ergänzungen nur unterstrichen werden kann.

Das Buch von Michael Apple konzentriert sich auf die Kritik am Neoliberalismus und obwohl demokratische Erziehung/Bildung Teil des Titels ist, erfolgt die begriffliche Umschreibung nicht definitorisch, sondern gewissermaßen „in Aktion“, in ihren vielfältigen praktischen Dimensionen. Ein Rezensent hat das Buch als *„battlefield report in the culture wars“* (France 1995, S. 220) zwischen den „populistischen“ konservativen und Business-Interessen einerseits und den „demokratischen“ Interessen, repräsentiert durch die LehrerInnen, Gewerkschaften, Minderheiten und Frauengruppen, andererseits charakterisiert. Der wesentliche Punkt besteht darin, die Techniken und Argumentationen im Kampf um die Hegemonie über die Köpfe des Publikums und der Beteiligten zu beschreiben und zu analysieren. *„Thus, through long-term and creative ideological work in the media and elsewhere, 'thick' meanings of democracy grounded in full collective participation are replaced by 'thin' understandings, where democracy is reduced to choice on a market. […] Subjectivities are slowly but ultimately radically transformed. What it means to be responsive and effective and the ways in which such things are evaluated are rationalized and used to (re)organize the state and to bring the norms of the private into the public”* (Apple 2014, S. xxi).
Die heutige Relevanz dieser beiden Bücher für Österreich (und den deutschsprachigen Raum) ist darin zu sehen, dass wir offensichtlich den autoritären Populismus und die konservative Modernisierung nicht mehr als etwas Exotisches aus weit entfernten Regionen betrachten können, sondern dass damit zu rechnen ist, dass die Auseinandersetzung mit diesen Strömungen eine zumindest mittelfristig steigende Bedeutung in unseren Breiten bekommen wird. Es wird in diesen Auseinandersetzungen nicht reichen, nur die „Neoliberalismus-Keule“ zu schwingen, die darin besteht, etwas schlicht als neoliberal zu identifizieren oder zu bezeichnen und zu glauben, dass es damit bereits disqualifiziert oder aus der Welt geschafft ist. Für eine fundierte Auseinandersetzung mit diesen Argumentationen ist sowohl ein vertieftes Wissen um den Liberalismus (das in unseren Diskursen unterbelichtet ist und das Amy Gutmann vermittelt) als auch die Unterscheidung von Liberalismus und Neoliberalismus, und die Kenntnis der (auch subtilen) Verbreitungsmuster des Letzteren hilfreich (über die man bei Michael Apple lernen kann). Spätestens mit der verstärkten Migration werden nun auch die Fragen des Rassismus, die man bisher vielleicht als Sonderprobleme der historischen Sklavenhalter- und Kolonialgesellschaften abtun konnte, mit Sicherheit an Aktualität gewinnen.

Literatur

Apple, Michael W./Beane, James A. (Hrsg.) (2007): Democratic schools. Lessons in Powerful Education. Portsmouth: Heinemann.

Barber, Benjamin (2004 [1984]): Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age, Twentieth Anniversary Edition. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Crittenden, Jack (2002): Democracy's Midwife. An Education in Deliberation. Lanham: Lexington Books.

France, Alan W. (1995): Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. Book Review (02/01/1995). Online im Internet: http://www.freepatentsonline.com/article/College-Literature/16989184.html [Stand: 2016-06-09].

Gandin, Luis Armando/Apple, Michel W. (2002): Thin versus thick democracy in education: Porto alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. In: International Studies in Sociology of Education 12/2, S. 99-116. Online im Internet: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210200200085 [Stand: 2016-06-09].

Gutmann, Amy/Ben-Porath, Sigal (2015): Democratic Education. In: Gibbons, Michael T. (Hrsg.): The Encyclopedia of Political Thought. Wiley, S. 863-875.

Katznelson, Ira (1989): Book Review Amy Gutmann. Democratic Education. In: History of Education Quarterly, Vol. 29, No. 1 (Spring, 1989), S. 131-134. Online im Internet: http://www.jstor.org/stable/368611 [Stand: 2016-06-09].

Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (2016): Zeitgenössische empirische Demokratietheorie: Eine Einführung. Online im Internet: https://www.researchgate.net/profile/Oliver_Lembcke/publication/283506815_Zeitgenossische_empirische_Demokratietheorie_Eine_Einfuhrung/links/563c25cc08aec6f17dd4fdb6.pdf/download?version=vs [Stand: 2016-06-09].

France, Alan W. (1995): Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. Book Review (02/01/1995). Online im Internet: http://www.freepatentsonline.com/article/College-Literature/16989184.html [Stand: 2016-06-09].

Weiterführende Links

Allen Luke: http://staff.qut.edu.au/staff/luke2

Amy Gutmann – Lebenslauf: http://www.upenn.edu/president/images/president/pdfs/Amy-Gutmann-CV-current.pdf

Carlos Torres: https://gseis.ucla.edu/directory/carlos-torres

Diane Ravitch: http://dianeravitch.com

Michael W. Apple – Lebenslauf: http://dm.education.wisc.edu/mwapple/pci/APPLE-VITA-Short-2012-1.pdf

Raymond Morrow: https://www.ualberta.ca/~rmorrow

Raymond Williams: http://keywords.pitt.edu/williams_keywords.html

Stuart Hall: http://www.theguardian.com/politics/2014/feb/10/stuart-hall

Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBF
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: 9783741226311

Projektträger

CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber

Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 28, 2016

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.ª Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.ª Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.ª Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.ª Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

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.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at" ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

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. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at