

R. Baumgartner,
H. Gürses (Hrsg.)

Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich



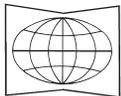
**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Rahel Baumgartner, Hakan Gürses (Hrsg.)

Im Blickwinkel:
Politische Erwachsenenbildung
in Österreich

Rahel Baumgartner, Hakan Gürses (Hrsg.)

Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Der Band wird herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0140-4 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0316-3 (E-Book)

Inhalt

Gerald Leitner
Vorwort..... 7

Hakan Gürses/Rahel Baumgartner
Einleitung 9

1 Ansätze – Dynamiken

Hakan Gürses
Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung..... 19

Birgit Sauer
Feministisches Wissen und Politik. Dimensionen und Paradoxien am
Beispiel der österreichischen Anti-Gewalt-Bewegung..... 37

Helmuth Hartmeyer
Globales Lernen – eine politische Bildung im Weltzusammenhang 49

Sabine Aydt/Maria Steindl
Interkulturalität als Zugang zu politischer Bildung..... 63

Hans Christian Voigt
Social Media und Soziale Bewegungen *und* 75

Sushila Mesquita
Schwule und Lesben: *the next top model minority?*
Minderheitenpolitik und queere Kritik 92

Klaus-Peter Hufer
Kompetenz oder Bildung? Die Konjunktur der Kompetenz
in der politischen Bildung 104

2 Themenfelder am Standort

Christian Kloyber
„Bitte partizipieren!“ Community Education/Gemeinwesenarbeit in der
Erwachsenenbildung: ein kritischer Blick 119

Gerald Faschingeder
Paulo Freire in Österreich. Was dialogische Bildung mit politischer
Erwachsenenbildung zu tun hat 133

Marion Wisinger
Nichts ist, wie es war. Erwachsene, politische Bildung und
Zeitgeschichte in Österreich 147

Margit Appel
Wirtschaftskompetenz stärken – Herausforderung für
(feministische) politische Erwachsenenbildung 157

Robert Foltin
Zur Demokratie sozialer Bewegungen aus einer
autonomen/anarchistischen Perspektive 166

Cornelia Kogoj
Minderheiten und politische Bildung 176

3 Standort Österreich: Geschichte und Strukturen

Rahel Baumgartner
Eine Spritztour durch die Geschichte der politischen
Erwachsenenbildung in Österreich 189

Gerhard Baumgartner
Wagnis Demokratie. Zur Geschichte der Österreichischen Gesellschaft
für Politische Bildung 201

Barbara Schöllenger
Breit gefächert und innovativ. Themen und ausgewählte
Projektideen im Rahmen der Projektförderung der ÖGPB 218

Ariane Sadjed
Migrant_innen als Fachkräfte in der (politischen) Erwachsenenbildung 231

Reinhard Patak
AkteurInnen und Einrichtungen politischer
Erwachsenenbildung in Österreich 241

Patrick Danter
Außerschulische politische Bildung für Jugendliche 268
Autorinnen und Autoren 281

Vorwort

In schöner Regelmäßigkeit wird nach Insultierungen unserer demokratischen Grundordnung – egal ob nach physischen Anschlägen oder nach verbalen Grenzüberschreitungen – der Ruf nach verstärkter Politischer Bildung in den Medien laut. Meist wird damit Politische Bildung in der Schule assoziiert. Politische Erwachsenenbildung bleibt dabei fast gänzlich ausgeblendet. Ohne auf die Relevanz derartiger Vorschläge näher eingehen zu wollen – sie belegen zumindest deutlich ein Wahrnehmungsdefizit der Politischen Erwachsenenbildung. Und in der Tat assoziieren nicht nur die breite Öffentlichkeit, sondern auch Fachleute mit Politischer Bildung hauptsächlich den Schulbereich.

Die vorliegende, von der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung – ÖGPB herausgegebene Publikation will hier Abhilfe schaffen, liefert fundierte Informationen und Analysen der facettenreichen Arbeit der Politischen Erwachsenenbildung in Österreich und will somit Wissens- und Wahrnehmungsdefizite auf diesem Gebiet beheben. Rahel Baumgartner und Hakan Gürses haben diese anspruchsvolle Arbeit übernommen und haben diese gemeinsam mit zahlreichen renommierten Experten mit Bravour erledigt. Ihnen allen gilt der Dank des Vorstandes der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung.

Gerald Leitner
Vorstandsvorsitzender der ÖGPB

Einleitung

Das Vorlegen eines Sammelbandes mit dem Anspruch, das Gebiet der politischen Bildung abzustecken, erscheint auf den ersten Blick – angesichts der Fülle von ähnlichen Publikationen zumal in diesem Verlag – vermutlich als redundant. Zwei Aspekte mögen die Entscheidung begründen, ein solches Buch heute und hier herauszugeben.

Erstens: Sieht man von Fachkundigen ab, ist „politische Bildung“ trotz der Publikationsfülle kein landläufig verständlicher und selbsterklärender Titel. Das gilt vor allem für das wissenschaftlich-didaktische Fach, das er bezeichnen will – insbesondere wenn politische Bildung nicht für Schüler_innen, sondern außerhalb der Schule für Erwachsene und Jugendliche veranstaltet wird. Sogar viele Fachleute bringen sie automatisch mit der Schule in Verbindung. Es herrscht ein Mangel hinsichtlich der Bekanntheit der politischen Erwachsenenbildung.

Was ist außerschulische politische Bildung, im Besonderen politische Erwachsenenbildung; was umfasst sie alles? Welche Themenschwerpunkte, welche Arbeitsansätze und didaktische Methoden bestimmen derzeit dieses Feld? Machen sich zukunftssträchtige Trends bemerkbar, und gibt es aktuelle Fachdebatten, die hierfür wegweisend sein könnten? Was unterscheidet schließlich politische Erwachsenenbildung (resp. außerschulische politische Bildung) von der schulischen?

Dieser Fragenkomplex beschäftigt wohl nicht nur viele Leser_innen von Sachbüchern, die dem Terminus „politische Erwachsenenbildung“ begegnen, sondern durchaus auch Wissenschaftler_innen, Trainer_innen oder politische Aktivist_innen. Antworten auf solche Fragen in gebündelter und allgemein verständlicher Form zu präsentieren, ist daher eines unserer Ziele: Der vorliegende Band will den Bereich und die Problemfelder der politischen Erwachsenenbildung evident machen. In dieser Aufgabe hat er zwar freilich einige Vorgänger – wie etwa Beer u. a. 1999, Hufer 2009 oder Hafenecker/Widmaier 2014 sowie rezente Bände mit besonderem Bezug zum Themengebiet, beispielsweise Lange/Oeftering 2014 und Engartner/Korffkamp 2014. Einen österreichischen, eher der politischen Bildungsarbeit von Volkshochschulen gewidmeten Sammelband hat Knaller herausgegeben (1988); jüngeren Datums ist eine einschlägige Publikation des Österreicherers Wilhelm Filla

(2013). Die Anzahl der Veröffentlichungen zur politischen Erwachsenenbildung erschöpft sich aber auch schon ziemlich in dieser Aufzählung.

Zweitens wird die Fachliteratur zur politischen Bildung überwiegend in deutschen Verlagen – insbesondere eben im Wochenschau Verlag – publiziert. Folgerichtig weisen die meisten Publikationen auch einen spezifischen Akzent auf Debatten, Theorieansätze und gesellschaftliche Entwicklungen in Deutschland auf. Wir Herausgeber_innen des vorliegenden Bandes sind jedoch wissenschaftliche Mitarbeiter_innen und Trainer_innen der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung* (ÖGPB), der Fachorganisation für politische Erwachsenenbildung in Österreich. Bei der wissenschaftlich-didaktischen Praxis der ÖGPB spielt zwar die in Deutschland erscheinende Fachliteratur ohne Zweifel eine unschätzbare Rolle als Orientierungshilfe. Ohne hier irgendeinem nationalen Tellerrand das Wort reden zu wollen: „Standortspezifische“ Problemlagen und Fragen harren indes ihrer entsprechend „standortspezifischen“ Behandlung. Welche besonderen Themen, die sich aus historischen wie konjunkturellen Zusammenhängen ergeben, sind für die politische Bildung in Österreich relevant, ja unerlässlich? In welchen institutionellen Zusammenhängen und durch Tätigkeit welcher Akteur_innen findet politische Erwachsenenbildung hierzulande statt? Wie ist ihr Selbstverständnis im international-globalen Verhältnis zu bewerten? Solche Fragen, das wagen wir mit Zuversicht zu behaupten, interessieren nicht nur das österreichische (Fach-)Publikum. In der deutschsprachigen „Szene“ ist – so jedenfalls unsere Erfahrung – durchaus reges Interesse an dem Standort Österreich vorhanden.

Diese beiden Indikatoren zeugen, zusammengefasst, vom Bedarf nach einer einführenden, breitgefächerten und zugleich vertiefenden Publikation mit Fokus auf die Besonderheit des Faches und des Standortes. Das vorliegende Buch möchte den aktuellen Stand von Fachdebatten, Ansätzen, Methoden und Spezifika der politischen Erwachsenenbildung in Österreich einer breiteren (auch nicht-österreichischen) Öffentlichkeit präsentieren. Freilich soll der besondere Fokus keine nationale Einschränkung von Themen und Inhalten bedeuten; er stellt lediglich einen besonderen Blickwinkel dar, wie auch der Buchtitel vermitteln will. *Im Blickwinkel* ist aber ein Buch über die *allgemeinen* Fragen der politischen Erwachsenenbildung, und die meisten Beiträge erheben durchweg Anspruch auf *allgemeine* Gültigkeit. So sind etwa nicht alle Beitragenden in Österreich tätig (wiewohl alle einen Österreich-Bezug haben), und in vielen Artikeln werden auch Fallbeispiele aus anderen Ländern angeführt.

Die Publikation basiert auf der Vortragsreihe „Politische Erwachsenenbildung“, welche die ÖGPB seit 2010 jährlich in Kooperation mit dem *Institut*

für *Wissenschaft und Kunst* (IWK) sowie seit 2012 mit dem *Depot* organisiert.¹ Im Herbst/Winter des jeweiligen Jahres fanden in Wien je vier Vorträge zu einem thematischen Schwerpunkt mit Bezug auf Fragen und Fachdebatten der politischen Bildung statt. Neben „Konzepte, Methoden, Debatten“ (als Einführung im ersten Jahr) bildeten „Der politische Mensch in der globalen Polis“, „Soziale Bewegungen“ und „Minderheiten“ die bisherigen Themen in chronologischer Reihenfolge. Eine Auswahl aus den verschriftlichten und überarbeiteten Vorträgen von vier Reihen bildet das Gerüst der vorliegenden Publikation.² Um weitere Aspekte der politischen Erwachsenenbildung in Österreich abzudecken und somit eine Bestandsaufnahme zu ermöglichen, haben wir zusätzliche Expert_innen eingeladen, Beiträge zu verfassen.

Ein Merkmal der Erwachsenenbildung macht sich auch in der vorliegenden Publikation bemerkbar, und zwar in sprachlicher, diskursiver, thematischer und auch personaler Hinsicht. Dieses Merkmal lautet schlicht *Diversität*. Durch die sehr unterschiedlichen Trägereinrichtungen, durch historisch-politische Scheidelinien, die sich in „Sozialpartner“ genannten Akteuren und bildungspolitischen Fronten wiederfinden, sowie durch die (wohl an jedem Standort übliche) politische und soziale Heterogenität der Zielgruppen bietet sich die Erwachsenenbildung in Österreich keinesfalls als einheitliches Feld dar.³ Dies hat eine Diversität auch der Bildungsangebote, Veranstaltungsorte, thematischen Schwerpunkte, Ziele usw. zur Folge. Das bedeutet, dass die Bildungsarbeit in diesem Feld ohne thematischen Kanon, ohne festes Curriculum und ohne formale Abschlüsse oder weitere standardisierte Evaluations- und Überprüfungsverfahren auskommen muss. Eine solche Vielfalt, die im schlimmsten Fall freilich auch in Beliebigkeit münden kann, ruft naturgemäß Reglementierungswünsche hervor, die, gepaart mit dem europäischen Imperativ des „Lebenslangen Lernens“, so manche bildungspolitische Akteur_innen – nicht nur in Österreich – zu Normierungs- und Standardisierungsversuchen verführt haben.⁴

Die ÖGPB als Facheinrichtung der allgemeinen politischen Erwachsenenbildung, die ihre Lernarrangements vorwiegend an in der Erwachsenenbildung tätige Multiplikator_innen und Trainer_innen richtet, fasst die

1 Weitere, Jahresthema-bezogene Kooperationspartner waren *Initiative Minderheiten* (2013) und *Jour fixe Bildungstheorie/Bildungspraxis* (2014).

2 Die Vorträge der Reihe im Jahr 2014 zum Schwerpunkt „Macht und Ermächtigung in der politischen Erwachsenenbildung“ fanden keinen Eingang in diesen Band – mit Ausnahme einiger Thesen im Beitrag von Gürses.

3 Zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Österreich siehe den Beitrag von Patak in diesem Band.

4 Vgl. hierzu die Beiträge von Hufer und Kloyber in diesem Band.

Diversität des Feldes indes nicht als Not, sondern als Tugend auf – jedenfalls als *Tatsache*. Darauf basiert auch der Grundsatz „Pluralität der Inhalte, Ziele und Kontexte der politischen Bildung“, den wir zum Ausgangspunkt unseres Bildungsangebots gewählt haben. Denn, so unsere Überzeugung, der Diversität darf nicht mit einem Einheitsbrei von normiertem Wissen und standardisiertem Abfragen begegnet werden.

Dass sich dieser Grundsatz auch im vorliegenden Buch niederschlägt, sollte daher nicht verwundern. Wir haben darin nicht nur unterschiedlichen Auffassungen, Zielrichtungen und Vorgangsweisen der politischen Bildung – mitsamt den dahinter liegenden politischen Positionen – Raum verliehen, sondern auch sprachlichen Varianten: etwa bei „politische Bildung“ (mit Groß- oder Kleinschreibung von „Politisch“) oder gender(un)sensiblen Endungen (mit Binnen-I, mit Unterstrich als Ablehnung der Zweigeschlechtlichkeit oder in nur männlicher Form). Schreibweisen entsprechen zumeist politischen Vorstellungen und Überzeugungen. Die Pluralität gilt auch hinsichtlich der Autor_innen der einzelnen Beiträge: Strenggenommen sind diese nicht allesamt im Bereich der politischen Bildung tätig.⁵ Dementsprechend unterschiedlich sind schließlich auch die „Textsorten“: Das Buch umfasst u. a. wissenschaftliche Aufsätze, theoretische Artikel, publizistische Essays, polemische Glossen, aktivistische Strategiedebatten, Projektberichte, Praxisbeispiele. Wir vertreten neben unserer grundsätzlichen Überzeugung von Pluralität auch die Ansicht, dass eine Bestandsaufnahme, die ja das vorliegende Buch präsentieren will, einen pluralistischen Ansatz nachgerade erfordert. Der Anspruch unterdessen, ein möglichst vollständiges Bild dieses Bildungsbereichs nachzuzeichnen, ist aber gerade aufgrund seiner Diversität wohl kaum zu erfüllen. Wir sind uns auch dessen bewusst, dass es noch viele Aspekte der politischen Bildungsarbeit gibt (bzw. geben muss), die – aus welchen Gründen auch immer – keinen Eingang in unseren Sammelband gefunden haben. Aber ihr Fehlen wird erst dann sichtbar, wenn ein Schritt in Richtung einer „Zwischenbilanz“ dieser pädagogischen/andragogischen Arbeit getan worden ist. Darauf zielt *Im Blickwinkel* auch ab.

5 Die Gründe dafür liegen vor allem in der spezifischen Genese dieses Fachs im post-nationalsozialistischen Österreich, die keine zentrale Einrichtung wie etwa die Bundeszentrale oder die Landeszentralen in Deutschland aufweist, folgerichtig im Fehlen eines flächendeckenden Politikunterrichts in Bildungseinrichtungen sowie der Fortführung dieses Mangels auf universitärer Ebene und der Spezialisierung von Pädagog_innen auf die politische Bildung (diese Spezifika werden in einigen Beiträgen des Abschnitts „Standort Österreich: Geschichte und Strukturen“ besprochen). Viele in der Erwachsenenbildung tätige Personen sind *de facto* politische Bildner_innen; die wenigen „deklarierten“ politischen Bildner_innen wiederum sind viel eher mit Unterrichts- und Seminarpraxis befasst als mit wissenschaftlich-theoretischer Publikationsarbeit.

Der erste Abschnitt des Bandes heißt „Ansätze und Dynamiken“ und befasst sich mit allgemeinen, vorwiegend in rezenten Fachdebatten aufgeworfenen Fragen der politischen Bildung. **Hakan Gürses** stellt die Frage, ob Demokratie den gesamten Horizont dieses Fachs einnehmen darf, und verweist auf einen politiktheoretischen Strang, in dessen Zentrum das „Politische“ (gegenüber der „Politik“) steht. **Birgit Sauer** zeichnet die Konturen einer am Feminismus orientierten politischen Bildung anhand feministischer Theoriebildung und einer österreichischen Bewegung kritisch nach. **Helmuth Hartmeyer** beschreibt die pädagogisch-didaktische Ausrichtung *Globales Lernen* als politische Bildung, während **Sabine Aydt** und **Maria Steindl** in ihrem Beitrag die Interkulturalität als einen globalen Zugang zu derselben betrachten. Social Media und deren „natürliche“ Beziehung zu sozialen Bewegungen der Gegenwart sind allmählich selbst zu einem medialen Topos geworden, den **Hans Christian Voigt** unter die Lupe nimmt. **Sushila Mesquita** beleuchtet das Feld der Anerkennung aus einer *queeren* Perspektive, die eine (Selbst-)Kritik an juristischen und sozialen Vereinnahmungen mit einschließt. Die *Kompetenzorientierung* ist eine der Kardinalfragen in bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fachdebatten der letzten Jahre, welche eine Umwälzung der Bildungslandschaft in den meisten europäischen Ländern nach sich zog – **Klaus-Peter Hufers** eindeutige Kritik daran ist auch ein Plädoyer für eine emanzipatorische politische Bildung, die klare Zielvorgaben favorisiert.

Mit „Themenfeldern am Standort“ beschäftigen sich die Beiträge des zweiten Buchabschnitts. **Christian Kloyber** beschreibt in seinem kritischen Essay die Entwicklung eines in Österreich relativ lange bestehenden Bereichs der Erwachsenenbildung, der *Community Education*, die zwischen politischer Bildung und Sozialarbeit angesiedelt ist und sich den jüngeren neoliberalen Anrufungen auch nicht entziehen kann. **Gerald Faschingeder** porträtiert eine für die Erwachsenenbildung bedeutende Person mitsamt ihrem Werk: den brasilianischen Volksbildner Paulo Freire, der insbesondere eine auf Selbstermächtigung von subalternen sozialen Gruppen bauende (politische) Bildung in Österreich nachhaltig geprägt hat. Wie kann Zeitgeschichte erwachsenen Personen nähergebracht werden? **Marion Wisinger**, Historikerin und lange Jahre wissenschaftliche Leiterin der ÖGPB, geht dieser Frage in ihrem Essay mitunter humorvoll nach und macht dabei auf die Schwachstellen des österreichischen Umgangs mit jüngerer Geschichte aufmerksam. Im Beitrag **Margit Appels** steht die Stärkung der Wirtschaftskompetenz von Frauen im Fokus, dargestellt anhand eines seit Jahren sehr erfolgreich laufenden Projektes. Der ausgewiesene Kenner der sozialen Bewegungen in Österreich, **Robert Foltin**, spürt der Dynamik von demokra-

tischen Strukturen und Verfahren in autonomen Bewegungen der letzten Jahrzehnte nach. **Cornelia Kogoj** analysiert die Rolle der Minderheiten für die politische Bildung und *vice versa* – ein in diesem Fach relativ ungenügend diskutiertes Problem, das sich just in Österreich mit seinen sechs offiziell anerkannten „Volksgruppen“ umso dringlicher stellt.

Durch die Beiträge des dritten Abschnitts wollen wir eine „Standortbestimmung“ vornehmen und Geschichte wie Strukturen der politischen Erwachsenenbildung in Österreich skizzieren. **Rahel Baumgartners** „Spritztour“ durch die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung hierzulande folgt **Gerhard Baumgartners** Historiografie mit der ÖGPB im Zentrum, welche wiederum vom Streifzug **Barbara Schöllenbergers** (viele Jahre Geschäftsführerin der ÖGPB) durch die hiesige Projektlandschaft ergänzt wird – anhand von Beispielen im Rahmen der Projektförderung der ÖGPB. **Ariane Sadjeds** Beitrag geht auf eine Studie zurück, in deren Rahmen der Anteil von Migrant_innen als Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung erhoben wurde; Sadjeds kritische Analyse listet Parameter auf, die zum Gelingen der „interkulturellen Öffnung“ dieses Bereiches beitragen sollen. Abgerundet wird die Bestandsaufnahme durch die deskriptive Präsentation einer Auswahl an Erwachsenenbildungseinrichtungen (**Reinhart Patak**) und der problemorientierten Beschreibung der außerschulischen Jugendbildung in Österreich (**Patrick Danter**).

Zu Dank verpflichtet sind wir an erster Stelle dem *Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abteilung Erwachsenenbildung*, das dieses Buch im Rahmen der Strukturförderung des „Bildungsangebote“-Bereichs der ÖGPB ermöglicht hat. Reinhart Patak danken wir für seine Mitarbeit in verschiedenen Phasen der Entstehung der vorliegenden Publikation. Mitarbeiter_innen des Wochenschau Verlags, allen voran Tessa Debus, sei für die freundschaftliche Zusammenarbeit herzlich gedankt.

Literatur

- Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.) (1999): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2014): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts.
- Filla, Wilhelm (2013): Die Alternative politische Bildung. Hannover.
- Hafeneger, Benno/Widmaier, Benedikt (Hrsg.) (2014): Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter (2009): Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.

- Knaller, Hans (Hrsg.) (1998): Gegenkonzepte. Politische Bildung und Erwachsenenbildung. Wien
- Lange, Dirk/Oeftering, Tonio (Hrsg.) (2014): Politische Bildung als lebenslanges Lernen. Schwalbach/Ts.

1 Ansätze – Dynamiken

Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung

1 Demokratie als Gespenst

Wieder einmal geht ein Gespenst um – diesmal nicht nur, ja nicht vornehmlich in Europa. Von einer „heiligen Hetzjagd gegen dies Gespenst“ kann nun auch keine Rede sein, im Gegenteil: Die alten und neuen Mächte Europas sowie weltweit deren Gegner_innen sind – jedenfalls dem Anschein nach – miteinander verbündet für seinen Verbleib. Dieses Phantom ist kein Skandalon; diesmal handelt es sich um etwas, das unseren Ohren und Augen sogar sehr vertraut und selbstverständlich erscheint: *Demokratie*. Was sie dennoch zu einem Gespenst macht, will ich im Folgenden erörtern.

Die jähe Aufhebung der bipolaren Weltordnung ab 1989 war als „Ende der Geschichte“ interpretiert worden, und der politische Fokus verlagerte sich danach auf die Stabilisierung des postindustriellen kapitalistischen Weltsystems durch die scheinbar alternativlose, wirtschaftlich-technologische Globalisierung. Die Hoffnung der privilegierten sozialen Gruppen lag in der absoluten Ökonomisierung und Kulturalisierung der globalen Ordnung, was mit der Einzementierung der liberalen Demokratie einhergehen sollte. Die Versöhnung aller sozio-ökonomischen Antagonismen würde – so die Annahme – die herbeigesehnte Verbannung des unberechenbaren Moments nach sich ziehen; das eingeläutete Wunschziel „Ende der Geschichte“ bedeutet nichts anderes als das „Ende des Politischen“. Sowohl die selbsterfüllende Prophezeiung vom „Kampf der Kulturen“, welche die politischen Gründe der Kriege auf die Ebene der kulturellen Unverträglichkeiten verschieben wollte, als auch theoretische Gegenentwürfe, die zwischen der *Politik* (die Gegensätze neutralisiert) und dem *Politischen* (das nur durch Gegensätze angestiftet wird) unterscheiden¹, sind in ihrer Genese mit dieser post-realistischen Ära eng verbunden. Freilich entwickelten sich die Dinge ein wenig anders, als es die These vom Ende der Geschichte nahegelegt hatte.

1 Auf diese „politische Differenz“ genannte Unterscheidung werde ich weiter unten näher eingehen.

Die neuen sozialen Bewegungen, die sich zu dieser Zeit – nach ihrer die Gesellschaft umwälzenden Phase in den 1970er und 1980er Jahren – auf identitätspolitische Community-Inseln zurückgezogen hatten, fanden ab Anfang der 2000er Jahre in den Weltsozialforen eine neue Form des bündnisorientierten, transversalen Aufstandes. Das Buch *Empire* von Michael Hardt und Antonio Negri (2002) mit der – etwas schwer nachvollziehbaren – Figur der *Multitude* („Singularitäten, die gemeinsam handeln“) kam wohl zur rechten Zeit als Manifest dieser globalisierungskritischen Bewegung.

Diesem bewegten Anfang folgte jedoch eine Zeit relativer Ruhe, und es stellt sich naturgemäß die Frage, ob der 11. September da nicht auch als eine Art Bremse fungiert hat? Die Angriffe auf Afghanistan und Irak, der Diskurs um die Notwendigkeit der humanitär bedingten militärischen Interventionen sowie die öffentlich-mediale Konzentration auf die westlichen Werte und deren Verletzung durch die islamische Gefahr fixierten das – bereits im ideologischen Terminus „Achse des Bösen“ angedeutete – äußere Feindbild, das mit dem Fall des Eisernen Vorhangs wieder freischwebend geworden war. Diese Neukonstruktion des politisch und kulturell Anderen der „westlichen“ Demokratie blendete die inneren Unruhen aus, welche durch die *Multitude* verursacht wurden. Der *clash of civilizations* gewann im Kampf um die öffentliche Wahrnehmungsschwelle die Oberhand gegen soziale Konflikte.

Circa ein Jahrzehnt danach betrat eine Reihe von Protesten und Aufständen die politische Bühne. Diese setzen auf gewaltlose Formen des Widerstands und forcieren das Besetzen, Umdeuten und Umfunktionieren von öffentlichen Orten als politische Aktion. Insbesondere mit dem „Arabischen Frühling“ wurde deutlich, dass Demokratie-Bewegungen sich auch in „despotisch regierten“ Regionen der Welt einen Spielraum erkämpfen und dabei weniger geübten Spielarten von Demokratisierung – etwa Plenarentscheidungen – Leben einhauchen können. Ich möchte diese in ihren Mitteln und Zielen zwar nicht neue, aber neu artikulierte Reihe von Protesten und Aufständen *Agora-Bewegungen* nennen und weiter unten näher erörtern.

Neben den Agora-Bewegungen machen sich in den letzten Jahren – diesmal allerdings eher auf den „Westen“ beschränkt – zwei weitere Typen von Demokratisierungs-Anstrengung sichtbar: einerseits *Bürgerbeteiligungs-Initiativen*² mit der Forderung nach direkter Demokratie und politischer Partizipation, andererseits *Do it yourself*-Initiativen³, die in experimentellen und exemplarischen Projekten alternative Sozial- und Wirtschaftsmodelle zu entwickeln suchen.

2 Vgl. de Nève/Olteanu 2013 sowie (kritisch) Wagner 2011 und 2013.

3 Vgl. Baier u. a. 2013.

Alle diese drei Hauptstränge der Demokratisierung fordern die liberale, nationalstaatlich verfasste und von ökonomischer Globalisierung gespeiste Demokratie heraus. Letztere reagiert darauf unterschiedlich. Mal passt sie sich durch äußerliche Umstrukturierungen an die Herausforderung an, mal vereinnahmt und absorbiert sie das Neue und nimmt in den meisten Fällen autoritäre Formen an, die bereits im postrevolutionären Frankreich unter dem Sammelbegriff *Bonapartismus* bekannt worden waren (auch dazu mehr weiter unten). Sowohl die Macht als auch der Widerstand formieren sich in diesem Kampf, der selbst zeitlich und regional wechselnde Gestalten annimmt, stets neu. Im Prozess der nahezu unaufhörlichen Neugestaltungen verliert Demokratie als Konzept sowie als Terminus ihre allzu bekannten Konturen, sie wird zunehmend zu einem *Gespenst*: zumal sie in neo-bonapartistischen Umstrukturierungen ausgehöhlt und auf rein populistische Symbolik degradiert oder umgekehrt zur Lebensform hochstilisiert, somit überhöht wird und allmählich zu einer Endstation der Politik verkommt. Demokratie ist heute tatsächlich vorwiegend als Phantom zu haben: temporäre Manifestation eines Abwesenden entweder in seinen regulativen Verheißungen oder seinen kurzen Heimsuchungen. Mit den Konsequenzen dieser globalen Entwicklung – der Demokratie als phantasmatischem Begehren – für die politische Bildung will ich mich im vorliegenden Beitrag befassen.

2 Demokratie als Politik-Ersatz

Eine Rede, die über Politik beginnt, mündet heute zumeist in Demokratie. Handelt es sich bei diesen Begriffen um Synonyme? Eines spricht dagegen: *Demokratie* ist ein durchweg positiv konnotiertes Wort, *Politik* hingegen ist eher negativ besetzt (vgl. hierzu Agamben u. a. 2012). Dennoch besteht zwischen den beiden ein nachgerade merkwürdiges Verhältnis: Der Politikbegriff fungiert wie ein unlesbarer Code, dessen Entzifferung als Demokratie ihn erst „lesbar“ macht. Wie drückt sich dieser eigenartige Sachverhalt in der politischen Bildung aus, und wie soll man damit umgehen?

Es gilt also zweierlei herauszuarbeiten: Welche unterschiedlichen Auffassungen von Politik liegen der politischen Bildung im landläufigen Sinn zugrunde, und welche Rolle spielt bzw. welchen Stellenwert hat Demokratie in der jeweiligen Auffassung?⁴

4 Die folgenden Überlegungen sind in erster Linie in Bezug auf die politische Erwachsenenbildung verfasst, obwohl viele von ihnen wahrscheinlich auch für die schulische politische Bildung gelten. Ein Teil der folgenden Ausführungen korrespondiert – streckenweise auch in gleichen Formulierungen – mit einem derzeit noch unveröffentlichten Aufsatz von mir, vgl. Gürses (im Erscheinen).

Die Erörterung dieser Fragen beginne ich mit einer trivialen Bemerkung: „Politische Bildung“ setzt sich aus zwei Wörtern zusammen. Während allerdings Probleme der *Bildung* im Zentrum von Fachdebatten und -publikationen der politischen Bildung stehen (konstruktivistische versus normative Lerntheorien, Kompetenzorientierung, Outcome versus Input, Methoden der Vermittlung etc.), wird *Politik* in diesen Debatten und der Literatur zu meist als bekannt vorausgesetzt, als Konsens angesehen und selten eingehend thematisiert – allenfalls als Fortsetzung von pädagogischen Problemen und mit Blick auf die Didaktik: Kategorien versus Basiskonzepte, aktuelle Grenzen der Umsetzbarkeit des „Beutelsbacher Konsenses“ etc.⁵ Etwas zugespitzt formuliert: Politische Bildung kommt vor lauter *Didaktik* und *Bildungstheorie* selten dazu zu fragen, was denn *Politik* sei.⁶

Worin aber liegt die Ursache einer solchen „Politikvergessenheit“ der politischen Bildung? Meine diesbezügliche Vermutung, die in der „Praxis“, durch Gespräche mit Teilnehmer_innen in Workshops, Vorträgen und Seminaren bestärkt wird, lautet: Die Politik bleibt in der politischen Bildung deshalb eine Leerstelle, da gemeinhin vorausgesetzt wird, *alles* sei politisch.

Wenn eben *alles* politisch ist, wird es wohl sinnlos sein, den Politikbegriff selbst zu thematisieren, da jede Rede darüber entweder ein viel zu enges Gebiet für Politik künstlich einzäunen muss oder aber ein überdimensional breites Feld ins Spiel bringen wird. Beide Optionen sind für wissenschaftliche oder politikdidaktische Ziele zu „unhandlich“. Das daraus resultierende Dilemma, das in der Fachliteratur mithilfe der – zugegebenermaßen nicht sehr kreativen – Kategorisierung vom „engen“ und „weiten“ Politikbegriff gehandhabt wird, kommt in der andragogisch-didaktischen Praxis folgendermaßen zur Sprache: Der „enge“ Politikbegriff fokussiere nur auf das politische System: auf Parteien, Wahlen und formalrechtliche Grundsätze – daher sei er für gesellschaftspolitische Arbeit nicht ausreichend. Wahre Demokratie bedeute viel mehr als ein formales Verfahren oder ein Herrschaftssystem, sie finde ihren Ausdruck daher eher im „weiten“ Politikbegriff. Dieser umfasse allerdings „eh schon“ *alles*.

Diese Aussagen, die das Wesen der Politik respektive der Demokratie betreffen, folglich ihrem Objekt nach heterogen sind, weisen hier eine Homogenität auf: Politik umfasst mehr als jenen gesellschaftlichen Sektor, den man im Alltag schlichtweg „Politik“ nennt; sie umfasst die *Gesellschaft* als Ganzes.⁷

5 Zum Beutelsbacher Konsens siehe Schiele/Schneider 1996.

6 Eine gute Ausnahme hierzu bildet Oeftering 2013.

7 In ihrem Einleitungstext werfen die Herausgeber von *Die Rückkehr des Politischen* die These auf, die Teilsysteme Wirtschaft, Recht und Politik würden nicht nur die Gesellschaft „kolonialisieren“, sondern auch sich gegenseitig; die Gesellschaft sei heute von einem

Demokratie wiederum, die zugleich Ziel und Fundament der Politik bildet, wird nicht „erreicht“ und erschöpft sich ebenso wenig im Formalen; sie umfasst viel mehr, nämlich das *Leben* als Ganzes.⁸

Politik und Demokratie bilden hier ein Kontinuum – ein Umstand, der in der erwähnten, idealistisch anmutenden Überhöhung der Demokratie gipfelt. Die Leerstelle des Politischen wird mit *Demokratie* ausgefüllt. Neben der Annahme, alles sei politisch, haben wir nun die zweite Ursache zur Hand: Über Politik wird in der politischen Bildung deswegen nicht viel geredet, da impliziert wird, diese – die Politik – sei der Demokratie *inhärent*. Die Zirkelformel hierzu lautet: *Alles ist politisch, und Demokratie muss alles umfassen*.

Die Konsequenzen einer solchen Demokratie-Überhöhung auf Kosten der Politik sind vielschichtig. Eine davon betrifft etwa den Namen und die Zielvorgabe für die eigene Disziplin. *Politische Bildung* ist eine – aus historischen Gründen – spezifisch deutschsprachige Bezeichnung, wiewohl in den Fachdebatten zunehmend Anleihen aus dem angelsächsischen Raum gemacht werden. So etablierte sich der Fachbegriff *citizenship education* seit Ende der 1990er Jahre europaweit. Das Konzept unter diesem Titel ist an Zivilgesellschaft sowie an individueller Beteiligung von Bürger_innen ausgerichtet und setzt vor allem auf kompetenzorientierte Lernprozesse. In der deutschsprachigen Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang, wohl aufgrund des – ebenso aus historischen Gründen – schwer übersetzbaren Wörtchens *citizenship*, zunehmend der Terminus *Demokratie-Lernen* gebräuchlich (vgl. Breit/Schiele 2007 und Beutel/Fauser 2007).

Einige Zitate sollen diese neuere Richtung und den vorgeschlagenen neuen Titel in der deutschsprachigen politischen Bildung schildern:

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

„In der Weckung der Motivation, der Bereitschaft und des aktiven Engagements, in denen dann auch die vielen praktisch-instrumentellen Fähigkeiten, die ‚demokratischen Handlungskompetenzen‘, erprobt, experimentell

Teilsystem aus beschreibbar geworden, was auch die hier in Frage gestellte Omnipräsenz der Politik erklären mag; vgl. Flügel u. a. 2004.

8 Der wissenschaftliche Ausdruck dieser Auffassung findet sich in der Formulierung „Demokratie als Lebensform“, vgl. hierzu Himmelmann 2001.

getestet und durch konkrete Erfahrung interaktiv gelernt und kooperativ festigt werden können, darin sehe ich die wohl wichtigste Aufgabe eines konkreten Demokratie-Lernens“ (Himmelmann 2007, 44).

„Politikdidaktik und Politische Bildung finden ihre normativen gesellschaftstheoretischen Kriterien nur, wenn sie die Idee der Demokratie als einen zentralen normativen Ausgangspunkt und als inhaltliches Zentrum begreifen“ (Henkenborg 2009, 282).

Wie wir sehen, wird hier Demokratie als *abgeschlossen* (zu lernender und festigender Gegenstand), *normativ* (individuelle Gesinnung und Verantwortung) und *zirkelhaft* (Ausgangspunkt und Ziel zugleich) verstanden. Zudem wird der didaktische Fokus von der Politik auf die Demokratie verlagert. Demokratie wird somit auch in konzeptionell-terminologischer Hinsicht zum Politik-Ersatz. Dieser Trend ist derzeit, bei allen internen Unterschieden, in den wichtigsten Auffassungen politischer Bildung vernehmbar.

3 Ansätze der politischen Bildung

Ich möchte – vorbehaltlich der Beliebigkeit einer solchen Typologie – zwischen vier Ansätzen in der politischen Bildung unterscheiden und anhand von Zitaten herausarbeiten, wie diese jeweils die Demokratie verorten.

Der *affirmative Ansatz* erblickt im bestehenden politischen System, der Demokratie, eine historische Errungenschaft, die es zu erhalten und allenfalls zu vertiefen gilt. Das System ist zu schützen, daher zunächst zu bejahen. Politische Bildung soll diese Affirmation sowie das internalisierende Erlernen von demokratischen Grundregeln durch Bürger_innen ermöglichen:

„Politische Bildung und Erziehung können [...] als Sammelbezeichnung gelten für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen, Jugendliche und Erwachsene mit den zur Akzeptanz des politischen und gesellschaftlichen Systems und mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“ (Massing 1999, 27).

Die vom Themenkomplex „Evaluation und Qualitätssicherung“ getragenen Bildungsdebatten der letzten Jahre rückten den Kompetenzbegriff ins Zentrum, so auch in der politischen Bildung. Ein *Kompetenz-Ansatz* hat sich somit nach und nach in der politischen Bildung etabliert:

„Politische Bildung soll den SchülerInnen ermöglichen, sich die politischen Kompetenzen anzueignen, die es ihnen erlauben, sich in der Politik zurechtzufinden und an ihren Prozessen teilhaben zu können“ (Krammer 2010, 18).

Keine vorgelagerten normativen Ziele, möglichst kein „Input“ sollen demnach die Didaktik politischer Bildung bestimmen. Zu beachten sei der „Outcome“ eines Bildungsarrangements, der als Kompetenz individuell messbar/prüfbar gemacht werden soll, etwa: Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz. Ob und wie solche Kompetenzen tatsächlich gemessen werden können und welche universell gültigen Deutungskriterien für die aufgezählten Kompetenz-Typen dabei zur Verfügung stehen, sind Thema einer anhaltenden Debatte.⁹

Im Zusammenhang mit der Demokratie-Frage besteht ein eher gradueller Unterschied zwischen dem affirmativen und dem Kompetenz-Ansatz, und dieser betrifft den zu vermittelnden Nutzen: Haltung versus Kompetenz. Die Demokratie scheint in beiden Konzeptionen gleichermaßen den normativen Gehalt und das strukturierende Prinzip politischer Bildung darzustellen.

Der *Empowerment-Ansatz*, der nicht selten auf die pädagogischen Konzepte von Paulo Freire und Augusto Boal rekurriert, unterscheidet sich zumindest hinsichtlich zweier Aspekte von diesen beiden systembejahenden Auffassungen politischer Bildung. Auf der einen Seite wird darin das Erfordernis, von Demokratie als Voraussetzung einer emanzipatorischen, freien politischen Bildung¹⁰ auszugehen, zugunsten einer transformativen Zielsetzung aufgegeben. Politische Bildung ist demnach gerade dort, wo Unterdrückung, Ausbeutung und Ausschluss stattfinden, nicht nur möglich, sondern auch notwendig. Auf der anderen Seite finden Ausschluss und Diskriminierung von sozialen Gruppen auch in „westlichen Demokratien“ statt; also hat politische Bildung heute vor allem die Aufgabe, zur Selbstermächtigung diskriminierter sozialer Gruppen und somit zur Veränderung der Gesellschaft beizutragen. Folgende Beschreibung eines Projekts, in dem Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildung aufgefasst werden, legt diesen Befund nahe:

„Der Lehrplan ist von einer gesellschaftspolitisch kritischen, feministischen und nicht eurozentristischen epistemologischen Haltung geprägt. Dies erfordert von allen Beteiligten (Lehrenden und Lernenden) eine kritische Reflexion ihrer Wertvorstellungen bezüglich hegemonial legitimierten Wissens. [...] Eingebettet in die Bearbeitung der Themen und Inhalte werden sowohl sprachliche Kompetenzen erweitert als auch Informationen bezüglich der Rechte und ‚Nicht-Rechte‘ der Teilnehmerinnen erkundet und diskutiert. Strategien zur Ermächtigung, zur Partizipation und zur Transformation der realen Lebensbedingungen werden in einem dialogischen Prozess

9 Siehe dazu auch den Beitrag von Klaus-Peter Hufer in diesem Band (S. 104).

10 Vgl. Sander 2005, 17.

erforscht und entworfen. Zentrales Ziel unserer Deutschkurse ist in diesem Sinn die sprachliche Ermächtigung der Lernenden“ (Salgado 2008, 10-2f.).

Der Empowerment-Ansatz ist ebenso normativ wie die beiden anderen Ansätze; dass Selbstermächtigung als Engagement für subalterne Gruppen dem Lernen eine klare ideologische Richtung weist und somit als Indoktrination (im Sinne vom Beutelsbacher Konsens) interpretiert werden kann, ist auch nicht auszuschließen. Demokratie hat in diesem Ansatz eine spezifisch perspektivische Bedeutung, die mit der sozialen, rechtlichen und politischen Lage der Zielgruppe konnotiert ist.

Schließlich wird in den deutschen Fachdebatten der letzten Jahre ein *kritisch-emanzipatorischer Ansatz* formuliert, der das vorhin beschriebene Dilemma hinsichtlich der Definition von Politik/Demokratie expliziert:

„Kritische politische Bildung arbeitet mit einem weit gefassten Politik- und Demokratieverständnis. Politik meint in diesem Sinne die allgemeinen öffentlichen Angelegenheiten (die *res publica*). Diese schließen die Auseinandersetzung mit alltäglichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen ein – gemeint ist bspw. die Thematisierung von Rassismus, Geschlechterverhältnissen, sozialen Klassenverhältnissen und der Ausbeutung von Natur. Kritische politische Bildung arbeitet weder mit einem idealisierten noch mit einem minimalistischen Demokratiebegriff“ (Lösch/Thimmel 2010, 8).

Hier werden zwar Politik und Demokratie auseinandergehalten; die Abschließung des Politischen mit dem normierenden/normativen Verweis auf eine Liste der „*res publica*“ führt aber wieder zu einer Politik-Substitution durch Demokratie.

Nach der Aufzählung dieser verschiedenen Ansätze der politischen Bildung sei hier noch ein wesentlicher Punkt erwähnt, nämlich die – vor allem von Hannah Arendt betonte – Verbindung zwischen Politik und *polis*. Die dem antiken Stadtstaat adäquate Verortung der Politik in einem Gemeinwesen, das bestimmte Voraussetzungen erfüllt – etwa die Trennung zwischen *agora* und *oikos*, dem öffentlichen (Markt-)Platz und dem privat-häuslichen Umfeld (der Herrschaft)¹¹ –, wirft die Frage auf, welche Einheit heute der *polis* entspreche. Der Nationalstaat? Die Region? Die Nachbarschaft? Die „Community“? Oder aber das vielbeschworene „globale Dorf“? Diese Frage zieht sobald einen weiteren Kreis, nämlich die Frage nach dem *demos*, dem „Wahlvolk“, das sich zwar in einer jeweils besonderen Relation zur *polis* bestimmen lässt, keineswegs aber automatisch als deren *demografische* Ableitung: Das *Wahlvolk* ist nicht gleich das *Wohnvolk*. Es gibt in jedem nationalstaatlich verfassten Land *demos*-Rechte, die an das Territorialprin-

11 Vgl. hierzu Arendt 1993, 35 ff.

zip des Geburtsortes ebenso geknüpft werden können (*ius soli*) wie an das Blutsprinzip der Geburt selbst (*ius sanguinis*). Wie der *demos* definiert wird, hängt mit der Konzeption der *polis* zusammen.

Da Politik, wie ich soeben zu schildern versucht habe, zunehmend von Demokratie ersetzt bzw. überlagert wird und Demokratie vorwiegend im Nationalstaat ihre *polis* wiederfindet, haben wir es in der politischen Bildung mit einem Selbstverständnis zu tun, das ich auf die folgende Gleichung herunterbrechen will:

Norm, Thema und Ziel der politischen Bildung = Demokratie = Nationalstaat.

Zusammengefasst: *Nationalisierung* (Demokratie mit der Nation als *polis*) und *Universalisierung* („Alles ist politisch“) der Politik bilden nur scheinbar einen Gegensatz; wahrscheinlich sind sie beide gleichermaßen Konsequenzen der „Politikvergessenheit“ in der politischen Bildung, welche sich in der Überhöhung der Demokratie bemerkbar macht.

Um sie wieder in die politische Bildung „einzuführen“ und ihr eine globale Perspektive zu bieten, müssen wir die Politik von der Demokratie „befreien“ – so ungewohnt eine solche Formulierung vorerst klingen mag.

4 Die „politische Differenz“

Diesen Versuch unternahmen einige Politiktheoretiker_innen durch eine Unterscheidung, die nicht bloß terminologischer Natur ist. Seit den 1980er Jahren ist in der politischen Theorie eine Serie von Veröffentlichungen zu beobachten, die versuchen, eine Differenz zwischen *der Politik* und *dem Politischen* zu konstatieren:

„Die Beiträge zur politischen Philosophie, die in diesem Feld seit den 1980er Jahren geliefert wurden, zeichnen sich durchweg dadurch aus, dass sie der [...] Unterscheidung zwischen *le politique* und *la politique* zuarbeiten“ (Bedorf 2010, 13).¹²

Chantal Mouffe beschreibt diese Unterscheidung wie folgt: „Mit dem ‚Politischen‘ meine ich die Dimension des Antagonismus, die ich als für menschliche Gesellschaften konstitutiv betrachte, während ich mit ‚Politik‘ die Gesamtheit der Verfahrensweisen und Institutionen meine, durch die

12 Dieser französischen Unterscheidung entsprechen die englische zwischen *the political* und *politics* sowie die deutsche zwischen *dem Politischen* und *der Politik*. Es ist zu betonen, dass die Autor_innen dieses vorwiegend frankophonen Theoriestrangs die nämliche Differenz nicht auf die gleiche Weise bezeichnen. So verwendet etwa Jean-Luc Nancy wie Chantal Mouffe den angeführten Wortlaut, während aber Jacques Rancière zwischen der „Politik“ (für das Politische) und der „Polizey“ (für die Politik) differenziert (vgl. ebd.).

eine Ordnung geschaffen wird, die das Miteinander der Menschen im Kontext seiner ihm vom Politischen auferlegten Konflikthaftigkeit organisiert“ (Mouffe 2007, 16).

Oliver Marchart spricht in Bezug auf diese Unterscheidung von einer „politischen Differenz“ – in Anlehnung an die „ontisch-ontologische Differenz“ von Heidegger. Marchart stellt die These auf, die Gemeinsamkeit zwischen den unterschiedlichen Auffassungen der politischen Differenz bestünde in der Annahme der „Unbegründbarkeit der Gesellschaft“ (Marchart 2010, 17). Diese Annahme komme im englischen Ausdruck *post-foundationalism* (*Postfundamentalismus*; ein Rekurs auf die erkenntnistheoretischen Debatten aus den 1960er Jahren) am besten zum Vorschein: „Unter Fundamentalismus (*foundationalism*) sind besonders jene Positionen zu verstehen, die von fundamentalen, d. h. revisionsresistenten Prinzipien, Gesetzen oder objektiven Realitäten ausgehen, die jedem sozialen oder politischen Zugriff entzogen sind“ (ebd., 15).

Als Beispiele hierfür führt Marchart „ökonomisch bestimmte historische Entwicklungsgesetze“ oder „unabänderliche Naturgesetze des Marktes“ an. Doch befinden sich diese (vermeintlich) unabänderlichen Grundlagen heute zunehmend in Auflösung, so seine Diagnose. „Da heute alles politisiert zu werden vermag“, schreiben die Autoren von *Die Rückkehr des Politischen*, sei auch nichts mehr *genuin* politisch (Flügel u. a. 2004, 11). In Jacques Rancière berühmten Worten lautet dieser Gedanke folgendermaßen: „Nichts ist [...] an sich politisch. Aber alles kann es werden [...]. Ein und dieselbe Sache – eine Wahl, ein Streik, eine Demonstration – kann Politik oder nichts stattfinden lassen“ (Rancière 2002, 44).

„Politische Differenz“ markiert, wenn ich zusammenfasse, eine wichtige politiktheoretische Intervention, die folgende Hauptmerkmale aufweist:

- Das als Möglichkeitsform, als „latente Disposition“ begriffene *Politische* wird der institutionellen, normativ legitimierten, mit der Etablierung von Herrschaft identifizierten *Politik* gegenübergestellt.
- Das Wesen des *Politischen* ist nicht von vorneherein bestimmbar; Gesellschaft, politisches System und Ordnung sind *kontingent* (möglich, aber nicht notwendig); *die* Gesellschaft gibt es nicht.
- Die *Unabgeschlossenheit* gesellschaftlicher Prozesse, vor allem der Demokratie wird betont.
- Demokratie bleibt durch politisch ausgetragene Konflikte und durch *agonale* (Mouffe) Gegensätze ein offener Prozess.

Das Politische weist somit vier Charakteristika auf: Unabgeschlossenheit, Unbegründbarkeit, Konfliktualität und Ereignishaftigkeit.¹³

Kann die These, das Politische sei eine Möglichkeitsform des Wandels, durch die politische Bildung verifiziert werden? Sehen wir uns diese Anwendungsdisziplin – im landläufigen Sinne – anhand der vier aufgezählten Charakteristika des Politischen noch einmal an, um eine Bestandsaufnahme zu erhalten:

- *Unabgeschlossenheit*: Politische Bildung befasst sich vorwiegend mit Institutionen, politischen Systemen und Werten, Rechten sowie (statistischen) Fakten. Das zu Erlernende/Vermittelnde umfasst, ob nun als Wissen oder Kompetenz, die Endformen des Politischen, also das, was in der (oben geschilderten) „politischen Differenz“ der Politik zugeschlagen wird. Der Gegenstand der politischen Bildung ist inhaltlich abgeschlossen.
- *Unbegründbarkeit*: Politische Bildung, zunehmend begriffen als Demokratie-Lernen, bestimmt Demokratie als Grund und Ziel der Politik (und der politischen Bildung). Somit ist nicht nur politische Bildung „begründet“, sondern auch die Richtung, die sie einzuschlagen hat.
- *Konfliktualität*: Politische Bildung legt Wert auf die Erfassung und Austragung von Konflikten. Konfliktmanagement wird als Kompetenz und gute politische Kultur gepriesen. Betrachtet man aber die angeführten Konflikte im Detail, fällt gleich wieder ein normativ begründetes Wertesystem auf, das als „unverhandelbar“ gilt (Demokratie wird in diesem Zusammenhang oft als „Wert“ angeführt). In der politischen Bildung werden die Ursachen der Konflikte in diesem Sinne bereits vordefiniert und normativ vorbestimmt: „Feinde der Demokratie“, Extremismen, Fundamentalismen etc.
- *Ereignishaftigkeit*: Politische Bildung, in der Spielart des Demokratie-Lernens, vertritt eine teleologische Geschichtsauffassung, die in der Demokratie gipfelt und nur mehr deren Vertiefung und Ausbreitung als Mission begreift. Dass politische Ereignisse darüber hinaus kontingent sind und dass durch ein Ereignis eine ganze Ordnung erschüttert werden kann, wird etwa mit dem Kompetenzmodell oder dem affirmativen Ansatz schwerlich in Einklang zu bringen sein.

13 Aus mehreren Gründen kann ich den Argumenten dieses Theoriestrangs nicht kritiklos zustimmen: Die idealisierende Verwendung des Begriffs des Politischen gleicht nahezu einer Apotheose; zwischen Politik und Demokratie wird auch im Rahmen der politischen Differenz nicht immer unterschieden; die Frage nach der Öffentlich-privat-Dichotomie wird darin nicht gelöst. Dennoch halte ich diese theoretische Intervention – just im Rahmen der politischen Bildung – für außerordentlich aufschlussreich.

Wenn nun keines der vier Charakteristika des Politischen im Selbstverständnis und Leitbild der politischen Bildung eine relevante Rolle spielt, kann die Übertragung der Neukonzeption des Politischen darin eine innovative Funktion erfüllen. Folgende Transformationen wären für den Fall, dass die politische Differenz als theoretische Intervention in der politischen Bildung rezipiert wird, zu erwarten:

- Das Politische geht über Institutionen, Normen, Programme und Parteien, kurz: über die *Politik*, hinaus. Das bedeutet jedoch nicht, alles sei politisch, sondern nur, alles könne politisch werden. Daraus folgt für politische Bildner_innen die Aufgabe, das Politische auch im Entstehen einzufangen. Es handelt sich – wenn wir unbedingt wollen – um eine „politische Kompetenz“, die uns befähigt zu unterscheiden, was gerade „politisiert“ wird und was zur „Polizey“ verkümmert (vgl. Rancière 2002). Damit wäre auch die Fähigkeit verbunden, Möglichkeiten sichtbar zu machen, von der Politik Ausgeschlossene einzubeziehen.
- Politische Bildung hat ohne Zweifel die Aufgabe, Demokratie als *ein* regulatives Prinzip der politischen Bildung zu berücksichtigen. Ihr Horizont darf aber nicht bei Demokratie enden. Eine kritische politische Bildung kann, ausgestattet mit dem Begriff des Politischen, auch sichtbar machen, wer warum und wie die Demokratie zu einer Norm erhebt, die nicht mehr zu ändern sei.
- Politische Bildung kann die Politik (das Gewordene) aus der Perspektive des Politischen (des Möglichen) verstehen und dabei auch selbstkritisch die eigene Rolle zur Debatte stellen.
- Schließlich: Politische Bildung kann mithilfe des Begriffs des Politischen ihre eigenen nationalstaatlichen Grenzen, die Grenzen der heutigen Ausgestaltung der *polis*, hinterfragen.

Abschließend möchte ich diese Erwartungen anhand eines aktuellen Beispiels, das bereits eingangs erwähnt wurde, erörtern.

5 Beispiel: Neo-Bonapartismus¹⁴

Am Anfang des Textes habe ich von *Agora-Bewegungen* gesprochen, die auf gewaltlose Formen des Widerstands pochen und auf Besetzen, Umdeuten und Umfunktionieren von öffentlichen Orten. Freilich hat es solche Manifestationen auch früher gegeben: 1956 im Budapester Volksaufstand, 1963

14 Die folgenden Thesen über die Agora-Bewegungen und den Neo-Bonapartismus habe ich in einem Vortrag (November 2014 in Wien) vorgelegt und werde sie an anderer Stelle ausführlicher erörtern.

in Washington (Martin Luther Kings Rede „I have a dream“ vor dem Lincoln Memorial), 1968 und 1989 auf dem Prager Wenzelsplatz; überhaupt im Jahr 1989: Tiannamen in Peking, Alexanderplatz in Berlin, Augustusplatz in Leipzig; 2000: *Otpor!* in Serbien gegen Milošević – um einige Beispiele anzuführen.

Die Agora-Besetzungen weisen aber eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf; sie haben sich auch gegenseitig beeinflusst und folgten in einem relativ engen Zeitraum aufeinander: 2009 Azadi-Platz in Teheran; 2009/10 *unibrennt* in Wien; 2011 Tahrir-Platz in Kairo, Perlenplatz (Dawar al-Lulu) in Manama/Bahrain, Puerta del Sol in Madrid (die *Indignados*), Syntagma-Platz in Athen, verschiedene *Occupy*-Aktionen in den USA und in Europa, Bolotnaja-Platz in Moskau; 2013 Taksim-Platz in Istanbul (*Gezi*-Bewegung), Maidan in Kiew, wieder Tahrir-Platz; 2013 und 2014 an verschiedenen öffentlichen Orten in Brasilien ...

Trotz der Staatsgewalt, mit der alle diese Proteste – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – konfrontiert wurden, war die einzige Gegen-„Gewalt“, die von den Agora-Bewegungen ausging, nur jene der Masse: Eine große Gruppe besetzt einen repräsentativen, geschichtsträchtigen Platz, wo sich bisher die Macht zur Schau gestellt hatte, und lässt sich von dort möglichst nicht wegbewegen. In diesem Zeitraum wird der öffentliche Platz zum Ort der gemeinsamen Erprobung einer „anderen“ Lebensgestaltung umfunktioniert (vgl. Voigt 2012). Die Protestierenden sind heterogen; eine soziale und politische Pluralität kennzeichnet sie ebenso wie der Umstand, dass es dabei um „Anti-Bewegungen“ bzw. *ex negativo*-Proteste geht.¹⁵

Solange diese Pluralität sich fortsetzte und die Protestierenden auf öffentlichen Plätzen blieben, war eine neue Form von Protest zugegen, welche die Herrschaft, ja auch die Macht herausforderte. Solange die öffentlichen Orte besetzt und zum „Labor des Lebens“ umfunktioniert waren, blieb auch das Politische erhalten – trotz der staatlichen Gewalt. Erst das Verlassen der Plätze, somit die Spaltung der Protestierenden, beendete das Politische und läutete die Militarisierung der Konflikte ein – etwa in Syrien.

Die autoritäre Reaktion der Staatsgewalt auf die Agora-Bewegungen (man könnte hier von einer *Agoraphobie* der Regierungen sprechen) war/ist einerseits Initialzündung, andererseits aber Vorbote einer Herrschaftsform,

15 Diese Charakteristika erinnern einerseits an Michel Foucaults – genealogische – Darstellung von Kritik als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (vgl. Foucault 1992, 12); andererseits an Ernesto Laclaus (gemeinsam mit Chantal Mouffe vorgelegte) postmarxistische Theorie, die Äquivalenzketten, leere Signifikanten und *ex negativo*-Motive als wesentliche Bedingungen eines hegemonialen Projektes vorsieht (vgl. Laclau 2002). Die Agora-Bewegungen scheinen alle diese Kriterien zu erfüllen.

die sich zwar auf der Straße manifestiert, aber bereits seit einiger Zeit als große Kraftlinie, als eine neue Tendenz der *Gouvernementalität* (Foucault) existiert.

Diese Form der zugleich plebisitär, populistisch und autoritär verfassten Herrschaft wurde in der Politiktheorie in unterschiedlichen Zusammenhängen und unter verschiedenen Namen identifiziert. Bereits in den 1970er Jahren hat etwa Nicos Poulantzas eine solche Tendenz ausgemacht und sie „autoritärer Etatismus“ genannt (vgl. Poulantzas 2002). 1993 hat Domenico Losurdo, ein italienischer Philosoph, einen alten Begriff ausgegraben, der eher aus der marxistischen Tradition bekannt war: *Bonapartismus*.¹⁶ Losurdo rezipiert in seinem Buch *Demokratie oder Bonapartismus* (2008) diesen Begriff, rekonstruiert anhand des Beispiels des allgemeinen Wahlrechts die Genese des Bonapartismus (sowie des nahezu synonymen *Cäsarismus*) und analysiert die autoritären Entwicklungen in der modernen Demokratie mithilfe des Begriffs *Soft-Bonapartismus*.

Historisch bezeichnete das Wort zunächst die Partei der Bonaparte-Anhänger und vor allem der Interessen der Bonaparte-Familie, war also ein rein deskriptiver Begriff über eine politische Fraktion in Frankreich von 1815 bis 1848. Das ist zugleich der Zeitraum, in dem eine Krise aufkam: Weder die Liberalbürgerlichen noch die Jakobiner konnten die Macht stabilisieren und die durch die besitzlosen Klassen angestiftete Unruhe befrieden. Da trat Louis Napoleon Bonaparte, Neffe des Napoleon Bonaparte, mit einem „Rollenwechsel“ auf: Er war bereits seit 1848 gewählter Präsident der Zweiten Republik, errichtete 1851 eine Art Monarchie und nannte sich ab 1852 Kaiser, führte somit das Zweite Kaiserreich in Frankreich ein, das bis 1870 Bestand haben sollte. Durch die Art seiner putschartigen Machtübernahme wurde *Bonapartismus* zu einem Terminus für eine bestimmte Form des Regierens in einer bestimmten Situation.

Etwas schematisch können sechs Merkmale aufgezählt werden, die den Bonapartismus im Wesentlichen charakterisieren:

1. Ausfüllung der Machtlücke, die sich in Folge einer starken Polarisierung zwischen antagonistischen sozialen Klassen und entsprechenden politischen Gruppen aufgetan hat.
2. Eine Herrschaftsfigur, die sich selbst als „neutral“ (überparteilich) darstellt – zumeist als charismatische Person oder aber als Repräsentant einer Instanz (etwa: Militär).

16 Besonders bekannt ist die politische Analyse von Karl Marx aus dem Jahr 1853 zum autoritären Machtwechsel durch Louis Bonaparte, vgl. Marx 1960.

3. Kein direktes Machtinstrument einer Klasse oder sozialen Gruppe; relative politische Autonomie.
4. Plebiszitäre Legitimierung; Erhalt/Ausbau scheindemokratischer Institutionen.¹⁷
5. Unterste, „subalterne“ soziale Gruppen als Stütze (1851 war es etwa, so Marx, das Lumpenproletariat).
6. Totalität der Gesellschaft – die Klassen lösen sich in einem Großsubjekt (Nation, Volk ...) auf oder werden anders angeordnet/artikuliert (etwa durch korporative Verbindungen).

Ich möchte, um die heutigen Koordinaten dieser Regierungsform auszuloten, den Begriff *Neo-Bonapartismus* vorschlagen: Denn heutige autoritäre Regierungen übernehmen zwar die Funktion, die Grundidee und die verschiedenen Strategien des Bonapartismus, scheinen aber auch aus der Geschichte gelernt zu haben und subtilere Taktiken anzuwenden. Der Neo-Bonapartismus befindet sich im Aufstieg – nicht nur in einer bestimmten Region der Welt; es handelt sich um einen globalen Aufstieg. Für die osteuropäischen, postkommunistisch genannten Länder ist das russische Beispiel paradigmatisch: flächendeckende Kontrolle der Medien; Verstaatlichungen; kaum Totalverbote, sondern diffizile Gesetze, die eine wirkliche Opposition unmöglich machen; bei Bedarf Schaffung von regierungsnahen oder nur karitativen NGOs und Foren für Bürger_innen etc. (vgl. Dobson 2012). Neo-Bonapartismus ist auch zu beobachten in Ländern mit nicht-klassischer Demokratiegeschichte wie Ägypten, wo Abd al-Fattah al-Sisi mit dem Militär als „neutraler“ Macht hinter sich ein plebiszitär abgesichertes, totalitäres Regime aufbaut; oder der Türkei, in der Recep Tayyip Erdoğan innerhalb eines Jahrzehnts vom oppositionellen Uunderdog zum autokratischen „Sultan“ avanciert ist – und das mit der Unterstützung fast der Hälfte des Wahlvolks. Allmählich gibt es auch in den „westlichen“ Demokratien eine Tendenz, die neo-bonapartistische Züge trägt, etwa in Form von Technisierung des Politischen, Besetzung des Parlaments und der Regierung durch Expert_innen statt Politiker_innen, Parteien mit nahezu ununterscheidbaren politischen Inhalten, Lobbyismus etc.¹⁸

Nach dieser kurzen Skizze des (Neo-)Bonapartismus möchte ich abschließend zu der vorhin gestellten Frage zurückkehren und Schlüsse für die politische Bildung ziehen. Meines Erachtens kann der Neo-Bonapartismus, wie

17 Das Erste, was Napoleon III. tat, war, das allgemeine Wahlrecht einzuführen; im Übrigen gilt dies auch für Bismarck.

18 Hier eine beliebige Liste der Bezeichnungen, die in den letzten Jahren für diese Entwicklung verwendet wurden (manche auch als Buchtitel bekannt): Postdemokratie, Diktatur 2.0, Demokratie als Mogelpackung, Postpolitik, entpolitisierte Politik ...

auch die Agora-Bewegungen, mithilfe des Terminus des *Politischen* besser in den Blick genommen werden als durch die Brille der *Politik*. Ich möchte sogar behaupten, dass allein schon die Erfassung und Benennung dieser gegenläufigen politischen Entwicklungen von Regimes und von Widerständen erst durch die Auffassung möglich sind, die dem Politischen eine Kontingenz und die Rolle als latente Möglichkeitsform des Wandels einräumt.

In der politischen Bildung werden politische Systeme gewöhnlich durch Gegenüberstellung von Demokratie und Diktatur dargestellt; man lebt demnach entweder in dem einen oder in dem anderen System – es gibt weder ein drittes politisches System noch Zwischen- oder Mischformen dieser gegensätzlichen Optionen. Eine solche Darstellung korrespondiert freilich mit der Demokratie-Überhöhung. Zwischenformen wie eben der (Neo-) Bonapartismus sind jedoch Realität, und es ist sehr wichtig, diese (egal, wie wir sie nennen wollen) in der politischen Bildung als solche verständlich zu machen. Dadurch wird es auch möglich, Demokratie erstens (auch) als eine Herrschaftsform zu betrachten, die – zweitens – stets gefährdet bleibt, da sie seit ihren modernen Anfängen unter dem Damoklesschwert des Bonapartismus steht.

Eine solche Umkehrung lädt aber auch dazu ein, das Bild von Diktaturen ein wenig zurechtzurücken und realistischer zu zeichnen: Mit Ausnahme vielleicht von Nordkorea werden filmreife „Bananenrepublik“-Diktatoren allmählich rar; autokratische Politiker wie Putin, Orbán oder Erdoğan bestehen darauf, formaldemokratische Verfahren einzuhalten. Die neo-bonapartistischen Motive eines solchen Willens zur Legitimation müssen von der Politikwissenschaft und der politischen Bildung gleichermaßen reflektiert werden.

Schließlich möchte ich einen heiklen Punkt berühren, der auch viel mit der Zukunft der politischen Bildung zu tun hat. Bürgerbeteiligungs-Bewegungen, Partizipation, zivilgesellschaftliches Engagement, *Do it yourself* oder Mitmach-Politik sind im Einzelnen wohl hehre Stichworte für humanistische Ziele und gehören auch zunehmend zum Inventar der politischen Bildung (qua Demokratie-Lernen). Sie bergen jedoch die Gefahr in sich, für die Demokratie sehr wichtige Differenz-Achsen (etwa Gender, Klassen, soziale Lage etc.) und soziopolitische Gegensätze zu übertünchen. Dadurch wird Demokratie zu einem Phantom, das vom Politischen abgekoppelt ist. Eine Gegenüberstellung wie „Zivilgesellschaft gegen die korrupte Politik“ oder „Bürger_innen-Demokratie statt Repräsentation durch Politiker_innen“ stellt ein „Wir“-Subjekt her, das amorph und total ist und eine ideale Basis für den Neo-Bonapartismus bereitstellt.

Fazit: Das Konzept des (an Kontingenz sowie Gegensätzen und Differenzen ausgerichteten) *Politischen* ist kein Allheilmittel für die politische Bildung. Ich bin aber der Ansicht, dass es – insbesondere angesichts der aktuellen neo-bonapartistischen Tendenzen – ein nützliches Instrument sein kann, um politische Bildung von ihrer „staatstragenden“ Trägheit zu befreien.

Literatur

- Agamben, Giorgio u. a. (2012): Demokratie? Eine Debatte. Mit Beiträgen von G. Agamben u. a., Frankfurt/M.
- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München.
- Baier, Andrea/Müller, Christa/Werner, Karin (2013): Stadt der Commonisten. Neue urbane Räume des Do it yourself. Bielefeld.
- Bedorf, Thomas (2010): Das Politische und die Politik – Konturen einer Differenz. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.): Das Politische und die Politik. Frankfurt/M., S. 13-37.
- Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (2007): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Dobson, William J. (2012): Diktatur 2.0: Ob Russland oder Ägypten, China oder Syrien: Diktaturen sind kein Auslaufmodell. Doch nichts fürchten sie mehr als das eigene Volk. Ein Frontbericht. München.
- Flügel, Oliver/Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (2004): Die Rückkehr des Politischen. In: dies. (Hrsg.): Die Rückkehr des Politischen. Demokratietheorien heute. Darmstadt, S. 7-16.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Gürses, Hakan (im Erscheinen): Möglichkeitsbewusstsein gegen Endgültigkeitsbeharren. Das Politische in der politischen Bildung. In: Hetzel, Andreas/Hübel, Thomas/Unterthurner, Gerhard (Hrsg.): Postdemokratie und die Verleugnung des Politischen. Mannheim: ca. 10 Seiten.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt/M.
- Henkenborg, Peter (2009): Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2009, S. 277-291.
- Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 42-61.
- Krammer, Reinhard (2010): Kompetenzen durch Politische Bildung. In: Wirtitsch,

- Manfred (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Schwalbach/Ts., S. 15-28.
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 7-10.
- Losurdo, Domenico (2008): Demokratie oder Bonapartismus. Triumph und Niedergang des allgemeinen Wahlrechts. Köln.
- Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Frankfurt/M.
- Marx, Karl (1960): Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte. In: MEW, Bd. 8. Berlin, S. 111-207.
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 21-60.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/M.
- Nève, Dorothee de/Olteanu, Tina (Hrsg.) (2013): Politische Partizipation jenseits der Konventionen. Opladen u. a.
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Poulantzas, Nicos (2002): Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus. Hamburg.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt/M.
- Salgado, Rubia (2008): Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik. Reflexionen einer Lehrerin. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf> (14.02.2015).
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 13-47.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Voigt, Hans Christian (2012): Am Platz hat himmlischer Friede zu herrschen. Blogbeitrag vom 30. März 2012. Online: <http://www.kellerabteil.org/2012/03/am-platz-hat-himmlischer-friede-zu-herrschen> (27.02.2015).
- Wagner, Thomas (2011): Demokratie als Mogelpackung. Oder: Deutschlands sanfter Weg in den Bonapartismus. Köln.
- Wagner, Thomas (2013): Die Mitmachfalle. Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument. Köln.

Feministisches Wissen und Politik

Dimensionen und Paradoxien am Beispiel der österreichischen Anti-Gewalt-Bewegung

1 Feministisches Wissen und Politik Einleitung und Fragestellung

Feministisches Wissen ist eine spezifische Form von Wissen der Frauenbewegungen, die seit dem 19. Jahrhundert in Europa und anderen Teilen der Welt entstanden. Vor allem die so genannte zweite Frauenbewegung, die sich seit den 1970er Jahren in den Ländern des Nordens entwickelte, verstand sich selbst als „Wissensbewegung“, wie die Sommeruniversitäten für Frauen zeigen (Lenz 2008, 215 ff.). Feministisches Wissen ist freilich gerade deshalb nicht nur akademisch-universitäres Wissen, sondern Wissen, das in allen gesellschaftlichen Bereichen generiert wird. Und es ist daher ein stets politisches und normatives Wissen. Feministisches Wissen soll nicht nur dazu dienen, in gesellschaftliche Verhältnisse verändernd einzugreifen, sondern feministisches Wissen entsteht in und aus konkreten gesellschaftlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen. Feministisches Wissen ist also „Bewegungswissen“ – entstanden *in der* und *für die* Frauenbewegung (ebd.). Deshalb ist feministisches Wissen stetiger Veränderung unterworfen, und die Normorientierungen des feministischen Wissens modifizierten sich im Laufe der Jahrzehnte. Das Wissen der zweiten Frauenbewegung zielte von Anbeginn auf die Transformation der Gesellschaft ab. Als solch ein transformatorisches Wissen sollte es zur Überwindung der Ungleichheit zwischen Männern und Frauen, zur Abschaffung der Ausbeutung und Unterdrückung von Frauen beitragen, um für beide Geschlechter ein gerechtes und gutes Leben zu ermöglichen, wie dies Helke Sander im Jahr 1968 formulierte (abgedruckt in Lenz 2008, 55 ff.). Seit den späten 1990er Jahren verschob sich die Perspektive feministischen Wissens hin zu einer grundlegenden Kritik von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität: Das gesellschaftstransformatorische Ziel sollte nun vor allem durch eine radikale Kritik an der Idee zweier unterscheidbarer Geschlechter mit eindeutigem heterosexuellem Begehren erreicht werden.

Doch gab und gibt es in diesen Auseinandersetzungen um feministisches Wissen Prozesse der Hegemoniebildung: Auch feministische Wissensgenerierungsprozesse sind von Macht- und Herrschaftsstrukturen durchzogen. Daher sollten die gesellschaftlichen Kontexte, die feministisches Wissen hervorbringen, stets in den kritisch-feministischen Blick genommen werden.

Das Ziel meines Textes ist es, am Beispiel der österreichischen Anti-Gewalt-Bewegung, deren Geschichte durchaus als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden kann, die Entstehung, die Veränderung, aber auch die politischen Paradoxien und Instrumentalisierungen feministischen Wissens herauszuarbeiten. Diese Paradoxien feministischer Wissensgenerierung sind als Teil des „Universums des politischen Diskurses“ (Jenson 1989) insbesondere für die Einschätzung der Rolle feministischen Wissens im Neoliberalismus – auch in den heutigen Krisen des Neoliberalismus – zentral. Ich werde daher im Folgenden die Entwicklung der österreichischen Frauen- und Anti-Gewalt-Bewegung anhand von vier Wissensformen skizzieren: erstens dem Alltags- und Erfahrungswissen, zweitens dem Mobilisierungswissen, drittens dem akademischen feministischen Wissen und viertens dem feministischen Transferwissen. Abschließend werde ich einige Paradoxien feministischer Wissenspraxen im Neoliberalismus diskutieren.

2 Wissensformen der Frauenbewegung: das Beispiel der Anti-Gewalt-Bewegung

2.1 Alltags- und Erfahrungswissen als politisches Wissen

Die erste Wissensform der Frauenbewegung ist ein Wissen, das aus den Alltagspraxen von Frauen entsteht. Gegen eine verengte Vorstellung von ExpertInnenwissen in Wissenschaft und Politik entstand die zweite Frauenbewegung in den Ländern des Nordens als eine Bewegung, die an den alltäglichen Erfahrungen von Frauen anknüpfen und diese Erfahrungen als wertvolle Wissensform begreifen wollte. Die Praxis der „Selbsterfahrung“, des „consciousness raising“ seit den 1970er Jahren war eine politische, ja eine revolutionäre Praxis, in der Frauen zusammen ihre je individuelle Situation als eine gemeinsame und strukturell hergestellte Situation aufgrund ihres Geschlechts erkennen wollten bzw. sollten. Dieses Wissen über sich selbst galt der Frauenbewegung als ein unmittelbar *politisches* Wissen gemäß dem Slogan „Das Private ist politisch“. Die Erweiterung des Politikbegriffs um die als privat erachteten Erfahrungen von Frauen war selbst eine neue Form von Wissenspolitik. Dieses Wissen wollte die Trennung zwischen einer vermeintlich privaten und weiblich kodierten Sphäre und

einer öffentlich-politischen Sphäre, dem männlich kodierten Bereich, radikal in Frage stellen. Die höchst intimen Erfahrungen von Frauen sollten als – im Sinne von kollektiven Erfahrungen – politische, aber auch als durch politische Institutionen hergestellte und herrschaftsförmige Erfahrungen begreifbar werden.

Paradigmatisch für dieses Selbsterfahrungswissen ist das Buch *Our bodies, Ourselves* (1973), das in dutzende Sprachen übersetzt und in vielfachen Neuauflagen erschienen ist. Es enthält die Essenz eines Wissens über den weiblichen Körper, also eines Wissens, das die Selbst- und Wiederaneignung des eigenen Körpers sowie eine Gegenbewegung gegen eine Enteignung durch Medizin und Politik implizierte.

Auch die kollektive Bearbeitung von individuell-privaten Gewalterfahrungen war ein ganz zentrales Element dieser Art der Wissensgenerierung der Frauenbewegung. Die private Erfahrung der Gewalt – als Vergewaltigung, als Misshandlung durch den Partner, aber auch als Zurichtung des weiblichen Körpers für die Augen und Zwecke von Männern – sollte nicht als im Fehlverhalten von Frauen, sondern als durch patriarchale Strukturen verursacht sichtbar gemacht werden. Vor allem aber sollten alltägliche Erfahrungen als mögliche Gewalt bewusst gemacht werden.

2.2 Bewegungsinternes Wissen – Mobilisierungswissen

In diesen Praxen der Selbsterfahrung sollte schließlich ein „kollektives Subjekt“ entstehen, eine „Frauenbewegung für sich“, die zu gemeinsamem Handeln gegen Unterdrückung, Marginalisierung und Herrschaft im Geschlechterverhältnis legitimiert war. Einer sich als autonom bzw. unabhängig verstehenden Frauenbewegung galt diese Alternativöffentlichkeit – später nannte man das Zivilgesellschaft – als ein Bereich weiblicher Handlungsfähigkeit, der politisch-demokratischen Selbstorganisation ohne Hierarchien und herrschaftliche Zwänge, als ein Bereich der Solidarität und Gerechtigkeit jenseits bürokratischer und männerdominierter staatlicher und politischer Institutionen wie auch jenseits kompetitiver und bloß profitorientierter Marktverhältnisse.

Diese Gruppen waren auch Sphären der Wissensgenerierung, der Selbstaufklärung und alternativer Wissensformen. Aus dem individuellen Erfahrungswissen wurde ein bewegungsinternes Wissen generiert, das wiederum der Mobilisierung der Frauenbewegung und der Entwicklung sowohl von kollektiven Lern- und Emanzipationsprozessen wie auch einer Bewegungsstrategie dienen sollte. Frauenbildungszentren, Frauenuniversitäten, Frauennarchive und Frauenbuchläden entstanden als Orte, an denen alternatives

Bewegungswissen entstand und zirkuliert wurde. Diese Frauenöffentlichkeiten produzierten alternatives Wissen auch gegen akademische und politisch-staatliche Expertise. Diese reklamierte Sphäre der Autonomie war mit einer politischen Forderung und einer politischen Utopie verbunden, nämlich mit der „radikalen Erweiterung der Demokratie, der politischen wie auch der ökonomischen Emanzipation“, wie Mary Kaldor dies später zusammenfasste (Kaldor 2003, 4).

Auch in Österreich bildete sich in den späten 1970er Jahren eine Reihe von Frauengruppen, wie beispielsweise die „Aktion Unabhängiger Frauen“ (AUF), die die Vielfalt patriarchaler Verhältnisse wie auch die Systematik von Frauenausschluss und -unterdrückung kritisierten und skandalisierten: Abtreibungsverbot, Bildungsbenachteiligung und ungleiche Erwerbchancen bzw. Entlohnung von Frauen gehörten zu den Themen der frühen österreichischen Frauenbewegung (Dick 1991; Geiger/Hacker 1989).

Freilich wäre es völlig verfehlt, von „dem“ feministischen Wissen zu sprechen – es gab und gibt eine Vielzahl sich z. T. auch widersprechender feministischer Ansätze und Wissensformen über Geschlechterverhältnisse. Bereits im 19. Jahrhundert entstanden in der so genannten bürgerlichen Frauenbewegung *andere* Vorstellungen über Frauenemanzipation und *andere* Wissensformen über die Ungleichheit von Männern und Frauen – z. B. das Differenzdenken – als in der sozialistischen oder der kommunistischen Frauenbewegung, die ein Gleichheitsdenken favorisierten. Wie bereits gesagt: Feministisches Wissen ist stets umkämpft und umstritten, und es verändert sich daher stets im Laufe der Zeit. Darüber hinaus ist auch die zweite Frauenbewegung von Prozessen der Hegemonie-, Macht- und Herrschaftsbildung durch Wissen geprägt. Bestimmtes Wissen wird ausgeschlossen, negiert, anderes hingegen wird zu legitimem Wissen. Dies zeigt die Kritik des *black feminism* in den USA am Ende des 20. Jahrhunderts an der „Blindheit“ des weißen Mittelschichtsfeminismus gegenüber der Lebensrealität von *african american women* und damit am nur verzerrten Wissen über diese Frauen (Crenshaw 1989). Der Kampf um feministisches Wissen geschieht nicht im luftleeren Raum autonomer Frauenbewegungen, sondern in einem herrschaftlich überformten Raum des Politischen und des Staatlichen.

Auch die Anti-Gewalt-Bewegung in Österreich produzierte neues Wissen. Die Politisierung und Mobilisierung gegen Gewalt gegen Frauen begann in den 1970er Jahren als *Begriffspolitik*. Die Anti-Gewalt-Bewegung stellte traditionelle Gewaltvorstellungen radikal in Frage und sie enttabuisierte und skandalisierte Gewalt gegen Frauen durch das öffentliche Benennen der Gewaltverhältnisse, also durch die *Veröffentlichung* von bis dahin als *privat* erachteter Gewalt (Dackweiler/Schäfer 2002). Die Frauenbewegung

etablierte damit einen neuen, weiten Gewaltbegriff. Dieses *reframing* von Gewalt sollte also zum einen Gewalt gegen Frauen aus der vermeintlichen Privatsphäre und zum anderen aus der alleinigen Verantwortung von Frauen heben. Misshandelte Frauen sollten als Opfer von Verbrechen gesehen werden, und, so das Argument, Gewalt gegen Frauen in der so genannten *Privatsphäre* müsse daher *öffentlich*-staatlich geahndet werden. Darüber hinaus sollte der neue Gewaltbegriff deutlich machen, dass Gewalt kein individuelles Beziehungsproblem ist und nicht nur – wie im Falle von Vergewaltigung – ein vermeintlich gestörter Sexualverbrecher zur Verantwortung gezogen werden sollte, sondern dass gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, gesellschaftliche Gewaltstrukturen zwischen Frauen und Männern die Ursache für Geschlechtergewalt sind. Das Ziel dieser Begriffspolitik war eine radikale Gesellschafts-, Herrschafts- und Patriarchatskritik im Rahmen eines Projekts der Demokratisierung sozialer Beziehungen und gesellschaftlicher Verhältnisse.

Diese frauenbewegte Begriffs- und Wissenspolitik war freilich immer ambivalent und umstritten und deshalb auch stets offen für Veränderungen. Die konkreten Gewaltformen, die im Zentrum frauenbewegter Mobilisierung standen, unterlagen daher bestimmten Konjunkturen: Dominierte in der frühen Phase der Anti-Gewalt-Mobilisierung die sexualisierte Gewalt der Vergewaltigung, so rückte Mitte der 1980er Jahre der sexuelle Missbrauch von Mädchen ins Zentrum. Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz wurde ebenfalls erst Mitte der 1980er Jahre ein Thema. Doch bereits Ende der 1970er Jahre fand ein Paradigmenwandel statt. Standen die frühen Walpurgisnacht-Demonstrationen unter dem Motto des *reclaiming the street* und der Rückeroberung der Nacht mit dem Slogan „Die Nacht gehört uns“, so kehrte Ende der 1970er Jahre die Erkenntnis ein, dass der Gewalttäter selten der „fremde Mann von der Straße“, sondern meist ein Bekannter ist, ja mehr noch, dass der Gewalttäter oft in der eigenen Wohnung wohnt.

2.3 Akademisches feministisches Wissen: Frauen- und Geschlechterforschung

Bereits in den späten 1970er Jahren professionalisierte und akademisierte sich das Bewegungswissen. Im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland, wo lange darüber gestritten wurde, ob feministisches Wissen überhaupt an Universitäten gelehrt werden sollte oder ob es nicht *per se* ein außer-universitäres Wissen bleiben müsse, setzten sich in Österreich recht früh Wissenschaftlerinnen dafür ein, dass Frauenforschung an österreichischen Universitäten unterrichtet werden sollte. An der Universität Wien wur-

den seit den 1970er Jahren feministische Lehrveranstaltungen angeboten, schließlich wurde ein Kontingent an frauenbezogenen Lehrveranstaltungen erkämpft, und es etablierte sich eine Gruppe feministischer Wissenschaftlerinnen, vor allem externe Lektorinnen, die die Frauenforschung als einen interdisziplinären Lehr- und Forschungsstrang in Österreich entwickelten. Die Generierung von Wissen über Frauen und über Geschlechterverhältnisse wurde so akademisiert und professionalisiert – und an Studierende weitergegeben. Bis heute ist die Etablierung von Frauen- und Gender-Studies an österreichischen Hochschulen umkämpft, sie sind nach wie vor prekär institutionalisiert, aber doch auch zugleich zum festen Bestandteil zahlreicher Studienprogramme geworden – z. B. in Form von MA-Studiengängen in Gender Studies in Wien, Graz und Innsbruck oder einem dreijährigen Doktoratsprogramm „Gender and Violence“ an der Universität Wien zwischen 2009 und 2012 (gik.univie.ac.at).

Für feministisches Wissen um Geschlechtergewalt wurden Lehr- und Studiengänge für Sozialarbeit seit den 1980er Jahren wichtig, waren es doch ausgebildete Sozialarbeiterinnen, die Bewegungswissen über Gewalt generierten und dieses Wissen in die sozialarbeiterische Ausbildung integrierten. Auch an der Universität Wien gibt es im Bereich „geschlechtsspezifische Gewalt“ einen Forschungsschwerpunkt. Im Rahmen dieses Schwerpunkts wird seit fast zehn Jahren die interdisziplinäre Ringvorlesung „Eine von Fünf“ abgehalten (www.aocf.at/index.php/aktuelle/ringvorlesung-eine-von-fuenf). Diese Ringvorlesung ist zugleich eine transdisziplinäre Zusammenarbeit, also die Kooperation zwischen frauenbewegten Projekten, namentlich dem „Verein Österreichischer Frauenhäuser“, und Wissenschaftlerinnen der Universität. Die Einbeziehung von NGOs in die akademische Forschung ist mittlerweile ein Standard, der z. B. von Forschungsgeldgebern wie der EU-Kommission eingefordert wird. Beides, akademisches Wissen und Bewegungs- bzw. Praxiswissen, soll in von der EU geförderte Forschungsprojekte zur Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemen einfließen.

2.4 Strategisches Wissen – Transferwissen

Das Bewegungswissen war nie nur bewegungs*internes* Wissen, sondern es war auch immer ein Wissen, das in den politischen Entscheidungsprozess und in die staatliche Verwaltung eingebracht werden sollte. Feministisches Wissen ist also Transferwissen. Spätestens seit den 1980er Jahren verfuhr die autonome Frauenbewegung doppelstrategisch – sie forderte neben Alternativöffentlichkeiten auch Normen-, Gesetzes- und schließlich einen Institutionenwandel. Und die österreichische Frauenbewegung war – wie auch

andere Frauenbewegungen in den Ländern des Nordens – seit den 1970er Jahren erfolgreich darin, ihr Wissen über die Situation von Frauen, über die Mechanismen und Strukturen der Benachteiligung und Unterdrückung von Frauen in den politischen Entscheidungsprozess zu transferieren und damit die Veränderung von Politiken und Gesetzen anzustoßen. Eine Folge dieses Wissenstransfers war die Entstehung des Politikfeldes „Gleichstellung“ in Österreich seit den späten 1970er Jahren. Feministisches Wissen wurde so Teil der staatlichen Verwaltung, und Gleichbehandlungsbeauftragte wie auch Frauenministerien auf der Landes- und Bundesebene sollten frauenbewegtes Wissen in den staatlichen Entscheidungsprozess einbringen, indem sie mit frauenbewegten Akteurinnen kooperierten. Gender Mainstreaming ist schließlich ab der Jahrtausendwende eine gleichstellungspolitische Strategie, die ganz explizit auf dem Geschlechterwissen *aller* an einem Politikprozess beteiligten AkteurInnen – und nicht nur der Gleichbehandlungsbeauftragten – basiert.

Anders als in Deutschland gelang es Johanna Dohnal als österreichische Frauenstaatssekretärin und später dann als Frauenministerin in den 1980er und frühen 1990er Jahren mit den zentralen Akteurinnen der autonomen Frauenbewegung zu kooperieren – auch und besonders im Gewaltschutzbereich. Dies ergab eine günstige Kräftekonstellation im Österreich der 1980er Jahre, die das *window of opportunity* für frauenbewegtes Engagement vergleichsweise weit öffnete. Der österreichischen Frauenbewegung gelang es, das zu etablieren, was in der politikwissenschaftlichen Geschlechterforschung „Staatsfeminismus“ genannt wird, nämlich eine erfolgreiche Kooperation von Frauenbewegung und Frauenministerien (Sauer 2013).

Im Staatsfeminismus Österreichs ist es im Bereich des Gewaltschutzes gelungen, feministisches Bewegungswissen über geschlechtsspezifische Gewaltverhältnisse erfolgreich in den politischen Entscheidungsprozess einzuspeisen und Gesetze zu ändern bzw. neue zu beschließen. Damit mutierte der Staat, der zunächst verantwortlich für Gewalt gegen Frauen gemacht wurde, zusehends zum Ansprech- und Kooperationspartner in der Anti-Gewalt-Strategie der Frauenbewegung. Er wurde zum „Väterchen Staat“.

Die ersten wissenschaftlichen Studien über Partnergewalt am Beginn der 1990er Jahre gaben, auch wenn sie nicht repräsentativ waren, einen erschreckenden Eindruck über das Ausmaß von Männergewalt gegen Frauen (König/Pelikan 1995, 536f.). Um Evidenz zu schaffen, gab Johanna Dohnal als Bundesministerin für Frauenangelegenheiten eine umfassende Gewaltstudie in Auftrag – und schuf damit „staatsfeministisches“ Wissen (Fröschl/Löw 1992). Die Ergebnisse der Studie waren Beleg dafür, dass der Gewaltschutz von Frauen bei familiärer Gewalt bei weitem nicht ausreichend war (König/

Pelikan 1995, 539). Nicht zuletzt war die Polizei nur wenig sensibilisiert und geschult, insbesondere aber hatte die Polizei kaum Handhabe, um in damals noch als privat erachtete „Streitigkeiten“ einzugreifen.

Dieses frauenbewegte feministische Wissen über die Ursachen von Gewalt gegen Frauen im sozialen Nahraum fand allmählich Eingang in den politischen Entscheidungsprozess – wurde staatsfeministisches Wissen – und führte zu einem Paradigmenwechsel in der österreichischen Gesetzgebung: Häusliche Gewalt gegen Frauen wurde nicht mehr als Privatsache, sondern als ein Verbrechen betrachtet, das der Staat verfolgen muss, an dem die Polizei nicht vorbei sehen darf, sondern gegen das sie eingreifen muss. Im Zentrum des 1996 in Kraft getretenen Gesetzesbündels gegen Gewalt stehen neue polizeiliche und gerichtliche Befugnisse: Die Polizei ist verpflichtet, Gewalttäter der Wohnung zu verweisen und ein Betretungsverbot auszusprechen; Letzteres kann sich auch auf weitere Orte beziehen, zum Beispiel auf den Arbeitsplatz der Frau oder die Schule der Kinder. Die polizeilichen Maßnahmen werden von Maßnahmen zur Unterstützung und zum *empowerment* von Gewaltbetroffenen begleitet. Diese obliegen den mit dem Gewaltschutzgesetz eingerichteten *Interventionsstellen gegen Gewalt in der Familie* bzw. den Gewaltschutzzentren, die in allen österreichischen Landeshauptstädten eingerichtet wurden. Es wurde also eine „*public-private-Partnerschaft*“ zwischen Staat und frauenbewegten AkteurInnen etabliert.

3 Paradoxien feministischen Wissens

Die frauenbewegte Geschichte seit den 1970er Jahren zeichnete sich in Österreich wie auch in anderen westlichen Demokratien durch die Gleichzeitigkeit von Erfolgen und unintendierten, paradoxen Folgen der Erfolge, also von Rückschlägen aus. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Wissen der Frauenbewegungen in allen liberalen Demokratien eine große Bedeutung für die „Demokratisierung dieser Demokratien“ in den 1970er und 1980er Jahren besaß (McBride/Mazur 2010). Ganz offensichtlich erlaubte oder brauchte diese so genannte fordistische Phase kapitalistischer Staaten frauenbewegten Protest vielleicht sogar und ermöglichte daher die Öffnung staatlicher Institutionen für feministisches Wissen und Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen. Die österreichische Frauenbewegung erwirkte in diesem gesellschaftlichen Transformationsprozess eine partielle Modernisierung des Geschlechterverhältnisses und die teilweise Transformation des männlichen Staates, doch männliche Strukturen und Kräfteverhältnisse blieben, wenn auch verändert, konserviert. Allerdings,

und dies ist die Paradoxie der Geschichte, wurden im Laufe der 1980er Jahre die zivilgesellschaftlichen Organisationen der Frauenbewegung zunehmend in das fordistische Reformprojekt des österreichischen Wohlfahrtsstaates eingebunden. Die 1980er Jahre sind gleichsam Jahre der „Staatswerdung“ der Frauenbewegung. Dies führte zur Transformation der österreichischen Frauenbewegung unter den Stichworten Institutionalisierung, Professionalisierung und Projektbewegung (Kreisky/Sauer 1999). Semi-staatliche Organisationen entstanden, nämlich staatlich finanzierte und unterstützte Frauenprojekte, die nicht zuletzt staatliche Aufgaben in sozialen, kulturellen und Bildungsbereichen übernahmen, wie beispielsweise die Interventionsstellen gegen Gewalt. Freilich sind diese Projekte dadurch abhängig von staatlicher Finanzierung.

Frauenprojekte wurden so schließlich in den 1990er Jahren Akteurinnen des neoliberalen Staatsumbaus. Als zivilgesellschaftliche Organisationen im sozialen Dienstleistungsbereich entlasteten sie den Staat und übernahmen öffentliche Aufgaben auf der Basis ehrenamtlicher oder schlecht bezahlter Arbeit.

Die Anrufung und systematische Einbeziehung der Zivilgesellschaft wurde im Neoliberalismus ein Element einer neuen Regierungsrationalität, also des Umbaus des (Wohlfahrts-)Staates. Die Motivierung zu zivilgesellschaftlichem frauenbewegtem Engagement in der „Verhandlungsdemokratie“ erweist sich als Technologie der Macht, die politische Partizipation verspricht und Engagement und Leistung fordert. Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement sind Konzepte, „mit denen an die ‚Eigenverantwortung‘ der Bürger/innen im Gemeinwesen appelliert wird“ (Wöhl 2007, 112). Der einstige Autonomie- und Freiheitsanspruch zivilgesellschaftlicher Gruppen zur Selbstorganisation jenseits des Staates – auch der Frauenbewegung der 1970er und 1980er Jahre – wird gleichsam umgedeutet in einen Zwang zur Partizipation in Form sozialer Dienstleistungen und kann damit tendenziell als Stillstellung des widerständigen Potenzials wirken.

Die schwarz-blaue Regierung am Beginn der 2000er Jahre setzte diese Tendenzen gleichsam paradigmatisch in der österreichischen Frauenpolitik durch: Da die Frauenbewegung als Projektbewegung seit den 1990er Jahren zusehends abhängig von staatlicher Finanzierung geworden war und diese Finanzierung aufgrund der Regierungskonstellation, aber auch aufgrund der Sparpakete immer prekärer wurde, wurde frauenbewegte Intervention – z. B. im Gewaltschutzbereich – immer schwieriger. Gerade Gewaltprävention ist in Österreich ein Governance-Beispiel, das zum einen ein erfolgreiches Beispiel zivilgesellschaftlicher Intervention darstellt, zum anderen aber die Problematik des Spardrucks besonders deutlich macht. Generell wurde es im

„Verhandlungsstaat“ wieder schwieriger, feministisches Wissen in den politischen Prozess einzuspeisen. Die Kanäle der Politisierung sind tendenziell verstopft, und staatliche Institutionen verlagern politische Macht – und damit auch Wissensgenerierung – in Organisationen, die nicht als feministisch bezeichnet werden können (Sauer 2011).

Auch feministisches Wissen als Transferwissen wurde im Prozess der neoliberalen Umgestaltung Österreichs in spezifischer Weise eingebunden. Das Neue am Neoliberalismus ist nach Foucault, dass sich „Disziplin“ und „Regulierung“ in der „Normalisierungsgesellschaft“ verbinden (Foucault 2001, 297 ff.). Politische Regulierung zielt deshalb nicht nur auf neue Verhältnisse zwischen Markt und Staat, nicht nur auf neue (sozial-)staatliche Institutionen, sondern auf einen neuen Subjekttyp, auf die „diskursive Neuformierung ‚des‘ Menschen“ (Michalitsch 2006, 148). Freiheit, Risiko und Selbstverantwortlichkeit werden zu zentralen Signaturen solch neuer Subjektivierungsweisen. Eva Illouz (2006) hat in ihren Studien gezeigt, wie die einst feministische Technik der Selbsterfahrung zu einem Management-Instrument geformt wurde. Die Selbsterfahrung dient heute der Maximierung der eigenen Leistungsfähigkeit, der Selbstoptimierung im Rahmen der neoliberalen Anrufung des „unternehmerischen Selbst“ (Foucault 2006, 314).

Die umfassenden Anti-Gewalt-Politiken in Österreich zeitigten nicht nur die intendierten Folgen eines besseren Gewalt- und Opferschutzes, sondern auch unintendierte, paradoxe Folgen: So läuft der Gewaltdiskurs immer wieder Gefahr, von Gewalt betroffene Frauen zu viktimisieren und deren Handlungsfähigkeit auszublenden. In der Logik der Strafverfolgung eines Täters muss ein Opfer „konstruiert“ werden. Zudem muss sich ein Gewaltopfer der Wegweisung des Gewalttäters und dem Betretungsverbot beugen – dem Opfer wird somit ab einem bestimmten Moment polizeilichen Handelns die autonome Entscheidungsfreiheit entzogen.

Deutlich werden zudem Instrumentalisierungszusammenhänge im Gewaltdiskurs: Die Rede und das Wissen über Gewalt bergen die Gefahr, für sicherheitspolitische Law-and-Order-Ziele benutzt zu werden: Albin Dearing bezeichnete das Gewaltschutzgesetz als „Kriminalisierungsprojekt“ (zit. in Sauer 2013, 48), ohne möglicherweise geahnt zu haben, dass die Verpolizeilichung sozialer Herrschaftskonstellationen ein bürgerrechtliches Problem werden kann. Auch die Mobilisierung gegen die so genannte „traditionsbedingte Gewalt“ wurde in Österreich seit der Jahrtausendwende von rechtspopulistischen Parteien für einwanderungsfeindliche Politiken angeeignet.

Darüber hinaus sorgt das Netz an Hilfsangeboten bei geschlechtsbasierter Gewalt für eine „gewisse Normalisierung der Gewalt an Frauen“ und für

die immer bessere „Verwaltung“ der Gewalt gegen Frauen durch staatliche Institutionen, wie Brigitte Geiger (2008, 205) kritisiert. Kurzum, problematisch ist der Wandel von einer emanzipatorisch gedachten Initiative, für die die zweite Frauenbewegung in ihren Anfangsjahren gestritten und gekämpft hatte, zu einer „Ergänzung“ des Sozialsystems durch professionalisierte Einrichtungen des Opferschutzes und durch „Vereinnahmung“ durch staatliche Institutionen.

Bemerkenswert und beunruhigend ist schließlich das *reframing* von „Gewalt gegen Frauen“ hin zu „Gewalt in der Familie“. Damit ist zwar nach wie vor die Veröffentlichung des Privaten begriffspolitisch indiziert, doch verschwindet damit begrifflich die Tatsache, dass diese Gewaltformen im Kontext von nach wie vor ungleichen Geschlechterverhältnissen anzusiedeln sind. Dies ist ein Akt der Entnennung von Geschlechtergewalt. Doch selbst die Rede von geschlechtsbasierter Gewalt, die ja den geschlechtsspezifischen Zusammenhang explizit deutlich machen will, zeitigt ihre Ambivalenzen: Diese Begriffspolitik öffnete den Denkraum dafür, verstärkt Männer als Opfer weiblicher Gewalt zu sehen. Dies ist zwar eine wichtige Erweiterung der Gewaltdebatte, doch sie läuft Gefahr, falsche Realitäten zu schaffen: Zwar sind Männer ohne Zweifel durch Gewalt von Frauen betroffen, doch in weit geringerem Verletzungsausmaß. Ein jüngster Ausdruck dieser Paradoxie ist die österreichische Prävalenzstudie zu „Gewalt an Frauen *und* Männern“ aus dem Jahr 2011 (Österreichisches Institut für Familienforschung 2011). Die frauenbewegten Akteurinnen im Feld wurden an dieser Studie nicht beteiligt.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu verdeutlichen, dass feministisches Wissen, sobald es Teil des „Universums des politischen Diskurses“ geworden ist, anti-feministisch angeeignet werden kann. Die Anti-Gewalt-Bewegung in Österreich ist freilich auch ein Beispiel dafür, dass feministisches Engagement bis auf den heutigen Tag widerständiges Wissen produzieren und Mobilisierungswege gegen herrschaftliche Vereinnahmungspolitiken finden kann.

Literatur

- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum 1989, S. 139-167.
- Dackweiler, Regina/Schäfer, Reinhild (Hrsg.) (2002): Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt. Frankfurt/M.
- Dick, Hildegund (1991): Die autonome Frauenbewegung in Wien. Entstehung, Entfaltung und Differenzierung von 1972 bis Anfang der 80er Jahre, PhD thesis, University of Vienna.

- Foucault, Michel (2001): In Verteidigung der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/M.
- Fröschl, Elfriede/Löw, Sylvia (1992): Ursachen und Folgen der Gewaltanwendung gegenüber Frauen und Kindern. 2 Bde., im Auftrag der Bundesministerin für Frauenangelegenheiten, Wien.
- Geiger, Brigitte (2008): Die Herstellung von Öffentlichkeit für Gewalt an Frauen. In: Dorer, Johanna/Geiger, Brigitte/Köpl, Regina (Hrsg.): Medien – Politik – Geschlecht. Feministische Befunde zur politischen Kommunikationsforschung. Wiesbaden, S. 204-217.
- Geiger, Brigitte/Hacker, Hannah (1989): Donauwalzer/Damenwahl, Wien.
- Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus, Frankfurt/M.
- Jenson, Jane (1989): Paradigms and Political Discourse: Protective Legislation in France and the United States Before 1919. In: Canadian Journal of Political Science, 2/1989, S. 235-258.
- König, Ilse/Pelikan, Christa (1995): Männergewalt gegen Frauen. In: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten/Bundeskanzleramt (Hrsg.): Bericht über die Situation der Frauen in Österreich. Frauenbericht. Wien, S. 533-541.
- Kaldor, Mary (2003): Global Civil Society. An Answer to War. Cambridge.
- Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (1999): Feminismus oder Staat: Frauenpolitik zwischen Skylla und Charibdis? In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1/1999, S. 7-20.
- Lenz, Ilse (Hrsg.) (2008): Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung. Wiesbaden.
- McBride, Dorothy E./Mazur, Amy G. (2010): The Politics of State Feminism. Innovation in Comparative Research, Philadelphia.
- Michalitsch, Gabriele (2006): Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül. Frankfurt/M.
- Österreichisches Institut für Familienforschung (2011): Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern, Wien.
- Boston Women's Health Book Collective (Hrsg.) (1973): Our Bodies, Ourselves. New York.
- Sauer, Birgit (2011): Governance als frauenpolitische Chance? Geschlechterkritik aktueller Debatten um Staatstransformation. In: Demirovic, Alex/Walk, Heike (Hrsg.): Demokratie und Governance. Kritische Perspektiven auf neue Formen politischer Herrschaft. Münster, S. 106-130.
- Sauer, Birgit (2013): „Doch wir haben erst die Spitze des Eisbergs zum Schmelzen gebracht.“ Gewalt und Geschlecht. In: Mesner, Maria/Niederkofler, Heidi (Hrsg.): Johanna Dohnal. Ein politisches Lesebuch. Wien, S. 29-48.
- Wöhl, Stefanie (2007): Mainstreaming Gender? Widersprüche europäischer und nationalstaatlicher Geschlechterpolitik. Königstein/Taunus.

Globales Lernen – eine politische Bildung im Weltzusammenhang

1 Literarische Annäherung

FAUST: Bilde mir nicht ein was Rechts zu wissen,
Bilde mir nicht ein ich könnte was lehren
Die Menschen zu bessern und zu bekehren
(Goethe, Faust I, Verse 371-373).

Fausts Priorität ist eine andere:

FAUST: Dass ich erkenne was die Welt
Im Innersten zusammenhält (Goethe, Faust I, Verse 382-383).

Mir gefallen Fausts weise Einsichten: Es ist schwierig, etwas sicher zu wissen; dass unser Lernen immer weiter geht und dass Erkenntnisse vor allem durch Erfahrungen gewonnen werden. Wenn immer wir durch ein Tor des Wissens gehen, sehen wir rund um uns neue Türen, die für uns neue Erkenntnisse bereit halten (Hartmeyer 2012).

2 Über die Bildung

Für das Erziehungssystem liegt es nahe, Bildung als Sinn von Erziehung zu verstehen. Da man Bildung jedoch nur selbst erwerben kann, veränderte sich das moderne Verständnis von Erziehung zunehmend hin zum Anreiz zur eigenen Aktivität.

Bildung galt im humanistischen 18. Jh. als die weitest mögliche „Aneignung“ von Welt, d. h. fähig zu sein, mit der Welt wie mit etwas Eigenem umzugehen und an der Welt sein eigenes Dasein zu bestimmen. (Humboldt: „So viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als man nur kann, mit sich zu verbinden“.) Der Mensch sollte sich im Verhältnis zur Welt reflektieren können. Bildung wurde als Resultat von Arbeit gesehen, als Arbeit an sich selbst. Die Allgemeinheit des Bildungsgedankens bedingte für Humboldt auch eine Garantie der Inklusion aller in das staatliche Schulsystem. Die soziale Bedingtheit der beiden Hauptreferenzen, nämlich des Individuums

und des Inhalts, damit auch der Wahrheit (wie sie durch die Wissenschaften angeboten wird), blieb jedoch zunächst noch unbeachtet.

Im 19. Jahrhundert vermehrten sich die Zweifel an einem unbestreitbaren Bildungskanon, denn der Alltag der Mehrheit der Menschen wurde darin nicht erfasst. Auch die traditionellen Moralvorstellungen wurden nicht mehr als gemeinsame wahrgenommen. Die Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft wurde offenkundig und führte zu Unsicherheiten. Das Generationenverhältnis verlor seine Struktur gebende Bedeutung. Der Orientierungswert der Bildungsidee löste sich auf. So begann im 20. Jahrhundert die Suche nach neuen Antworten. Der Reflexion, dem Lernen lernen, wird dabei eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Lernen wird deshalb als ein lebenslanger Prozess verstanden, der nicht mit dem Schulabschluss endet.

Im Besonderen ist die Ungewissheit der Zukunft anzuerkennen. Luhmann nennt es ein „System der produzierten Ungewissheit“ (Luhmann 2002). Pädagogik müsste die nachkommende Generation auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellen. Das Unbekanntsein der Zukunft (Kontingenz) ist dabei eine Ressource: nämlich über die Beschreibung und Reflexion unserer Erfahrungen zu lernen, immer wieder neu zu entscheiden/neu entscheiden zu müssen. Fragwürdig ist deshalb der Ruf nach „Institutionalisierung“ von Lernprozessen: Wie kann man die Unberechenbarkeit der Verhältnisse institutionalisieren?

Das Verständnis von Bildung generiert sich nicht aus sich selbst, sondern reagiert auf Irritationen und Rückkoppelungen aus dem Umfeld, ist also systemisch verbunden. Bildung ist nicht bloße Aneignung von Wissen. Bildung wird in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Emanzipation, im Resultat als Freiheit begriffen, d. h. es geht vor allem auch um die kritische Auseinandersetzung mit Gewalt/mit Macht (von Inhalten, Strukturen und einzelnen Personen), die der Freiheit entgegenstehen.

3 Von der Entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen

In den 1970er und 1980er Jahren entwickelte sich aus den Development Studies, den Studien *über* Entwicklung, Development Education heraus, die Befassung *mit* Entwicklung als Inhalt eigenen Lernens. Vom Lehren über die Dritte Welt gelangte man zum Lernen in der Einen Welt. Der Vorrang für Informationsvermittlung von *Objektivität* und über die Entwicklung der Anderen wich einer stärkeren Auseinandersetzung mit *Subjektivität*.

tät und mit der eigenen Identität. Die Einsicht war gewachsen, dass Wissen und Information besser angenommen werden können, wenn sie in einen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit gebracht werden, und man hatte die Erfahrung gemacht, dass die Auffassung, Informationsvermittlung sei das Um und Auf, bei den Lernenden auf Widerstand stößt.

In den 1990er Jahren ist die entwicklungspolitische Bildung zudem erziehungswissenschaftlich von zwei Ansätzen her unter Druck geraten: von der Handlungstheorie und von der Erziehungstheorie.

In der Handlungstheorie herrscht die Annahme vor, dass die Befreiung des Menschen und damit gesamter Gesellschaften durch Erziehung möglich ist. Die Gefahr dabei ist, dass es zu einer Postulativpädagogik führt, d. h. die Menschen auf ein bestimmtes Gesellschaftsmodell hin „zugerichtet“ werden sollen. Die Herstellung einer anderen Welt mittels Erziehung wird für machbar gehalten.

Die Erziehungstheorie hingegen anerkennt, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen und Werten funktioniert, sondern als selbstorganisiertes Lernen. Dies basiert auf der Einsicht, dass Bewusstsein und Gesinnung mittels didaktischer Instrumente nicht geprägt werden können (ZEP 2006; Lang-Wojtasik/Klemm 2012).

3.1 Globales Lernen in der Informationsgesellschaft

Die („modernen“) Zusammenhänge, in denen wir heute leben, sind für die meisten Menschen nur noch zum Teil überschaubar. Es ist sehr schwierig, das Verständnis von Sachverhalten, in denen es keinen linearen Kausalzusammenhang gibt und wo die soziale, kulturelle, ökologische Umwelt nicht mehr stabil ist, herzustellen. Über den rasanten Fortschritt in Wissenschaft und Technik hat sich der räumliche Wirkungskreis, wie er vor gar nicht allzu langer Zeit noch bestand, verändert. Wir sind gezwungen, uns in immer vielfältigere (physische wie virtuelle) Räume hineinzubewegen. Die Gefahr ist gegeben, dass wir uns im Labyrinth der verschlungenen Wege und der komplizierten Wechsel- und Nebenwirkungen verlaufen und den Halt in zunehmend komplexen Gesellschaften verlieren.

Mehr als je zuvor sind wir gefordert, immer wieder neu über das, was wir wahrnehmen und tun, nachzudenken, unser Handeln und die ihm zugrunde liegenden Entscheidungen zu überdenken und neue Aktionsmöglichkeiten zu erproben. Die Umwelt von Menschen kann sich innerhalb eines Menschenlebens so häufig und so radikal verändern, dass das gestern Erlernte immer weniger für das Leben morgen taugt. Die Teilnahme an

einer Entwicklung zu zunehmend globalisierten Gesellschaften ist zugleich faszinierend wie verunsichernd. Je nach Bildungsstand und Interessenlagen wird dies als Chance oder als Bedrohung erlebt. Das Individuum muss eine große Orientierungsleistung erbringen. Alleine im Internet vervielfachen sich die Informationsbestände binnen weniger Jahre.

„Wir ertrinken in Information, aber wir hungern nach Wissen“ (Naisbitt 2006 in Hartmeyer 2007, 285). Je weniger der Mensch in der technischen Wirklichkeit über die Daten herrscht, umso mehr sollten konkrete Räume und Orte an Bedeutung gewinnen: Orte gegen die Ortlosigkeit, wie Büchereien, Beratungsstellen, Kaffee- und Bildungshäuser. Orte, die zur Reflexion einladen und diese als Kulturgut hochhalten. Es ist wichtiger denn je geworden, sich nicht nur real, das heißt wirtschaftlich und sozial, sondern im Besonderen auch gedanklich, emotional und kulturell immer wieder neu zu verorten. Der einfache Informationsgewinn reicht dafür nicht aus. Es geht um die Anbindung an unsere gemachten Erfahrungen und die Erweiterung eigener Lern- und Entscheidungsfähigkeiten. Dazu braucht es genügend individuellen und sozialen Freiraum und Zeit.

In den Zielbeschreibungen von Globalem Lernen finden sich häufig Verben wie „finden, entwickeln, erfassen, vermitteln, beitragen, interpretieren, befähigen, hinterfragen“. Sie bringen zum Ausdruck, dass Globales Lernen verstanden werden soll als Versuch, sehr grundsätzliche Inhalte und Werte in Lernen umzusetzen. Lernprozesse, in denen über die eigene Identität und die eigenen Möglichkeiten sowie die gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen nachgedacht und aufgespürt wird, können Menschen Anschlussmöglichkeiten an weltweite Entwicklungen eröffnen. Es ist dies ein Plädoyer für ein Verständnis von Globalem Lernen als einer Bildung, in der die Fähigkeiten der Menschen gefragt sind, wie ihre Kreativität, ihre Empathie und ihr Mut, ihre Offenheit und ihre Bereitschaft zu Neuem. Dies verlangt Lernvorgänge, die Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein stärken. Ein solches Lernen erfordert volle Anteilnahme und lebendige Neugier. Wir müssten uns mit Menschen, Dingen, Ereignissen aufhalten, ohne uns aufgehalten zu fühlen. Es braucht immer wieder Erkundung und Besinnung, auch ein Nachdenken über die Herkunft und nicht nur ein Vorausdenken in die Zukunft. Es ist spürbar, wie eine Überfülle an Information zu einem Mangel an Weisheit führt. Es braucht deshalb Neugier und Reflexion. Es soll Visionen ihr Freiraum zugestanden und neuen Formen des Lernens gebührender Raum gegeben werden.

Es würde gelten, sich darauf einlassen zu können, einen Weg zu beschreiten, dessen Ränder und Enden unmarkiert sind. Es sollte von der Annahme ausgegangen werden, dass noch nicht alles entdeckt, verstanden

und vereinnahmt wurde. Es ginge in solchen Lernprozessen jedenfalls nicht um Bilanzen und nicht um Rezepte. Auch Faust, auf dessen von Goethe verdichtetes Leben ich eingangs Bezug genommen habe, musste einsehen, dass sein Bemühen zu *erkennen*, was die Welt im Innersten zusammenhält, vergeblich ist. Er fasste den Beschluss, die Welt in *Erfahrung* zu bringen.

3.2 Von der Aufklärung zur Herausbildung von Kompetenzen

Globales Lernen schloss in Theorie und Praxis an Traditionen der entwicklungspolitischen Bildung an. Sie war vielfach gezeichnet von einem fast ungebrochenen Vertrauen in die Allmacht von Aufklärung und Informationsvermittlung. Diese sollten die Grundlage für ein „besseres“ Handeln bilden. Ab den 1990er Jahren wurde im Arbeitsfeld das moderne Entwicklungsparadigma („Alles ist machbar“) erweitert um ein modernes Erziehungsparadigma („Es geht um die Mündigkeit des Menschen und der Gesellschaft“). Dem eigenständigen Wissenserwerb und der Herausbildung von Kompetenzen wird seitdem stärker das Wort geredet.

Fünf Kompetenzen möchte ich für das Globale Lernen benennen:

1. Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren.
2. Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität.
3. Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen.
4. Die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen.
5. Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz, sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.

4 Globales Lernen: Ansprüche und Erfahrungen

Es gibt vielfach hohe Erwartungen an das Globale Lernen. Inhaltlich beschäftigt es sich zumeist mit Negativ-Themen von eigentlich unvorstellbarem Ausmaß: die Zahl der täglich an Hunger und Seuchen sterbenden Menschen, der Raubbau an den Ressourcen unseres Planeten, die Zahl der Opfer von Kriegen, die weithin empfundenen Gräben zwischen kulturellen Ausprägungen, der Kampf um Arbeit und ein menschenwürdiges Einkommen ...

Der Zustand in der Welt kann die Hoffnung nahe legen, über Bildung eine Veränderung der Verhältnisse herbeiführen zu wollen. Die häufige Annahme ist, man müsse nur beim kleinen Kind in der Volksschule mit der Wissensvermittlung beginnen, und wir würden eine nächste Generation von besser Gebildeten und deshalb politisch Mündigen erleben. Der Glaube an die machbare Veredelung des Menschen besteht, und dass so Fortschritt und letztlich eine ideale Gesellschaft unter Garantie produziert werden können.

4.1 Weltverbesserung ist ein essenzielles Anliegen, aber nicht geeignet als Bildungsprogramm

Bildung sollte nicht auf letztgültige Resultate abzielen, sondern ist immer nur ein vorläufiges Ergebnis von pädagogischen Bemühungen. Auf dieses stete Provisorium hinzuweisen scheint besonders wichtig in einer historischen Situation, in der die Fähigkeit der Menschen zu Verhaltensänderungen mit dem Tempo des gesellschaftlichen Wandels nicht mehr Schritt zu halten scheint.

Lernen erfordert Zeit und Raum, Muße und Gelassenheit. Der oft hechelnd artikuliert Slogan „Es ist so viel zu tun“ beschleunigt weder Lernprozesse, noch führt er rascher zum Ziel. Eine *bessere, nachhaltigere* Welt lässt sich nicht über Pläne verordnen, sondern es braucht gesellschaftlichen Dialog und Konsens über Wertvorstellungen und Perspektiven. Dies alleine legt die pädagogische Latte schon sehr hoch. Es geht um gemeinsame Zukunftsgestaltung statt autoritärer Verordnung.

Bildung ist kein probates Mittel, Verantwortlichkeit auf die nächste Generation zu übertragen. Es wäre grundsätzlich fragwürdig, Kinder und Jugendliche zunächst sehr betroffen zu machen und ihnen dann noch die Aufgabe des politischen Handelns mit ins Gepäck zu schnüren. Die Last der politischen Verantwortung kann uns Erwachsenen nicht abgenommen werden.

4.2 Versäumnisangst ist eine schlechte Lehrerin

In zahlreichen Dokumenten und Medien werden die Zustände, die in weiten Teilen der Erde herrschen, beschrieben (vgl. u. a. UNDP-Weltentwicklungsberichte). Wir werden aufgefordert, unmittelbar dagegen anzukämpfen und durch unsere Beiträge, das Schlimmste zu verhindern. Es sei „1 vor 12“ oder gar später und die gesamte Menschheit wäre bedroht. Aus Anlass des Weltklimagipfels in Kopenhagen titelte eine Sonntagszeitung:

„Noch drei Tage, um die Welt zu retten“ (Krone Bunt 13.12.2009, 3). Es scheint ein inniges Verhältnis zu Propheten des Weltuntergangs zu geben. Kann jedoch ein solches Szenario, auch wenn es von erdrückenden Fakten belegt wäre, vom einzelnen Individuum angenommen und verarbeitet werden? Vor allem – und dies ist eine der Widersprüchlichkeiten – wenn wir meinen, über die Instrumentarien zu verfügen, alles Erstrebenswerte in unserer eigenen Lebenszeit erreichen zu können. Vor allem auch erreichen zu wollen.

„Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“, sagt ein afrikanisches Sprichwort. Angst beschleunigt weder Lernprozesse, noch fördert sie nachhaltigere (weil selbstbestimmte) Entwicklungen. Es muss auch nüchtern festgestellt werden, dass es nicht genügt, das (vermeintlich) Richtige nur oft genug zu sagen, damit es anerkannt wird. (Wenn man überhaupt weiß, was das Richtige ist.) Und es verändert sich die Welt nicht zwangsläufig, selbst wenn sehr viele Menschen kleine Schritte in die gleiche Richtung setzen. Es wirken in der sog. Weltgesellschaft auch Funktionsprinzipien, auf die das Handeln der Einzelnen kaum einen oder keinen Einfluss hat.

5 Spannungsfelder und Perspektiven

Ich möchte im Folgenden unter Bezug auf von Saul Robinsohn (1969) benannte drei Grunddimensionen von Bildung die Möglichkeiten und Grenzen von Globalem Lernen als tragfähigem pädagogischem Konzept ausloten.

5.1 Sachdimension: Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext

Abstrakte Appelle an Solidarität sowie Nächstenliebe und didaktisches Moralisieren sind immer noch vielfach prägende Merkmale der entwicklungspolitischen Bildung. Erziehung soll darin dienen, den Weg zu einer *Anderen Welt* zu ebnen und das Weltenglück herzustellen. Dies scheint sich an der Grundannahme zu orientieren, dass die Welt nach unseren Vorstellungen *entwickelt* werden muss. Es dominieren in einem solchen Ansatz die Entwicklungstheorien, und den Erziehungstheorien kommt nur eine untergeordnete Rolle zu.

Der Soziologe Frank Furedi drückt es recht drastisch aus: „Global education has little to do with education. It is policy-driven, and motivated by

an agenda that is external [...], yes we need to ensure that education prepares young people to yield to new experiences, in a confident and intellectually curious manner“ (GENE 2013, 204). Wenn es an klaren konzeptuellen Vorstellungen mangelt und der Zusammenhang zwischen Globalität, Lernen und politischer Veränderung in erster Linie auf Annahmen beruht, bleibt Globales Lernen die Glaubwürdigkeit gegenüber solcher Kritik schuldig. Im Besonderen wird in den Ansätzen zum Globalen Lernen, wie sie von einer Reihe von Nichtregierungsorganisationen propagiert werden, von einer stark normativen Perspektive ausgegangen. Klaus Seitz rät davon ab, über Bildung die moralische Veredelung des Menschen anzustreben und so die Gesellschaft verbessern zu wollen (in ZEP 2006). Heinrich Daurer hält es gar für eine Illusion, die Verhältnisse über Erziehung verbessern zu können (ebd.).

Es gibt einige Ansprüche: Globales Lernen kann ein über das Bildungsmoment hinausgehendes Bewusstsein von der eigenen Verstricktheit in globale Fragen zum Entstehen bringen. Es trägt dazu bei, dass Menschen sich selbst und ihre Interessen besser kennen, komplexe Zusammenhänge verstehen und Einsichten in politische Prozesse gewinnen. Es können durch die Verbindung der Gegebenheiten anderswo mit der eigenen Lebenswirklichkeit, d. h. durch die Verbindung der globalen Perspektive mit dem Nahbereich der Lernenden bzw. durch das Wahrnehmen der die Menschen unmittelbar betreffenden Strukturen mit Blick auf ihren globalen Kontext komplexe Zusammenhänge besser verstanden werden.

Der Erfolg von Bildung wird in der Regel an der Arbeitsmarktfähigkeit der Einzelnen, ihrer Flexibilität, ihren Problemlösungskapazitäten, ihren EDV- und Sprachkenntnissen gemessen (OECD 2005). Globales Lernen kann durch sein Verständnis als Differenzen erhaltendes und zugleich vernetztes Lernen diesem Denkmodell etwas entgegensetzen. Das dominante, zumeist lineare Denk- und Handlungsmodell von *Entwicklung ist machbar* kann gebrochen werden, um Freiraum für Widerspruch, Visionen und Alternativen zu schaffen.

5.2 Zeitdimension: Umgang mit Kontingenz

Das rasante Tempo, in dem sich die Verhältnisse in den Lebenszusammenhängen von Menschen ändern, erzeugt ein hohes Maß an Unsicherheiten. Mit Globalem Lernen wird die Hoffnung auf das Wachsen der Einsicht verbunden, dass weltweite Gerechtigkeit ein wichtiger Beitrag zu mehr und auch eigener Sicherheit wäre. Globales Lernen kann dazu beitragen,

die Komplexität der Wirklichkeit besser zu verstehen und Kontingenz aushalten zu lernen.

Die Protagonistinnen und Protagonisten Globalen Lernens stehen diesbezüglich vor einer Reihe von Herausforderungen: Wie kann Globales Lernen zum Verstehen und kritischen Reflektieren, zu einem differenzierten Urteilsvermögen, zur Entwicklung von Visionen und zur selbständigen und kreativen Erschließung alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten beitragen? Welche Lehr- und Lernkonzepte, Methoden, didaktische Zugänge sind adäquat? Sind es ergebnisorientierte, auf klar definierte „learning outcomes“ gerichtete Lernvorgänge, die den pädagogischen Zielsetzungen Globalen Lernens entgegenkommen oder eher weniger absichtsvoll geplante, prozessorientierte, ganzheitliche Lernformen, die sich auf unsichere Wege und Folgen einzulassen wagen?

5.3 Soziale Dimension: Ein Klima der Kooperation

Solidarität zerfällt. „Migrationsströme“ und eine „Flut von Asylanten“ würden unsere Gesellschaft bedrohen. So schreiben es die Kleinformaten, und so tönt es bei nach Popularität heischenden Wahlveranstaltungen. Man vertraut und baut auf bestehende Vorurteile und Rassismen. Und bestärkt sie. Auch wenn einzelne zivilgesellschaftliche Organisationen sich gegen Ausländerhass und Fremdenfeindlichkeit verwahren, scheint die Saat des Keimes „sie sollen bleiben, wo sie herkommen“ aufzugehen.

Auch der Egoismus, der im TV-Werbespruch „Geiz geil findet“ und dem Spruch frönt, „dass wir nichts zu verschenken haben“, überwindet ungehemmt Werte wie Zusammenhalt und Fortdauer. Nur der schnelle persönliche Erfolg zählt – im Beruf wie im Privaten, in der Wirtschaft wie in der Politik. Die Förderung eines übertriebenen Wohlstands- und Konkurrenzdenkens verunmöglicht den Aufbau von Solidarität. Scham und Anstand gehen verloren, Idealismus wird verlacht. Wenn Immoralität vorgelebt wird, wundern uns Plünderungen durch sozial exkludierte Jugendliche, wenn sich die Gelegenheit bietet? Alles ist erlaubt, so treibt es der Neoliberalismus auf die Spitze. Ungezügelter Gier, „weil ich es mir wert bin“ (auch so dröhnt es aus der Werbung), droht das Leben in eine Schräglage zu bringen.

Vertrauen verliert sich. Kaum noch jemand lässt sein oder ihr Haus unversperrt, wie es zumindest in kleineren Dörfern gang und gebe war. Der Verkauf von Alarmanlagen boomt, die Zahl von „gated communities“ nimmt zu. Viele Menschen leben allein, und manche sterben, ohne dass es jemand bemerkt.

Aber wird nicht gerne und viel gespendet? Ohne dies geringschätzen zu wollen, es geschieht zum Wohle hilfloser Kinder, Behinderter und von Tieren. Wer jedoch selbst als schuld am eigenen Los gesehen wird, fällt aus dem Markt der offenen Herzen heraus, wie Obdachlose, Aids-Kranke oder Drogenabhängige.

Wenn Bildung Erfolgsgeschichten begründen soll, besteht die Gefahr, dass dabei auch *Globales Lernen* als Teil eines Lebenshilfekonzepts verstanden wird. Wie mache ich mich fit für den globalen Arbeitsmarkt? Wie werde ich glücklich in einer immer schnelleren, lautereren, uns bedrängenden Welt?

Globales Lernen sollte, anstatt Bewusstsein bilden zu wollen, Kommunikation strukturieren. Kommunikation kann Bewusstsein anregen, irritieren, verstärken, aber nicht determinieren. Ziel der Kommunikation sollte ein Bedingungswechsel des Zusammenlebens auf der Erde anstatt eines Gesinnungswechsels von Individuen sein (Hartmeyer 2007). Bei Paulo Freire wird der dialogische Charakter von Bildung bzw. die kommunikative Beziehung im Lernprozess besonders betont. Bei Freire bedeutet es vor allem auch, die Zuteilung der Rollen von Lehrenden und Lernenden radikal in Frage zu stellen.

6 Globales Lernen ist ein internationales Bildungsanliegen

Bei der Maastrichter Konferenz (2002) wurde eine Erklärung verabschiedet, in der das Globale Lernen definiert wurde:

„Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt.

Globales Lernen umfasst Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtserziehung, Nachhaltigkeitserziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Erziehung, also die globalen Dimensionen der staatsbürgerlichen Bildung“ (zit. nach Hartmeyer 2012, 134f.).

In einem Sammelband zu Globalem Lernen in Europa (GENE 2013) führt Liam Wegimont die Entwicklungen aus, die seit dem Kongress im Jahr 2002 beobachtbar sind. Es fanden mehrere europäische Konferenzen und Tagungen statt, die insgesamt zu einem gestärkten Politikrahmen für den Bereich geführt haben. Die Anzahl nationaler Strategien und Strukturen ist gewachsen, die Bereitschaft zu Förderungen hat zugenommen,

die internationale Zusammenarbeit und Koordination haben insbesondere über das europäische Netzwerk GENE (Global Education Network Europe) an Bedeutung gewonnen. Verstärkt beteiligen sich Fachministerien, Parlamente, Sozialpartner, die Zivilgesellschaft im breiteren Sinn, die Local Communities sowie die Wissenschaft am Diskurs und an der Umsetzung. Daraus wächst konzeptionelle Klarheit. Vermehrte Evaluationen und mehr Forschung tragen ebenfalls zur interessanten Entwicklung eines komplexen Arbeitsfeldes bei.

7 Fazit: Globales Lernen – eine politische Bildung im Weltzusammenhang

Globales Lernen stellt Schlüsselfragen zur zukunftsfähigen Entwicklung, sucht nach Antworten ohne sie vorzugeben, muss offen sein für Korrekturen aus anderen Sichtweisen und neuen Entwicklungen.

Die Ausbildung unserer Identität ist nie abgeschlossen. Unser Inneres ist ein ebenso mehrdimensionales Wesen wie es die Welt ist, die uns umgibt. Es sind Bildungsprozesse erforderlich, die sich des Identitätsbereichs annehmen. In ihnen wird den lebensgeschichtlichen Erfahrungen aller Beteiligten Raum und Zeit gegeben. Ein solches Lernen kann zu Erkenntniszuwachs und zur persönlichen wie gesellschaftlichen Befreiung beitragen.

Globales Lernen würde sich damit als Prinzip definieren, nicht als neuer Lernstoff. Das Ziel wäre Einsicht statt ausschließlicher Wissensanhäufung, denn es wäre absurd anzunehmen, dass sich am Ende von Lernprozessen, deren Ziele und Inhalte fremdbestimmt sind, bei den Lernenden plötzlich Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit einstellen. Globales Lernen sollte deshalb in seinem Kern nicht nur als Wissensvermittlung über globale Themen verstanden werden, sondern als kritische Auseinandersetzung mit Interessen, Anliegen und Erfahrungen. Globales Lernen wäre somit auch nicht theoretisches Lernen *über* die Welt, sondern brächte mit sich die Herausforderung, Raum und Zeit für konkrete Lernerfahrungen *in* der Welt zu schaffen. Politische Bildung in ihrem besten Sinn.

Bildung über die Eine Welt sollte Abschied nehmen von der Moralisierung der Verhältnisse. Entwicklung passiert in der Weltgesellschaft nicht durch den Transport guter Gesinnungen. Bildung, welche vor allem das „Dort“ zum Ausgangspunkt von Lernprozessen machen möchte, kann in Gefahr geraten, zwangsläufig Betroffenheit, Mitleid und Überlegenheitsgefühl zu produzieren. Das Ergebnis kann ein schlechtes Gewissen sein („wir sind so reich, die sind so arm“) und den Blick auf die Schwächen im eigenen System verstellen. Spendenaufrufe oder Angebote von Kinderpa-

tenschaften können dies ausnützen. Die Frage stellt sich, wie es im Spiegel dessen gelingen kann, dass Globales Lernen mehr ist als Sachwalterschaft für schlechtes Gewissen.

Bildung soll das Individuum stärken, aber auch gemeinschaftlichen Zusammenhalt fördern. Im Globalen Lernen ist das eine große Herausforderung, denn dem Individuum steht eine Welt- und Konkurrenzgesellschaft gegenüber, welche das Einüben von Gemeinsamkeit schon rein räumlich erschwert. Die universelle Betroffenheit ist eine Fiktion. Wir sind nicht unbegrenzt zu Gemeinschaftlichkeit fähig. Aber durch Zusammenarbeit und Zusammenleben können Solidarität und soziale Tugenden gefördert und die Fähigkeit zu einem kooperativen Verständnis und Vorgehen auch im Alltag gestärkt werden.

Durch Globales Lernen, wie ich es verstehe, wird zweierlei angestrebt. Es soll zur besseren Orientierung im eigenen Leben beitragen und uns in die Lage versetzen, eine Vision für ein gelingendes Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln. Dies ist ein höchst anspruchsvolles Unterfangen. Durch ein solches Lernen will man nicht Wege verschließen, sondern Chancen eröffnen, will man ent- und nicht verdecken, will man suchen und etwas finden. Die Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen aller an einem solchen Lernprozess Beteiligten sollten darin ihren Ort haben.

Es sollte auf ein Verständnis von Lernen gebaut werden, das den Menschen wegen möglicher Abwehrverhalten nicht diffamiert und den ganzen Menschen mit seinen Grenzen berücksichtigt. Das Ziel wären Bildungsprozesse, die den Menschen Vertrauen, Stabilität, Selbstbewusstsein und Lebensfreude gewähren.

Globales Lernen sollte die Fähigkeit fördern, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus mit Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen in offenen Kontakt zu treten, dialogfähig zu sein und die Welt auch aus der Sicht anderer betrachten zu können. Es sollte schließlich ein Ziel sein, auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen im Lichte der globalen Entwicklungen sich eine Meinung zu bilden und Handlungen zu setzen.

Globales Lernen ist nicht der Zuckerguss einer guten Nachspeise, die Teil eines Gesamtmenüs ist, das Bildung heißt, sondern ist das nötige Salz, das wir täglich zu uns nehmen müssen. Es ist ein unverzichtbarer Bestandteil einer Bildung, die sich dem Weltzusammenhang nicht verschließen darf, ja gar nicht verschließen kann. Spätestens seit der Maastrichter Erklärung (2002) ist Globales Lernen als Menschenrecht auf eine zukunfts-

fähige Bildung definiert. Ihm genügend Zeit und Raum zu geben, ist eine Verpflichtung, vor allem aber eine große Chance.

8 Literarischer Ausklang

Um Goethe nochmals zu Wort kommen zu lassen:

HOFFNUNG. Und wenn wir bei Fackelscheine
Uns nicht sonderlich behagen,
Werden wir in heitern Tagen,
Ganz nach unserm eignen Willen,
Bald gesellig, bald alleine
Frei durch schöne Fluren wandeln,
Nach Belieben ruhn und handeln
Und in sorgenfreiem Leben,
Nie entbehren, stets erstreben;
Überall willkommne Gäste
Treten wir getrost hinein:
Sicherlich es muss das Beste
Irgendwo zu finden sein
(Goethe, Faust II, Verse 5428 – 5440).

Literatur

- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Münster.
- Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 469-484.
- GENE (Hrsg.) (2013): Global Education in Europe. Münster.
- Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich. Frankfurt/M./London.
- Hartmeyer, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster, Ulm.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- OECD (Hrsg.) (2005): DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation. Paris.
- Strategiegruppe Globales Lernen (Hrsg.) (2009): Strategie Globales Lernen. Wien/Salzburg.

ZEP (2006): Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Nr. 29/1-2/2006. Mit Beiträgen u. a. von A. Tremel, E. Nipkow, H. Dauber, K. Seitz, A. Scheunpflug

Internetquellen

<http://www.gene.eu>

<http://www.globaleslernen.at>

Interkulturalität als Zugang zu politischer Bildung

1 Politik = Kultur = Politik = ...

Vor einigen Wochen wurde in einer Nachrichtensendung des österreichischen öffentlichen Rundfunks ein Beitrag über die Probleme des Zusammenlebens im Gemeindebau in Wien ausgestrahlt. Befragt wurde ein Hausbetreuer von Wiener Wohnen, und er erzählte von den Schwierigkeiten im Umgang mit Lärm. In der Abmoderation dieses Interviews wies die Interviewerin darauf hin, dass dies ein Beispiel sei, an dem auch die Spannungen im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen sichtbar würden. Interessant an dieser Geschichte ist, dass der Hausbetreuer, der zumindest aufgrund seines Namens eine Zuwanderungsgeschichte haben könnte, selbst nicht von Kulturen sprach, sondern von Menschen und im speziellen Kindern, die Lärm machen, und anderen, die ein größeres Bedürfnis nach Ruhe haben. Dies ist nur eine Geschichte von vielen, die den Siegeszug der „Kultur“ verdeutlichen – Kultur als Erklärung und Deutung von gesellschaftlichen Phänomenen und Ereignissen, Kultur als wichtiger Identitätsfaktor („Selbst“ und „Fremd“), der die Zugehörigkeit zu Gruppen definiert, sowie Kultur als wichtiges Ordnungsprinzip der Gesellschaft.

War in den 1960er Jahren die Zugehörigkeit zu einer Klasse ein wichtiges Identitätsmerkmal, das über den Status und die Möglichkeiten in der Gesellschaft entschied, so hat sich, so Marshall Sahlins in seinem Artikel *Two or three things I know about culture*, in den folgenden Jahren und Jahrzehnten die Zugehörigkeit zu einer ethnischen oder kulturellen Gruppe als wichtiges und vorrangiges Ordnungsprinzip etabliert (vgl. Sahlins 1999). Es ist heute selbstverständlich, dass bei der Präsentation des PISA-Tests die Frage danach gestellt wird, inwieweit SchülerInnen mit „Migrationshintergrund“¹ die österreichischen Ergebnisse verschlechtern. Erst bei einem zweiten und genaueren Blick wird festgestellt, dass sich bei dem Vergleich von SchülerIn-

1 Der Begriff *Migrationshintergrund* wird hier verwendet, weil er auch in der öffentlichen Debatte in diesem Zusammenhang verwendet wird. Aus einer kritischen interkulturellen Perspektive ist auch dieser Begriff durchaus zu hinterfragen. Weitere Kritik dazu unter <http://www.sosmitmensch.at/site/home/article/482.html>

nen mit und ohne Migrationshintergrund aus derselben sozialen Gruppe die Unterschiede minimieren. Diese Kulturalisierung von gesellschaftlichen Phänomenen verstellt sehr oft den Blick auf andere Ursachen und Erklärungsmuster, wie am Beispiel der Bildungspolitik in Österreich sichtbar wird. Österreich ist im internationalen Vergleich eines der Länder, in denen Bildung hauptsächlich vererbt ist.

Kultur als Ordnungsprinzip der Gesellschaft zu akzeptieren, bedeutet die Schaffung eines sogenannten „wir und sie“. Das stellt heute die Basis für viele politische Vorschläge und Strategien im Bereich der Integration und des Zusammenlebens dar. In diesem Geist werden nationale/ethnische Parteien² gegründet und zu Wahlen zugelassen, es werden interreligiöse und interkulturelle Dialoge gestartet und Wahlkampagnen entwickelt, die bestimmten nationalen Gruppen kollektiv kriminelle Eigenschaften zuschreiben.³

Anders als die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse oder Schicht, die durchaus mit einem politischen Kampf für die Verbesserung der Lebensbedingungen wenig Privilegierter verbunden war (vgl. Sahlins 1999) und auch das Fortbestehen dieser Machtverhältnisse infrage stellte, entzieht sich der Kampf um die Anerkennung kultureller oder ethnischer Gruppen der Infragestellung dieser Kategorien. Der Kampf um die Anerkennung kultureller/ethnischer Gruppen birgt die Gefahr einer Essenzialisierung, die Menschen als Träger einer unveränderlichen Kultur versteht, und übersieht dabei die Erfahrung von „bewegten Zugehörigkeiten“ (Strasser 2009). Darüber hinaus liefert die Fixierung auf kulturelle/ethnische Zugehörigkeiten die Basis für einen Rassismus im neuen Gewand (vgl. Stolcke 1995).

Eine politisch orientierte interkulturelle Bildung, die nicht in die Falle des kulturellen Rassismus tappen will; die nicht dazu beiträgt, dass Zugehörigkeiten fixiert und essenzialisiert werden; und die Kultur nicht als unumstrittene Deutungsmacht zulässt, muss einerseits damit beginnen, das Konzept

2 Bei der AK-Wahl 2014 in Wien trat eine Liste von österreichisch-türkischen ArbeiternehmerInnen an und bekam ein Mandat: *Union der österreichisch-türkischen ArbeitnehmerInnen in Wien* (TÜRK-IS) – 2.683 Stimmen, das sind 1,05 Prozent. Bei den Gemeinderatswahlen 2008 in Niederösterreich trat in einigen Gemeinden eine *Liste für unser Niederösterreich* an, deren Absicht es war, MigrantInnenanliegen zu vertreten. Das Interview einer Vertreterin dieser Liste (<http://derstandard.at/3223697>) ist aufschlussreich. Sowohl Arbeitnehmer_innenanliegen als auch Anliegen von MigrantInnen sind solche, die politisch vertreten werden sollen, allerdings ist die nationale und ethnische Basis dieser Vertretungen kritisch zu betrachten.

3 Im Innsbrucker Gemeinderatswahlkampf 2012 warb der Spitzenkandidat der FPÖ u. a. mit dem Slogan „Heimatliebe statt Marokkanerdiebe“ auf einem Plakat. Erst nach einer Anzeige wegen Verhetzung wurden diese Plakate entfernt. Im Dezember 2014 wurde der wegen Verhetzung angeklagte August Penz freigesprochen.

und den Begriff *Kultur* und die damit verbundenen Begriffe zur Diskussion zu stellen. Andererseits müssen die politischen Aspekte bei der Konstruktion und Reproduktion von „Kultur“ erkannt werden, ebenso wie in der politischen Bildung die kulturelle Gebundenheit (allerdings nicht im Sinne von Determination) in politischen Prozessen erkannt werden muss (vgl. Parekh 2006). Die Frage, wie Differenzen und Ungleichheiten in sozialen Systemen und Gesellschaften geschaffen werden, steht in direktem Zusammenhang mit Machtstrukturen und politischen Aushandlungsprozessen (vgl. Yanagisako/Collier 1987, 196).

Das Politische und das Kulturelle sind in unserer Alltagspraxis verwoben, und die Überwindung von Positionen, die eine Trennung bzw. eine Vormachtstellung des einen oder anderen behaupten, stellt eine Herausforderung sowohl für die interkulturelle Bildung wie auch für die politische Bildung dar (vgl. Aydt/Gürses 2008). In diesem Artikel nehmen wir die Perspektive von Akteurinnen im Felde der interkulturellen Bildung ein, aus der wir den Zugang zur politischen Bildung reflektieren und zur Verschränkung der beiden Perspektiven einladen. Dazu wollen wir zunächst das durchaus heterogene Feld der interkulturellen Bildung beschreiben. Im Anschluss werden wir Ansätze in Praxis und Theorie vorstellen, die sich als Basis für eine Perspektivenverschränkung eignen. Schließlich wollen wir das spezifische Potenzial einer interkulturellen Perspektive als Zugang zur politischen Bildung herausarbeiten.

2 Pluralität der interkulturellen Bildung

Anlass für interkulturelle Bildung ist meist eine Fremdheitserfahrung, das Zusammentreffen mit Menschen, deren Verhalten oder Kommunikationsformen unbekannt und/oder irritierend sind. Dies kann in unterschiedlichen Kontexten vorkommen – im privaten oder öffentlichen Bereich, in der Freizeit oder im Beruf, im Inland oder Ausland, in einer Begegnung zu Zweit oder in größeren Gruppen. Die Grundannahme besteht darin, dass es möglich ist zu lernen, wie man unter der *Ausgangsbedingung von Fremdheit* konstruktiv miteinander kommunizieren und handeln kann. Das Feld der interkulturellen Bildung hat sich in mehreren Strömungen entwickelt, die wir mit Bezug auf die daran beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen, die AkteurInnen, Inhalte und Interessen kurz vorstellen.⁴

4 Die Darstellung des Globalen Lernens erfolgt an anderer Stelle in diesem Band.

2.1 Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenzen

In den 1950er Jahren entstand in den USA eine Forschungsrichtung, die als interkulturelle Kommunikationsforschung bezeichnet wird. Deren Begründer, der Kulturanthropologe Edward T. Hall, bildete im Auftrag der Regierung ExpertInnen aus, die ihr Know-how in Verbindung mit dem US-amerikanischen Weltbild im Ausland verbreiten sollten. Gemeinsam mit PsychoanalytikerInnen und LinguistInnen entwickelte er Trainingsmethoden, die Kulturwissen praxisnah vermitteln und die Effizienz der Einsätze steigern sollten (Moosmüller 2007, 13 f.). Prägend war auch die Nähe zur sogenannten Nationalcharakterforschung. Deren Ziel war es, unter anderem Angehörigen der Streitkräfte durch interdisziplinäre Forschung handlungsrelevantes Wissen über potenzielle Gegner zur Verfügung zu stellen (vgl. Haas 2009). So erklären sich die typische Praxisorientierung, die kulturvergleichende Herangehensweise und der starke Nationalitätsbezug der interkulturellen Kommunikationsforschung. Dieser Zugang wurde in den 1980er Jahren durch die Managementforschung in Europa aufgegriffen. Der Sozialpsychologe Geert Hofstede entwickelte in einer weltweiten Studie die sogenannten Kulturdimensionen (Hofstede 1997, 15 ff.). Entlang einer bestimmten Anzahl von – als universell gesetzten – Parametern (z. B. Individualismus/Kollektivismus) vergleicht Hofstede Nationalkulturen. Dieser Ansatz wurde u. a. als ethnozentrisch kritisiert, war aber in internationalen Management-Trainings sehr erfolgreich und wurde auch von Organisationen im öffentlichen bzw. NPO-Bereich übernommen.

Im Zuge der Ausbreitung des Kompetenzparadigmas haben die interkulturelle Kommunikationsforschung und die Weiterbildungspraxis unter dem Titel *interkulturelle Kompetenzen* eine Vielzahl an Ansätzen und Methoden entwickelt. Immer mehr TrainerInnen gehen vom nationalen Kulturbegriff ab und definieren Kultur als Lebenswelt. Die Bildungskonzepte dieser Tradition orientieren sich an den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten durch Verbesserung der Kommunikation und Konfliktbewältigung.

2.2 Von der Ausländerpädagogik zur Migrationspädagogik

Ein weiterer Zugang zu interkulturellem Lernen hat seinen Ursprung in den 1970er Jahren, als die „Gastarbeiter“ das inländische Schulsystem vor neue Herausforderungen stellten. Die „Ausländerpädagogik“ zielte auf eine möglichst reibungslose Eingliederung von zugewanderten SchülerInnen, deren Sprachdefizite im Mittelpunkt standen. Im Zuge der Rezeption der interkul-

turellen Kommunikationsforschung durch die Pädagogik wurden die kulturellen Differenzen in der Gesellschaft insgesamt in den Mittelpunkt gerückt. Die interkulturelle Pädagogik griff auch Ansätze der Antirassismusbearbeitung auf.

Interkulturelle Pädagogik im Dienste der „Integration“ von Zugewanderten trifft aber auch auf Kritik: Der „Kulturalismus“ übersehe, dass die Mehrheitsbevölkerung durch die Betonung kultureller Differenz Zugewanderte erst als Fremde konstruiere und daran einseitige Forderungen nach Integrationsleistungen knüpfe. VertreterInnen der Migrationspädagogik oder der Pädagogik in der Migrationsgesellschaft plädieren daher für die Überwindung von Dominanzverhältnissen durch ein rassismuskritisches, differenzfreundliches und „zuschreibungsreflexives“ Bildungssystem (vgl. Mecheril u. a. 2010). Während die interkulturelle Kommunikation auf ein individuelles Know-how abzielt, beschäftigt sich die Migrationspädagogik mit Fragen der gesellschaftlichen Anerkennung und (Un-)Gleichheit im Kontext von Migrationserfahrungen (Auernheimer 2005, 20 f.).

2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Kultur ist der zentrale Begriff, der allen diesen Richtungen gemeinsam ist. Es gibt aber eine große Bandbreite an unterschiedlichen Kultur-Definitionen. Die meisten Kontroversen bewegen sich im Spannungsfeld von essentialistisch-statischen und konstruktivistisch-flexiblen Begriffsdefinitionen. Wie die bisherigen Beispiele zeigen, gehen unterschiedliche Kulturbegriffe auch mit unterschiedlicher Bereitschaft zur Thematisierung von ökonomischen Rahmenbedingungen bzw. Fragen von Herrschaft/Unterdrückung sowie Teilhabe und Diskriminierung in Lernsettings einher. Der Ansatz der Kulturdimensionen wird zum Beispiel dafür kritisiert, andere Dimensionen (wie Macht oder soziales Kapital) auszublenden. Die beschriebenen Ansätze stehen also einer explizit politischen Perspektive unterschiedlich nahe bzw. fern.

Einigkeit besteht im Feld darüber, dass kulturelle Selbstreflexion eine Voraussetzung für interkulturelles Lernen darstellt. Dies entspricht dem Relativitätsparadigma in der ethnografischen Forschung, das eine Überwindung des (Ethno- bzw.) Kulturzentrismus fordert, damit Verzerrungen der Forschungsergebnisse durch den eigenen „kulturellen Bias“ verhindert werden. Ein ethnozentrisches Weltbild beansprucht bewusst oder unbewusst absolute, universale Geltung für das eigene Denk- und Wertungssystem. Ein eurozentrischer Blick würde zum Beispiel Prinzipien wie Rationalität, Effektivität, Freiheit des Individuums, Gleichheit etc. selbstverständlich als Maßstäbe ansetzen (Nieke 2008, 144). Der strenge Kulturrelativismus

fordert, dass von außen keine Werturteile über Kulturen abgegeben werden dürfen und folglich alle Kulturen als gleichwertig zu behandeln sind. Die Fähigkeit, eine kulturrelativistische und wertfreie Position einnehmen zu können, wurde zum Lernziel für interkulturelles Lernen. Dies führt aber notwendigerweise in ein Dilemma, wenn man Handlungsentscheidungen treffen muss. Jede Handlung ist eine Entscheidung zwischen konfligierenden Wertungen (vgl. Nieke 2008, 146). Hier müssen Bildungsangebote ansetzen, um einen Rückfall in Vorurteile oder einen kulturellen Bias zu verhindern. Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, welche Spannungsfelder sich daraus ergeben und wie eine politisch orientierte interkulturelle Bildung diese in der Praxis bewusst machen und aufgreifen kann.

3 Interkulturelle Zugänge zu politischer Bildung

3.1 Überschneidungen und Spannungsfelder in der Praxis

In der interkulturellen Bildung stellen wir drei Spannungsfelder fest, in denen sich philosophisches (Selbst-)Reflektieren und kritisches Denken entwickeln sollen. Das erste Spannungsfeld orten wir zwischen Fixierung und Dekonstruktion von Kultur. In der Alltagsdiskussion und teilweise auch in manchen Fachdiskursen wird Kultur hauptsächlich im Sinne von Ethnizität und Nationalität verstanden. Fragen und Aussagen, die in der interkulturellen Bildungspraxis im Zusammenhang damit auftauchen, sind: „Wie ticken die ...?“, „Gibt es Kulturen, die gewalttätiger sind?“, „Afrikaner haben die Musik im Blut“, und nicht zuletzt: „Wenn diese Menschen nach Österreich kommen, müssen sie sich schon an unsere Kultur anpassen“. Dies ist in der interkulturellen Bildung der Punkt, an dem wir zur kritischen Reflexion darüber einladen, was die „österreichische Kultur“ ist beziehungsweise wie eine Gruppe zu einer ethnischen Gruppe wird und warum manche Gruppen als ethnische Gruppen bezeichnet werden und andere nicht. Anhand dieses Spannungsfelds laden wir ein, im Sinne der Intersektionalität⁵ andere Identitätsaspekte in die Diskussion einzubringen wie Geschlecht, Generationen, die Erfahrung, am Land oder in der Stadt aufgewachsen zu sein – um nur einige Differenzierungen zu nennen. Sie alle können sich in einer unterscheidbaren kulturellen Alltagspraxis manifestieren. Die Reflexion der eigenen kulturellen Praxis und Gebundenheit ist eine Chance, die Vielfalt innerhalb von Gruppen zu erkennen und letztendlich zu erkennen, dass wir

5 Zur Intersektionalität siehe: Winker/Degele 2009.

zwar durch unsere Sozialisierung geprägt sind, aber den freien Willen haben, uns für Werte, Überzeugungen und Praktiken zu entscheiden.

Ein zweites Spannungsfeld zeigt sich zwischen Geschlossenheit und Öffnung. Die große Frage, die in diesem Zusammenhang immer wieder gestellt wird, ist, wie offen Gesellschaften und deren Institutionen für Menschen sind, die nicht immer schon Teil dieser Gesellschaften und Institutionen waren. Dabei können Themen wie der Zugang zur Staatsbürgerschaft ebenso diskutiert werden wie Themen der Repräsentation der gesellschaftlichen Vielfalt in den Institutionen (Schule, Polizei, Verwaltung etc.). In der interkulturellen Bildung ist dieses Spannungsfeld ein Ansatzpunkt, um Prozesse von Ausgrenzung und Diskriminierung zur Sprache zu bringen. Persönliche und direkte Aspekte der Ausgrenzung und Diskriminierung werden kritisch unter die Lupe genommen, und strukturelle Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung werden analysiert. Diese Analyse schafft eine Basis für die Entwicklung von Strategien und Praktiken, die zu einer Öffnung von Gruppen, Gesellschaften und Institutionen führen können.

Einheit und Differenz als drittes Spannungsfeld eröffnet in der interkulturellen Bildung die Möglichkeit, auf Prozesse zu blicken, in denen Grenzziehungen zwischen Gruppen sozial hergestellt werden und gleichzeitig das Bedürfnis nach Einheit und Zugehörigkeit wahrgenommen wird. Zugehörigkeit und Verbundenheit gehören zu den menschlichen sozialen Grundbedürfnissen. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses kann sehr unterschiedlich erfolgen und ist eine Herausforderung in Zeiten, in denen sogenannte Großformationen wie zum Beispiel Parteien und Nationen erodieren (vgl. Charim 2013). In der interkulturellen Bildungspraxis fordert uns dieses Spannungsfeld heraus, Fragen der Zugehörigkeiten und die Konstruktion von Differenzen zu reflektieren, die Bedeutung von Differenzen zu erkennen und ebenso kritisch zu hinterfragen. Dieser Blick auf die Grenzziehungsprozesse und die sozialen und politischen Prozesse, in denen Zugehörigkeiten geschaffen werden, macht die politische Perspektive der interkulturellen Bildung deutlich.

Mit diesen drei Spannungsfeldern, die wir in der Interkulturellen Bildung erleben, wollten wir noch einmal die Verschränkung des Politischen und Interkulturellen anhand konkreter Beispiele aus der interkulturellen Bildungsarbeit deutlich machen. Alle Themen, die hier genannt wurden, könnten ebenso in der politischen Bildung verortet werden. Deshalb ist als Nächstes zu fragen, welcher Ansatz der politischen Bildung sich aus unserer Sicht für eine Verschränkung der Perspektiven eignet.

3.2 Anknüpfung in der Theorie

Wie schon zu Beginn erwähnt, ist der Diskurs um die politische Bildung vielfältig und entwickelt sich immer auch entlang der Auseinandersetzung um die Didaktik des politischen Unterrichts in der formalen Bildung. In unserer Reflexion der interkulturellen Zugänge zur politischen Bildung beziehen wir uns auf Tonio Oeftering (Oeftering 2013), weil er mit seiner Fokussierung auf den „Kern der politischen Bildung“ einen klaren Anknüpfungspunkt bietet und versucht, über die Kontroversen im Feld hinauszudenken. Oeftering wählt Hannah Arendts Unterscheidung zwischen dem Politischen und der Politik als Ausgangspunkt für seine Überlegungen. „Das Politische“, in Abgrenzung zu „der Politik“ – Institutionen, Akteure, Programme und Konzepte –, wird in diesem Sinn verstanden als Modus, in dem sich Politik entwickelt und in dem der Fokus auf den politischen Prozessen liegt. Das ist für Oeftering Basis der politischen Bildung (vgl. Oeftering 2013, 154). In Anlehnung an Hannah Arendt bezieht sich Oeftering des Weiteren darauf, dass Pluralität, verstanden als paradoxe Tatsache, in der sich sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit manifestieren, Voraussetzung für Politik und politische Bildung ist (Oeftering 2013, 95 ff.). Diskurse um Pluralität, um Diversität und Differenzierungen sind wichtige Felder der Auseinandersetzung auch in der interkulturellen Bildung.

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit der Lernforschung und den Tools fordert Oeftering für die politische Bildung „einen selbstreflexiven Denk- und Lernprozess zur Klärung ihrer eigenen, grundlegenden Annahmen“ (Oeftering 2013, 251). Er meint damit, dass philosophisches Reflektieren und Kritisieren ein wesentlicher Bestandteil der politischen Bildung bleiben müssen, weil erst dadurch eine Emanzipation, auch im Arendtschen Sinn, möglich wird (Oeftering 2013, 252 f.). Diese selbstreflexive Haltung ist ein weiterer Verknüpfungspunkt zwischen interkultureller und politischer Bildung.

Folgt man Oeftering, so ist das Politische als ein Modus des Miteinander-Redens und des Miteinander-Handelns, das frei von (Sach-)Zwängen ist und auf Pluralität basiert, der Kern politischer Bildung. Dieser Ansatz eignet sich zur Verschränkung von politischer Bildung und interkultureller Bildung, weil auch Interkulturalität als Modus verstanden werden kann, in dem das Zusammenleben von vielfältigen Menschen reflektiert und verhandelt wird. Deshalb ist nun auch zu fragen, welchen Unterschied es zwischen dem Modus des Politischen und dem Modus der Interkulturalität gibt. Welche spezifische Orientierung kann die interkulturelle Bildung in die politische Bildung einbringen?

3.3 Der Modus der Interkulturalität

Im Zentrum des interkulturellen Lernens steht das Miteinander-Sprechen und -Handeln unter der *Bedingung von Fremdheit*. Damit muss nicht eine polare Unterscheidung von „wir“ und „sie“ oder „selbst“ und „fremd“ gemeint sein. Georg Simmel hat in seinem berühmten *Exkurs über den Fremden* ausgeführt, das Fremdsein bedeute, dass „der Ferne nah ist“ (Simmel 1908, 509). Gerade diese Nähe des Fernen mache die positive Spannung der Beziehung aus.

„Denn das Fremdsein ist natürlich eine ganz positive Beziehung, eine besondere Wechselwirkungsform; die Bewohner des Sirius sind uns nicht eigentlich fremd [...], sondern sie existieren überhaupt nicht für uns, sie stehen jenseits von Fern und Nah“ (Simmel 1908, 509).

Die Bewohner des fernen Planeten Sirius nehmen wir gar nicht wahr, sie haben keinerlei Bedeutung für uns. Mit dem Fremden, „der heute kommt und morgen bleibt“ (Simmel 1908, 509) treten wir aber in ein Verhältnis von Nähe und Ferne. Er ist der „potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat“ (Simmel 1908, 509). Er bringt uns das Potenzial des sich Entfernens nahe. Nun wird die daraus entstehende Spannung keinesfalls allgemein als positiv erlebt. Zur Bewältigung der Fremdheit schlägt die interkulturelle Bildung daher zwei Modi vor: die Selbstreflexivität und die Relativität.

Im Modus der Selbstreflexivität stellt sich die Frage der Möglichkeit der Entfernung von kulturellen Prägungen. Die pädagogische und psychologische Annahme lautet, dass die kulturelle Selbstreflexion anlässlich von Fremdheitserfahrungen zu mehr Bewusstsein über die Kulturgebundenheit des eigenen Denkens und Handelns führt. Ein Verhalten als kulturell geprägt zu erkennen bedeute aber auch, dass es veränderbar sei und nicht absolut – quasi natürlich – vorgegeben. Die bekannteste Metapher dafür – Kultur sei eine „mentale Software“ – stammt von Hofstede (Hofstede 1997, 3). Auch wenn hier Lernfähigkeit illustriert werden soll, steht hinter der Metapher ein technisiertes Menschenbild, und die Vorstellung, dass sich Menschen wie Computer umprogrammieren lassen, ist selbst kulturell geprägt.

Das führt zum Relativitätsparadigma, dem zweiten Ansatzpunkt zur Beschreibung des Modus der Interkulturalität. Es besagt, dass Kulturen immer nur relativ zueinander verstanden werden können. Es ist also möglich, sich von kulturell erlernten Denk- und Handlungsmustern zu entfernen. Aber man kann keinen „interkulturellen archimedischen Punkt“ erreichen, der

unbeweglich ist und ein absolut gültiges Weltverständnis erlaubt. Das Denken ist im Modus der Interkulturalität „potenziell wandernd“.

Für den Umgang mit der Fremdheit empfiehlt sich daher zusätzlich eine altbekannte Tätigkeit: das Übersetzen. Mit Übersetzen ist hier kein vollständiges Umwandeln von einer Sprache in eine andere gemeint, wie es die elektronischen Übersetzungsmaschinen suggerieren, sondern eine Bewegung zwischen unterschiedlichen Bedeutungen, die nicht in eins fallen. Es wird beim Übersetzen von Denkfiguren wie „beim Übersetzen über einen Fluss [...] ein Abstand vorausgesetzt, den es zu über-setzen gilt“ (Berger 2014, 127), und gleichzeitig wird die Verbindung hergestellt. Ein Beispiel für das Übersetzen:

„In ‚Brot‘ und ‚pain‘ ist das Gemeinte zwar dasselbe, die Art es zu meinen, dagegen nicht. In der Art des Meinens nämlich liegt es, daß beide Worte dem Deutschen und Franzosen etwas verschiedenes bedeuten, daß sie für beide nicht vertauschbar sind, ja sich letzten Endes auszuschließen streben; am Gemeinten aber, daß sie, absolut genommen, das Selbe und Identische bedeuten“ (Benjamin, zit. nach Berger 2014, 126).

Mit Übersetzen ist hier eine gegenläufige gedankliche Bewegung – auseinander streben und zusammenschließen (vgl. Berger 2014, 126) – gemeint. Ist deren Potenzial erkannt, kann man auch zu den verschiedenen Begriffen, die sich auf das Zusammenleben in Vielfalt beziehen, zurückkehren. Begriffe wie Kultur, Gleichheit, Identität, Menschenrechte, Gerechtigkeit etc. können im Modus des Übersetzens besprochen werden. Dabei werden einerseits die vielfältigen „Arten des Meinens“ spezifiziert, andererseits wird der Horizont des identischen „Gemeinten“ erhalten. Gleichzeitig wird deutlich, dass keine Kultur, kein Kollektiv, im „Alleinbesitz“ eines solchen Begriffs sein kann (vgl. Eagleton 2009, 150). Auch die Begriffe Selbst(reflexion) und Relation bzw. Relativität sind davon nicht ausgenommen. Die Begriffe werden in sich gebrochen, ohne auseinanderzufallen, wie Bilder in einem Kaleidoskop.

Im Modus des Interkulturellen – Übersetzung auf Basis von Selbstreflexion und Relativität – entsteht eine gedankliche Beweglichkeit im Raum, in dem alles in einer Relation von Nähe und Ferne steht – zu sich selbst und zu anderen. Es ist der Raum des „potenziell Wandernden“ oder der „bewegten Zugehörigkeiten“. Die Bindung an einen einzigen Ort, an eine Identität, eine Bedeutung wird aufgegeben zugunsten einer räumlichen Existenz in stetiger Nah-Fern-Bewegung.

4 Verknüpfung der Perspektiven

Wir haben interkulturelle Bildung als heterogenes Feld vorgestellt. Die Verwobenheit von Politik und Kultur, die wir aufgezeigt haben, verweist auf die Notwendigkeit der Verknüpfung der beiden Bildungsansätze. Die Herausforderung bestand darin, eine Position zu definieren, von der aus Empfehlungen gegeben werden können. Das Herausarbeiten eines Modus der Interkulturalität als „Kern“ der interkulturellen Bildung erlaubt es uns nun, Umrisse einer interkulturell orientierten politischen Bildung zu zeichnen.

Interkulturelle Selbstreflexionsfähigkeit kann Lehrende und Lernende der politischen Bildung dabei unterstützen, sich die eigenen Deutungs- und Aneignungsprozesse bewusst zu machen. Von diesen wird die Fähigkeit gefordert, sich von Gewissheiten zu entfremden und sie in Zweifel zu ziehen (Oeftering 2013, 250). Selbstreflexion als Lernziel der politischen Bildung kann zur Fähigkeit beitragen, Wertungen zeitweise zu suspendieren. Sie kann auch dem Absolut-Setzen von politischen Begriffen und Haltungen entgegenwirken und die Darstellung gesellschaftlicher Kontroversen im Unterricht (vgl. Beutelsbacher Konsens) auch auf kulturelle Argumente erweitern.

Selbstreflexivität und Relativismus können (Ergebnis-)Offenheit im Miteinander-Sprechen fördern. Die Offenheit muss aber andererseits eingegrenzt werden, sobald Entscheidungen zum Miteinander-Handeln anstehen. Eine kulturrelativistische Perspektive wirft in Migrationsgesellschaften brennende Fragen auf, die man dem politischen Diskurs nicht entziehen kann. Einer interkulturell orientierten politischen Bildung käme die Aufgabe zu, dort anzusetzen, wo selbst eine politisch orientierte interkulturelle Bildung an ihre Grenzen stößt, und zu zeigen, dass kulturelle Fragen in einen politischen Diskurs überführt werden können.

Aus interkultureller Perspektive ist aber Voraussetzung für die Teilhabe an diesem Diskurs das Erlernen von Übersetzungsfähigkeit auch in der politischen Bildung. Diese Fähigkeit ist notwendig, um mit Fremdheit und Ambiguität im Rahmen politischen Sprechens umzugehen. Pluralität als Bedingung sowohl des Politischen als auch des Interkulturellen muss erhalten werden. Beide kommen zum Ende, wo etwas als absolut und unveränderlich gesetzt wird – im Totalitarismus und im Naturalismus. Das Miteinander-Reden und -Handeln setzt voraus, dass die Verschiedenen einander nah genug sind, um gemeinsame Angelegenheiten wahrzunehmen. Sie müssen aber auch fern genug voneinander sein, um Bewegung zu ermöglichen. Ein tragfähiges Verhältnis von Nähe und Ferne der Verschiedenen herzustellen, ist und bleibt eine politische *und* interkulturelle Aufgabe.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 4. unveränderte Auflage. Darmstadt.
- Aydt, Sabine/Gürses, Hakan (2008): Politische Sprache der kulturellen Pluralität. Herausforderungen an eine interkulturell orientierte politische Bildung. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien, S. 257-266.
- Berger, Wilhelm (2014): Was ist Philosophieren? Wien.
- Charim, Isolde (2013): Das Zeitalter der Singularitäten. Vortrag zum Gründungsakt des Gesellschaftsklimabündnisses im Parlament Wien. Online: <http://gesellschaftsklima.at/grundung-des-gesellschaftsklimabundnis/> (14.01.2015).
- Eagleton, Terry (2009): Was ist Kultur? Eine Einführung. München.
- Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München.
- Mecheril, Paul u. a. (2010): BACHELOR/MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim.
- Moosmüller, Alois (2007): Interkulturelle Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin. Münster, S. 13-49.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Parekh, Bhikhu (2006): Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. Houndmills.
- Sahlins, Marshall (1999): Two or three things I know about culture. In: The Journal of the Royal Anthropological Institute, Volume 5, Number 3, S. 399-421.
- Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung. Exkurs über den Fremden. Berlin, S. 509-512. Online: http://www.romanistik.uni-Freiburg.de/raible/Lehre/2006_07/Materialien/1908_Simmel_Haendler.pdf (14.01.2015).
- Stolcke, Verena (1995): Talking Culture. New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. In: Current Anthropology. Volume 36. Number 1, S. 1-22.
- Strasser, Sabine (2009): Bewegte Zugehörigkeiten. Nationale Spannungen Transnationale Praktiken und Transversale Politik. Wien.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Yanagisako Sylvia/Jane Collier (1987): Gender and Kinship Reconsidered: Towards a Unified Analysis. In: Borofsky, Robert (Hrsg.): Assessing Cultural Anthropology. New York, S. 190-200.

Social Media und Soziale Bewegungen und...

Eingangs folgendes Diktum: Wer über Social Media, Soziale Bewegungen und politische Bildung sprechen will, darf über Internet und World Wide Web nicht schweigen. Das Internet bildet die Basis für all das, was wir seit einem knappen Jahrzehnt als Social Media ansehen. Wenn uns an einem tieferen Verständnis von Social Media und Sozialen Bewegungen gelegen ist, müssen wir uns damit beschäftigen, was das denn eigentlich ist, „das Internet“, „das Web“. Wir stehen vor der Herausforderung, dass wir selbst einen adäquaten Begriff des technologischen Wandels und der gesellschaftlichen Implikationen brauchen, bevor wir daran denken können, mehr als angeleertes, oberflächliches Wissen zu vermitteln. Tieferes Verständnis als Basis emanzipatorischer Handlungsfähigkeit, das ist nicht einfach angesichts der vielschichtigen, komplexen und weiterhin relativ neuartigen Phänomene, die uns ebenso einzeln wie als Gesellschaft vor mannigfaltige Probleme stellen. Wie lässt sich eine Monstrosität wie das Internet, das uns allgegenwärtig umgibt und trotzdem so schwer greifbar ist, in seiner Gesamtheit erfassen? Wie können wir den Themenkomplex pädagogisch angehen und fundieren, sodass implizite Missverständnisse und unwesentliche Annahmen abgearbeitet werden, während systemisches Grundverstehen aufgebaut wird, aus dem heraus es möglich ist, ebenso einzelne Fragen und Antworten abzuleiten wie zukünftige Entwicklungen einzuordnen. Ich will das Ziel einer solchen Auseinandersetzung mit Foucaults bekannter Formel in *Was ist Kritik?*, nämlich „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, 12), auf einen Punkt bringen: Wie kann Kritik von Social Media und Sozialen Bewegungen zur politischen Bildung werden, die sich nicht in Bewertungen aktuell diskutierter Phänomene erschöpft, sondern gesellschaftliche Funktionen, Wechselwirkungen und Kämpfe nachvollziehbar macht. Oder kürzer: die Kunst, nicht dermaßen vom technologischen Wandel überfordert zu werden.

Der folgende Text schlägt ein Curriculum samt praktischen Aufgabenstellungen vor, das dieser Vision verschrieben ist. Die einzelnen Etappen zielen dabei nicht auf das Geben von Antworten, sondern auf die Kompetenz zu fragen und sich zu orientieren ab, also nicht auf Schließung, sondern auf Öffnung. Mit jeder Etappe sind Aufgaben angeführt, die exemplarisch einen

Eindruck geben mögen, was in der Bildungsarbeit an dieser Wegmarke diskutiert werden könnte. Begonnen wird mit der Zeichnung einer Analogie, die unsere Position und unser Verhältnis zu den Phänomenen Internet, Web und Social Media neu fasst. Im nächsten Schritt geht es um die Einführung einer Metapher, die eben diese Phänomene und ihre Vielschichtigkeit beschreibt. Mit dem dritten Schritt gelangen wir zu einer klaren strukturellen Definition davon, *was uns das Internet alles ist*.¹ Nach diesen ersten drei Etappen, die zusammen darauf abzielen, einen umfassenden Begriff des komplexen Phänomens Internet in unserer Gesellschaft zu entwickeln, wird die Verbindung zu sozio-kulturellen Interessen, politisch-ökonomischen Konflikten und Sozialen Bewegungen skizziert. Schritt fünf nimmt sich daraufhin des Bemessens von Veränderungen und gesellschaftlichem Wandel an. Schließlich geht es in zwei Schritten darum, das Wesen von Social Media zu verstehen. Dazu geht es freilich zuerst um das komplementäre Andere dessen, was wir als Social Media verstehen, nämlich die traditionellen Massenmedien. Am Ziel all dieser Schritte sollten wir bei einem brauchbaren Grundverständnis dafür angelangt sein, was das Internet als Bedingung der Möglichkeit unserer gegenwärtigen Formen der Vergesellschaftung ist und mit den Sozialen Bewegungen zu tun hat. Die letzte Etappe des Curriculums versucht die Erfahrungen der zurückgelegten Wegstrecke für eine knappe Diagnose zusammenzuführen, wo wir heute in Bezug auf Social Media und Soziale Bewegungen stehen, wie wir hier angekommen sind und worum es in Zukunft gehen wird.

Bevor es mit diesem Programm losgeht, erscheint es mir notwendig, zwei Vorbehalte anzuführen. Da ist zum Ersten problematisch, nicht noch eine Schicht grundlegender mit dem Wesen des Digitalen als Basis für unser Verstehen anzufangen. Allerdings kann dem Curriculum in der Form, wie es hier vorliegt, bereits der Vorwurf gemacht werden, *zu* weit wie auch *zu* skizzenhaft für einen Überblick in diesem Buch zu politischer Bildung zu sein. Es mit dem Kern der digitalen Revolution beginnen zu lassen, hätte den Rahmen wohl vollends gesprengt. Zweitens könnte zum einleitenden Diktum gut und gerne ein zweites passen: Zum Internet sollte besser schweigen, wer zu verstehen glaubt, was das Internet wirklich ist. Ich glaube nicht nur nicht, das wirklich zu verstehen, ich würde sogar sagen, dass wir alle an diesem universal- und kulturgeschichtlichen Punkt der Gegenwart gar nicht in der Lage sein können, das Internet samt anschließenden Phänomenen

1 Wenn im weiteren Verlauf vom Internet und nur an ausgesuchten Stellen auch vom WWW und den Social Media gesprochen wird, so dient dies der Vermeidung umständlicher Verdopplungen. Das „Internet“ wird als Bedingung der Emergenz der beiden weiteren Phänomene explizit vorangestellt, Web und Social Media sind in der Regel mitgemeint.

wirklich zu verstehen. Das ist kein Grund zur Scham. Im Gegenteil, die Überforderung unserer Gesellschaft mit den immer noch relativ neuen technologischen Umwälzungen verdient, nicht nur eingestanden, sondern als solche thematisiert und reflektiert zu werden. Mein Vorschlag wäre, sie zum Ausgangspunkt auch der didaktischen Auseinandersetzungen zu machen.

1 Die Analogie der ersten Moderne

Es ist eine der politischen Bildung oft nicht gegebene Gnade des Fachs der HistorikerInnen, dass diese zu Geschichte(n) zusammenfassen können, was aus ihrer Position des Sprechens bereits zurückliegende Ereignisse sind, abgeschlossene Entwicklungen und bezüglich Relevanz klar zu Tage getretene Zusammenhänge. Das Sprechen über den zeitgenössischen technologischen Wandel muss dagegen aus der Mitte der gegenwärtigen Umbrüche und Umwälzungen kommen. Im Unterschied zu anderen Umwälzungen unserer Zeit, die in große Begriffen wie Globalisierung, Überwachung, Neoliberalismus, Klimawandel, Prekarisierung gefasst werden, ist „das Internet“ etwas, das wir selbst laufend benutzen. Immer mehr ist das Internet unser Zuhause, ein Raum, in dem wir uns bewegen, wahrnehmen, begegnen, denken, sprechen.

Ein Jahrhundert früher sind es Erzählungen aus den elektrifizierten, industrialisierten Großstädten, die von der Erfahrung unbändigen, unüberschaubaren, bunten Treibens und von neuen, schwindelerregenden Geschwindigkeiten berichten. Die Erzählungen von damals ähneln in vielerlei Hinsicht unseren Erzählungen von heute. Vom Sog der Großstadt fasziniert, wird sie für viele und vieles zum Raum, der neues gebiert, während andere in Abwehr und Ablehnung die Konservierung früherer Verhältnisse suchen. Ging es im Angesicht der modernen Metropole – Paris 1870, London 1880, New York 1890, Berlin 1900, Wien 1910 – darum, die Wucht der Erfahrung einer auf allen Ebenen explodierenden Großstadt zu verarbeiten, handeln unsere Erzählungen heute von der Wucht, mit der die digitale Revolution, die moderne Unterhaltungselektronik und das Internet unsere Lebenswelten und sozialen Systeme durcheinander bringen. Betrachten wir unsere Gegenwart des frühen 21. Jahrhunderts vor der Folie des Modernitätsschocks des Fin de Siècle, ermöglicht das Wissen über damals, Bedingungen unserer unmittelbaren Gegenwart klarer zu sehen.

Aufgabe: Vergleiche die Situation von ZeitgenossInnen des Fin de Siècle mit jener, in der wir uns heute befinden. Arbeite heraus, welche Herausforderungen damals und heute die ZeitgenossInnen fasziniert und beschäftigt

haben. Gibt es Ähnlichkeiten in der Erfahrung der Elektrifizierung, von Eisenbahn, Auto und modernen Großstädten damals mit den gegenwärtigen Erfahrungen einer digitalisierten Welt, des Internets und der Social Media? Was bedeuten die neuen Umgebungen für die Politik, Kunst, Literatur, Wissenschaften und Wirtschaftssysteme?

Mit dieser Analogie wird dem, was wir pointiert den Schock der Moderne nennen könnten, unsere Gegenwart zur Seite und gegenüber gestellt. Für das Heute wäre es dann konsequent, von einem Schock der Postmoderne zu sprechen. Das mag für die Charakterisierung unserer gegenwärtigen kulturgeschichtlichen Spanne übertrieben klingen und hieße, unsere Gegenwart als Schwellenzeit zu definieren. Der Unsicherheit und Überforderung im Angesicht der aktuellen Herausforderungen wird ein weiteres Element der Ungewissheit hinzugefügt, in welche Richtung sich die Welt entwickelt. Das Arbeiten mit der Analogie lässt uns dafür – zumindest methodisch – von dieser Unsicherheit, Überforderung und Ungewissheit ausgehen, lässt sie uns nicht nur akzeptieren, sondern zum analytischen Ausgangspunkt machen und im Spiegel der Moderne die Distanz eines guten Jahrhunderts nutzen, um uns selbst besser zu sehen. Es ist das ein Kniff gleich jenem, den Italo Calvino Marco Polo in den unsichtbaren Städten anwendet, wenn er dem Khan von den Städten auf seinen Reisen erzählt (Calvino 2013). Alle diese Städte handeln von der einen, die dabei nicht genannt wird, von der Stadt, mit der alle anderen implizit verglichen werden. In den Erzählungen von den unsichtbaren Städten spricht Marco Polo immer von Venedig. Das Beschreiben der anderen Städte stellt die Distanz her, das zu Nahe, zu Selbstverständliche, zu Distanzlose klarer ins Auge zu nehmen.

2 Die Metapher der wuchernd wachsenden Großstadt

Stellen wir uns im nächsten Schritt nun das Internet tatsächlich als Metropole vor. Die Großstadt als Geflecht von Verkehrswegen und -knotenpunkten, durch die der *traffic* rauscht, als vernetzter Ballungsraum vieler großer und kleiner Speicher. Wir nutzen in dem Fall eine Metapher, die seit längerem so manchen Menschen als naheliegend einfällt. Ich verwende sie in der politischen Bildung seit Jahren und mache die Erfahrung, dass sie hilfreich ist und funktioniert. Die Großstadt selbst bietet den Vorteil, räumlich sinnlich durch die eigene Bewegung in ihr erfahrbar zu sein (und darüber hinaus über viele andere Wege). Der Begriff der Großstadt bietet den Vorteil, viele Aspekte, mannigfaltige Dimensionen, unzählige Bilder, diverse Erfahrungen und aber auch abstrakte Konzepte scheinbar widerspruchsfrei zusammenzu-

fassen. Die Komplexität der Großstadt überfordert uns weniger als jene von Internet und Web, weshalb wir unser intrinsisches Verständnis von urbaner Komplexität nutzen können, jene von Internet und Web zu bewältigen.

Mitte der 2010er Jahre dürfen wir uns letztere freilich nicht als seit dem Mittelalter gewachsene, zentral organisierte, mitteleuropäische Großstadt vorstellen. Passender als das Bild von Wien heute wäre eines von Mexiko-City oder Mumbai. Alles, was von aktuellen Stadtplänen gerade abgebildet wird, würden wir das per Suchmaschine Auffindbare nennen. In den riesigen wilden Siedlungen ebenso wie in *gated communities* würden wir uns in Ermangelung einheitlicher Regeln nur mit lokaler Unterstützung und Genehmigung bewegen beziehungsweise zurechtfinden; die Ordnungs- und Disziplinierungssysteme sind da oder dort zu unterschiedlich ausgeprägt. In die anonymen, *deep net* genannten Abgründe der Stadt kommen wir allein mit exklusivem Wissen. Es gibt viele Institutionen, aber (noch) keine zentrale Verwaltung und Regierung. Die Prinzipien der Selbstorganisation und der Selbstverwaltung sind häufig anzutreffen, sie sind für das Funktionieren ganzer Viertel notwendig. Es gibt mehrere Zentren, viele Peripherien, und die BewohnerInnen sind nach Klasse, Schicht oder Milieu unterscheidbar. Es gibt seit der Gründung der Stadt hier lebende und eben frisch zugezogene. Die einen kennen sie noch als überschaubares Dorf, andere sehen sie aus der Perspektive der EinwohnerInnen eines gut organisierten Stadtteils neugebauter Mietwohnungen, und wieder andere versuchen sich gerade im Trubel einer wilden Siedlung zu orientieren. An Freiräumen mangelt es nicht, während klarerweise immer mehr Bezirke den Logiken von Markt, Macht und Verwaltung unterworfen werden.

Übrigens können wir an dieser Stelle bereits fragen, was an der Stadt das Internet wäre, die materielle Ebene der Straßen, Gebäude, Kanalisation, Leitungen usw., was das Web, das Leben und Treiben der BewohnerInnen, die in ihrer interagierenden Gesamtheit erst die Stadt konstituieren, und was die Social Media, die durch die Stadt dringenden vielen Gespräche, die vor allem an Schulen, Märkten, Shopping-Malls, mit Veranstaltungen bespielten zentralen Plätzen usw. verdichtet und verbreitet werden? Es wäre das eine potenzielle Aufgabe, die Differenzierung und begriffliche Schärfung einerseits anhand der Megacity-Metapher zu trainieren und andererseits zu diskutieren, inwieweit die sprachliche Abgrenzung der Begriffe gleichzeitig das Zusammenspiel des Ganzen aus dem Blick nimmt. Was die Metapher der Megacity jedenfalls plastisch herausarbeiten sollte, ebenso wie die zuvor eingeführte Analogie zwischen dem Umbruch der Moderne und jenem der Gegenwart, sind die Logik und die Sichtbarkeit gesellschaftlicher Konflikte rund um Internet, Web und Social Media. Diese können so verortet werden, wie das

im Gewebe der Stadt gut möglich ist. Da wie dort geht es um Architektur, Kontrolle über Infrastruktur und Nutzungsformen, um Teilhabe und darum, welche gesellschaftlichen Gruppen ihre Vorstellungen durchsetzen können.

Aufgabe: Konzipiere Stadtführungen, die in die verschiedenen Viertel, Dimensionen, Funktionen und Probleme der Metropole „Internet“ einführen. Betrachte das Auftreten neuer, vordem nicht möglicher und daher nicht denkbarer Organisationsformen mit der Megacity-Internet-Metapher. Untersuche, inwieweit sich Ansprüche auf politische Beteiligung und Fragen der Herrschaft von der Stadt auf das Internet umlegen lassen.

3 Wozu und wie wir das Internet gebrauchen

Das Bild des Internets als lebendige Großstadt ist angedeutet. Wie viel sich damit anfangen lässt, muss hier der weiteren Arbeit mit der Metapher oder der Phantasie überlassen werden. Die nun folgende strukturelle Definition funktioniert anders als eine Erzählung, sollte sich aber in dieses Bild des Internets als urbane Metropole integrieren lassen. Die Definition basiert darauf, vier grundlegende Funktionen zu differenzieren, die „das Internet“ gleichzeitig für Mensch und Gesellschaft erfüllt. Das Internet ist all diese vier Funktionen und Dimensionen gleichzeitig! Erstens ist es globales Transportmedium. Zweitens ist es globales Speichermedium. Drittens ist es globales Kommunikationsmedium. Viertens ist es außerdem globale Ressource und globale Infrastruktur. Warum erachte ich die Unterscheidung dieser Dimensionen für notwendig und hilfreich, wie lässt sich dieses Raster mit der Großstadtmethapher denken, und wie sieht es mit der Anwendbarkeit für die politische Bildung aus?

Definitionen des Internets setzen in aller Regel bei der Erklärung allein technischer Bedingungen an. Befragen wir das World Wide Web via Suchmaschine, so gelangen wir zum Eintrag „Internet“ der freien Online-Enzyklopädie Wikipedia. Das tuend, führen wir aus mehreren möglichen die heute gemeinhin wahrscheinlichste Handlung dafür aus, etwas zu recherchieren. Im Akt, eine allgemein anerkannte Erklärung dafür herauszusuchen, was das Internet ist, greifen wir auf kulturelles Gedächtnis über das Internet zu, machen das im kollektiven Gedächtnis Web, machen das gemäß zeitgenössischer Internet-Kultur, machen das vermittels WWW, machen das unsere Suchanfrage in *Bits and Bytes* ins Netz sendend, die *Bits and Bytes* zum Aufruf des Internet-Eintrags der Plattform Wikipedia empfangend. Dieser wohl millionenfach durchgespielte Ablauf, über den noch einiges mehr zu sagen wäre, macht klar, dass technische Erklärungen allein nie erfass-

sen können, was Internet und Web wirklich sind. Zur politischen Bildung ist ein auf technische Bestimmungen reduzierter Begriff ungenügend und vielmehr der Fokus auf gesellschaftliche Nutzung bedeutend.² Es bedarf keiner umfangreichen Überlegungen, um sich vorzustellen, wie essentiell die vier Dimensionen Transport-, Kommunikations-, Speichermedium sowie Ressource und Infrastruktur für alle Menschen, Gruppen und Gesellschaften sind, wie relevant die Kontrolle dieser Funktionen sein kann, wie fatal jeder Ausschluss wäre. Das wird heute freilich bereits weitgehend anerkannt. Seit mehr als einem Jahrzehnt wird ein Menschenrecht auf Zugang diskutiert. Die Vereinten Nationen vertreten die Position, dass es Regelungen für diese „globale Ressource“ bedarf, die „das Recht eines jeden Menschen auf selbstbestimmten Zugang zu Information ebenso wie auf selbstermächtigte Nutzung von Information und Kommunikationstechnologien unabdingbar unterstützen“ (United Nations 2012).

Aufgabe: Diskutiere für jede der vier Dimensionen das Potenzial, wie und wozu Menschen diese jeweiligen Funktionen des Internets nutzen können. Erörtere, was der Ausschluss von der einen oder anderen Funktion für Menschen bedeuten würde und mit welchem Recht so ein Ausschluss begründbar wäre.

Das globale Transportmedium nicht nutzen zu können bedeutete mehr, als digitale Daten nicht senden und empfangen zu können. An kaum einem Beispiel wird das so offenbar, wie wenn wir an Geldflüsse denken. Geld, das heute in aller Regel mittels virtueller Kontostandsänderungen zirkuliert, wird in diesem Sinne per Datenpaket und via Internet transportiert. Hier ist die in Nullen und Einsen codierte Information das Bezeichnete selbst, und so werden nicht nur Datenpakete von dem Transportmedium übertragen, sondern Information, Kulturgüter, digitale Identitäten, Kapital und Befehle an Maschinen und Computer. Die Kontrolle über diese globale Funktion bedeutet, solche Operationen regeln, stoppen, manipulieren zu können; etwa den Vorrang gewisser Daten vor anderen durchzusetzen, was das Ende der Netzneutralität mit sich brächte, oder die Kontrolle der Dinge im *Internet of Things* (IoT) in der Hand zu haben, in die kybernetische Kommunikation und Steuerung zwischen per Internet verbundenen Maschinen eingreifen zu können, um einen sogenannten *Cyberwar* führen zu können.

2 Ich würde dagegen ein Verständnis von Technik vorziehen, das zugleich die materielle Ebene, die menschlichen Handlungen zur Nutzung und die mit der Nutzung ausgeführten sozialen Funktionen umfasst. Siehe dazu Rohpohl 1991.

Ebenfalls in Datenpaketen übermittelt wird das, was wir menschliche Kommunikation nennen können. Die Bedeutung dieser Funktion ist kaum zu überschätzen, die des Internets als Bedingung der Möglichkeit globaler menschlicher Kommunikation – ob Schrift, gesprochene Sprache oder Video, ob in Echtzeit oder als jederzeit aufrufbare Gespräche unter vielen Beteiligten – ebenso wenig. Daher leite ich an dieser Stelle über zur Dimension des Speichermediums. Wir begreifen heute immer mehr, dass unsere Kommunikation nicht mehr so flüchtig und privat ist, wie wir das vom Gespräch auch dann gewohnt waren, wenn es in der relativen Öffentlichkeit eines öffentlichen Raums stattgefunden hat. Digitale Revolution und Internet haben menschliche Kommunikation nicht allein räumlichen und zeitlichen Beschränkungen enthoben, sondern Kommunikation auf vielen Ebenen speicherbar, abhörbar, kopierbar gemacht. Und gespeichert wird alles; Kommunikation, Daten von und über uns, Metadaten, alles von Datenschmutz bis zu sensiblen Daten. Mit Blick auf die Funktion des Internets als globales Archiv rückt zudem die Bedeutung von Wissen in den Vordergrund. Dabei geht es um freies und frei zugängliches Wissen. Es geht um Kontrolle nicht nur über unsere Daten, sondern auch über kollektive Identitäten, um hegemoniale versus verdrängte Geschichten. Und es geht um die massive Umstrukturierung unserer kulturellen Gedächtnisse, soweit diese nicht mehr allein in Artefakten und Bauten, begrenzten Bildern und Schriften, Bibliotheken und Archiven, elitären Institutionen und Professionen gespeichert sind, sondern nun zusätzlich in diesem neuen globalen kollektiven Gedächtnis verhandelt werden. Es wäre eine der interessantesten Aufgaben, die gegenwärtig noch kaum angegangen ist, das theoretische Wissen um die Politik kultureller Gedächtnisse auf die veränderte Wirklichkeit des Internets anzuwenden.³

Aufgabe: Sammle und systematisiere, welche Arten von Daten, was an Wissen es im Internet, im World Wide Web und auf den Social-Media-Plattformen gibt, was davon problematisch und riskant ist, was uns allen wichtig ist und was als gesellschaftlich wertvoll erachtet wird. Überlege, über welche Wege Daten in die globalen Archive eingetragen werden, wer Zugriff auf welche Archive hat und was du dir an frei zugänglichem Wissen wünschen würdest. Welche Chancen und Risiken bieten die Transport-, Kommunikations- und Speicherfunktionen den Sozialen Bewegungen?

3 Für die grundlegenden Fragestellungen dazu vgl. Assmann 1992.

4 Ressource, Infrastruktur und das Recht auf Stadt

„Selten wird die Stadt auf so dramatische und spektakuläre Weise zum Medium, wie es im Sommer 1989 in China geschah. Der zentrale ‚Platz des Himmlischen Friedens‘ in Peking diente den rebellierenden Studenten als Medium ihres politisch-existentialen Anspruchs, dieselbe Ortssymbolik nutzte dann die chinesische Kommunistische Partei, als sie den Ruf nach Freiheit mit Panzern überrollte – vor allem wieder auf diesem Platz, an diesem privilegierten Ort“ (Schreibener 1990, 145).

So beginnt ein Artikel aus dem Jahre 1990 mit dem Titel *Die Stadt als Medium*, der in weiterer Folge daran erinnert, dass die Stadt „ein Medium ihrer bürgerlichen Belange, vor allem ihrer Unabhängigkeit und Aufgewecktheit [war], lange bevor es die Medien gab“ (ebd., 154).

Interpretieren wir unsere Megacity „Internet“ als Medium, was für eine Stadt unüblich erscheinen mag, aber hin und wieder wie im angeführten Artikel getan wird. Wir werden uns das Mediale, das Vermittelnde der Stadt im Kontext ihrer Architektur vorstellen, dabei die Transportwege, Speicherorte, Kommunikationskanäle nicht aus den Augen verlieren. Wir werden die Komplexität der Struktur und vielleicht auch die Potenzialität der Megacity mitbedenken, kaum Gefahr laufend, sie als Medium mit einer *black box* oder gar mit einfacher Materie gleichzusetzen. Und wir werden die Stadt als ständig im Wandel begriffenes Medium begreifen, so wie auch Internet, Web und Social Media. Wir würden von selbst bei dem Aspekt angelangen, dass diese Medien Ressourcen und Infrastruktur darstellen, laufend Neues zu bauen und an der bestehenden Architektur etwas zu verändern. Selbstverständlich hat Facebook nicht die *Arabellion* bedingt, genauso wenig wie der Tian‘anmen die Demokratiebewegung von 1989 ausgelöst hat. Die zentralen Plätze wie der Tahrir, der Syntagma oder die Puerta del Sol einerseits, ebenso wie die relevantesten Netzwerke, Foren und dissidenten Bilder auf Facebook andererseits waren den Sozialen Bewegungen Medien der Kommunikation, der Organisation, der Protestentfaltung, der Widerständigkeit.

Und so wie die zentralen Plätze nur die sichtbarsten Brennpunkte sind, während die ganze Stadt Medium ist, gilt das viel mehr noch für „das Internet“, das Web und die Social Media als nur für die Plattform *facebook.com*. (Hier wieder, während der Tian‘anmen-Platz inklusive seiner Bedeutung und Funktion für Proteste gut vorstellbar ist, ohne dass wir dazu jemals in Peking gewesen sein müssen, stellt sich mit der Erwähnung von *facebook* ein weiteres Mal die Frage: Was ist *facebook* eigentlich wirklich?)

Aufgabe: Welche Bedingungen stellen Städte, und welche Bedingungen stellt das Internet für Soziale Bewegungen? Vor welche Aufgaben sehen sich Protestierende und Proteste Organisierende gestellt? Arbeite sowohl für alte Soziale Bewegungen vor hundert Jahren heraus, welche Rolle Städte als Medien spielten, als auch für neue, welche Rolle das Internet für die gegenwärtigen Bewegungen spielt. Überlege auch, wie die Sozialen Bewegungen die Stadt der Moderne verändert haben, und stell die Frage, ob neue Soziale Bewegungen heute das Internet verändern.

Die Dimension, dass das Internet Ressource und Infrastruktur ist, kommt neben den Funktionen als Transport-, Speicher- und Kommunikationsmedium in Betrachtungen und Diskussionen zu kurz. World Wide Web und E-Mail bauen auf der Infrastruktur Internet auf, beides brauchen wir wiederum für Social-Media-Plattformen wie Facebook, Youtube und Twitter, über die wir soziale Netzwerke bilden, mit denen schließlich etwas organisiert, getan, umgesetzt wird. Wir Menschen bauen mit diesen Ressourcen und Infrastrukturen neue Dienste, Plattformen und Organisationen, die, wenn das Internet als Bedingung dieser Möglichkeiten wegfiel, sich auch wieder auflösen würden. Wikipedia oder die Social-Media-Netzwerke, die rund um die *unibrennt*-Bewegung von Studierenden im deutschsprachigen Raum 2009 entstanden sind, oder Initiativen wie *europe versus facebook*, sind hier nur wenige von unzähligen Beispielen. Das letztere Beispiel fällt in eine besondere Kategorie. Analog zu den Kämpfen um das Recht auf Stadt, geht es hier um das Recht auf Internet. So wie die Forderung mit Bezug auf die Stadt nicht allein darauf abzielt, in der Stadt leben können zu müssen, kann das Recht auf Internet nicht auf die Forderung auf Zugang beschränkt sein. Es geht um Mitbestimmung der Regeln, die hier wie da gelten sollen, um Teilhabe an den Produktionsmitteln und demokratische Ausverhandlung der Produktionsbedingungen. Das Internet ist analog zur Stadt für viele Bewegungen ein *Medium*. Für manche Bewegungen ist es auch *Thema*, für die NetzaktivistInnen das zentrale *Anliegen*.

5 Zwischen Modifikation, Transformation und Revolution

Hat sich alles geändert, oder bleibt alles im Kern das Gleiche? Die Frage dominiert seit Jahren in unzähligen Facetten. Sie steht oft am Beginn von Podiumsdiskussionen, wird in Workshops abgewogen, beschäftigt das Feuilleton. Sind die *occupy*-Proteste im Kern etwas Neues oder das Altbekannte nur mit neuen Medien? Hat Youtube die Taksim-Platz-Proteste explodieren lassen? Bleibt Lernen Lernen? Bleibt Literatur Literatur, bleiben Parteien Parteien

und Lager Lager? Oder sind Lernen, Literatur, Parteien und politische Einstellungen tiefgreifenden Transformationen unterworfen? Die Fragestellung trägt, wenn derart allgemein formuliert und in ein dichotomes Korsett gezwängt, mehr zur Verdunklung als zur Erhellung bei. Trotzdem dominiert sie viele Debatten. Bis hierher wurde das Internet als komplexe, multifunktionale Megacity beschrieben, die sich selbst ständig ändert und ihrerseits Wandel evoziert. Wie können in diesem fluiden Zusammenspiel komplexer Gemengelage Veränderung oder Stabilität abgegrenzt und bemessen werden? Wie lässt sich über die Richtung von Einflussnahmen sprechen? Dazu möchte ich noch einmal ein Raster struktureller Differenzierungen vorschlagen. Wir können im Angesicht von Veränderungsdruck auf Organisationen zwischen Modifikation und strukturellem Wandel unterscheiden. Zu diesen beiden Kategorien sind die Möglichkeiten hinzuzufügen, dass Organisationen vollkommen unverändert bleiben, vielleicht weil sie keinem Veränderungsdruck ausgesetzt sind, und zweitens die Emergenz vollkommen neuer Organisationsform, die sich nicht aus Vorgängerstadien ableiten. Mit Organisation seien hier Formen der Vergesellschaftung gemeint, also gesellschaftliche Gebilde von der kleinsten Einheit der Gruppe (z. B. Kleinfamilie) bis hin zu Funktionssystemen (z. B. Wirtschaft) und sozialen Institutionen (z. B. Krieg). Es ist vorstellbar, dass Menschen, Gruppen, Organisationen im Zeitalter der digitalen Revolution durch die Realität des Internets unbeeinflusst bleiben. Ein gedachter Koeffizient für Wandel läge bei Null. Am anderen Ende der Skala diskutieren wir, ob sich das Ganze unserer Gesellschaft, und die ist in der globalisierten Gegenwart bereits als Weltgesellschaft zu bezeichnen, radikal ändert. Der Koeffizient läge bei hundert. Möglicherweise wird alles vom Kopf auf die Füße gestellt, die Umkehrung der Verhältnisse, das, wofür das Wort Revolution steht. Eine Skala von null bis hundert für alles vom einzelnen Individuum zur Weltgesellschaft ist zur Systematisierung freilich so unhandlich wie die eingangs angesprochene dichotome Frage. Daher der Vorschlag der Kategorien, mit denen in der politischen Bildung gearbeitet werden kann.

Aufgabe: Ordne entlang des Rasters Organisationsformen, in die du eingebunden bist, wie Familie, Freundeskreis, Verein, Unternehmen, Kirche usw. Versuche Beispiele für Organisationen zu finden, die es nur Dank Internet gibt und die in der Form vorher nicht existieren hätten können. Suche Gegenbeispiele gesellschaftlicher Organisationformen, die seit der Emergenz des Internet verschwunden sind oder absehbar vollkommen verschwinden werden. Wahrscheinlich wird es für jedes Feld der Matrix möglich sein, Beispiele zu benennen. Untersuche exemplarisch die Schul-

klasse, die Organisation der PartnerInnensuche, die Dorfgemeinschaft, das Gesundheits- oder Verlagswesen, AnhängerInnen beliebiger Musikbands, Kirchen, PolitikerInnen oder einer sozialen Agenda, die von derart vielen gepusht wird, dass von einer sozialen Bewegung zu sprechen ist.

6 Die Organisation von Informationskanälen

„Die Stadt als Labor der Beschleunigung und als Erlebnisraum der modernen Massenkultur bedient sich des Mediums Tagespresse. Dieses Medium übermittelt den Charakter und das Geschehen der Stadt, für die es gemacht wird. Andererseits ist die Stadt auch das Medium ihrer Tagespresse“, schreibt Matthias Schreiber im zitierten Aufsatz *Die Stadt als Medium* (Schreiber 1990, 148). Das Medium Fernsehen dagegen, „das schnell, mühelos und gleichförmig Städter wie Landbewohner erreicht“, ohne dem aktuellen Geschehen vor Ort Vorrang einzuräumen, „nivelliert den Unterschied von Stadt und Land“ (ebd., 161). Wenn die regionale Stadtzeitung das Medium des urbanen Zentrums ist und Fernsehen jenes des breiten (nationalen) Raums zwischen Zentrum und Peripherie, was sind Internet, Web und Social Media dann? Nun, zuallererst sind sie keine professionell erstellten und organisierten Informationssender, die uns zum Empfang angeboten werden, wie im Fall der klassischen Massenmedien.

Um die Social Media zu verstehen, müssen wir zunächst die Organisationsform herkömmlicher Medien in Erinnerung rufen. Im Zusammenspiel vierer Schlüsselpositionen wird festgelegt, wie eine Zeitung, Zeitschrift, ein Radio- oder Fernsehsender bespielt wird, das heißt: welche Informationen mit welcher Tonalität über diese Kanäle an Leser-, Hörer- und SeherInnen herangetragen werden. Das Management dieser Produkte heißt bei den klassischen Massenmedien Redaktion, die Eigentümer manchmal auch Herausgeber und die ArbeiterInnen Journalisten, wobei unter die PressearbeiterInnen auch solche fallen, die als PressesprecherInnen, ReferentInnen oder ÖffentlichkeitsarbeiterInnen Inhalte in den Medien unterzubringen versuchen. Die ProduzentInnen in diesem hierarchischen System sind ausgebildete ProfessionistInnen, die für diese Arbeit entlohnt werden. Sie sind ökonomisch von den Regeln des Systems abhängig und arbeiten nach den Regeln des Systems. Die vierte Schlüsselposition in der Organisationsform klassischer Massenmedien sind die KundInnen, die die Produktion und den Profit der Eigentümer bezahlen, in der Regel also die großen Wirtschaftszweige, die Werbung schalten. Freilich spielen in geringerem Maße Leser-, Hörer- und SeherInnen eine Rolle, soweit sie die Massenmedien mitfinanzie-

ren können und als Markt für die Platzierung von Werbebudgets berechnet werden.

Aufgabe: Bilde vier oder fünf Gruppen, je eine für Eigentümer, Management, optional JournalistInnen und PressearbeiterInnen separat und Wirtschaftszweige. Lass pro Gruppe herausarbeiten, in welchen Abhängigkeiten sie agieren, was ihre Ziele und Beurteilungskriterien für Erfolg sind. Diskutiere dann, wie die verschiedenen Schlüsselpositionen im Zusammenspiel Einfluss auf die Auswahl, Produktion und Färbung von Informationen ausüben werden.

Von diesen Bedingungen dafür, wo welche Information in welchem Rahmen eines Kanals empfangbar ist, unterscheidet sich der Organisationsmodus der Social Media oder besser der Distributionsmodus von Information über Social-Media-Plattformen von Grund auf. Was Einzelne lesen, hören, sehen, ist hier nicht der Auswahl von wenigen professionellen Sendern und Printprodukten geschuldet, sondern es wird von der je eigenen Position im Geflecht sozialer Netzwerke bestimmt.

7 Wer hat das sozial in Social Media getan?

Der Begriff der *sozialen* Netzwerke ist es, von dem die Social Media in Abgrenzung zu klassischen *Mass Media* den ersten Begriffsteil übernehmen. Soziale Netzwerke werden durch Beziehungen zwischen Menschen oder Gruppen von Menschen konstituiert. Der Begriffsteil „sozial“ bringt keine Wertung zum Ausdruck, sondern ist in der Disziplin der Netzwerkanalyse notwendig. Diese untersucht nicht allein Netzwerke zwischen gesellschaftlichen AkteurInnen, sondern allgemein zwischen Elementen. Facebook und Twitter sind genau genommen nicht Social Media. Und sie sind keine sozialen Netzwerke, sondern Unternehmen und Plattformen, vermittels derer wir bestehende Beziehungen zwischen Menschen und Menschengruppen nachbauen, erweitern und neue Beziehungen mit anderen eingehen. Diese Plattformen bieten technische Hilfsmittel zur dauerhaften Konstruktion, zum Speichern von Beziehungsnetzwerken. Und sie verändern beziehungsweise erweitern unsere Arten und Weisen, miteinander zu kommunizieren. Sie legen uns Techniken nahe, wie wir den Transport von Informationen automatisieren können. Das „sozial“ in Social Media bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als dass die Auswahl, Produktion und Tonalität von Informationen über die sozialen Netzwerksbeziehungen organisiert werden; und nicht entlang der Logik der klassischen Medien. Die BewohnerInnen der Megacity „Internet“ sind AmateurInnen, keine ausgebildeten, bezahlten

ProfessionalistInnen. Sie sind *ProsumentInnen*, die an den Gesprächen in den verschiedensten Vierteln, auf Foren und bei Veranstaltungen in der Stadt mehr oder weniger aktiv teilhaben. Obwohl es in Netzwerken ebenfalls Schlüsselpositionen gibt, haben diese nichts mit jenen der Organisation klassischer Massenmedien gemein. Welchen Mix an Informationen in welcher Geschwindigkeit und mit welcher Tonalität wir über Social-Media-Plattformen empfangen, hat mit der Auswahl und Steuerung unserer Beziehungen zu tun. Das Internet ist dabei weder das Medium der Urbanität wie die Stadtzeitung noch das Medium für das Mittelmaß der nationalen Kulturindustrie wie das Fernsehen, sondern am ehesten das Medium der Reproduktion unseres Milieus und der je eigenen Interessen. Die Verdichtung der Informationen passend zu den eigenen Vorlieben und Weltanschauungen wird seit wenigen Jahren mit dem Begriff der *Filter Bubble* beschrieben, einem Soziolekt der Netzkultur, der ursprünglich die Auswirkung der Personalisierung von Informationsangeboten durch Google-Dienste und Plattformen wie Facebook thematisieren sollte.⁴ Durch die personalisierte Anzeige uns passender Informationen würden Menschen nur in ihren Weltsichten bestärkt und keine neutrale Übersicht zu gesellschaftlichen Themen mehr bekommen. Der Sog zur Reproduktion einer eigentümlichen kleinen Welt geht freilich von den verfügbaren klassischen Medien stärker aus als von der Megacity „Internet“. Die Reproduktion des eigenen Umfelds ist etwas, das soziale Netzwerke unabhängig davon tun, ob sie auf ein Leben abseits der Megacity beschränkt sind, ob sie nur in einem begrenzten Stadtteil verbleiben oder sich durch die Stadt spannen. Die Wahrscheinlichkeit aktiver ProsumentInnen ist bei klassischen Massenmedien nahezu ausgeschlossen. Die Wahrscheinlichkeit, eigene Weltbilder und Horizonte in Frage zu stellen, ist bei einem aktiven, vernetzten Leben in der Megacity ungleich höher.

Stellen wir die klassischen Massenmedien den Social Media noch einmal gegenüber. Wo verorten wir erstere im Geflecht der Stadt? Das ist einfach und lässt sich praktisch visualisieren, zum Beispiel am Stadtplan von Wien oder einer beliebigen Landeshauptstadt. Die Produktionsstätten der Medienhäuser sind schnell markiert. In Wien begännen wir mit dem ORF-Zentrum am Königlberg, dem Funkhaus in der Argentinierstraße und dem Sendestudio von Ö3 in Heiligenstadt. Dann würden wir die Häuser am Stadtplan identifizieren, in denen die *Kronenzeitung*, der *Kurier* usw. produziert werden. Wir zeichnen alle Orte ein, wo Tageszeitungen und Zeitschriften gemacht werden. Markiert sind schließlich einige wenige Gebäude in einer großen Stadt. Die Gebäude identifizieren wir unter anderem als Arbeitsplätze, an denen

4 Siehe dazu die Aufzeichnung des bekannten Vortrags von Eli Pariser (2011).

Belegschaften das produzieren, wofür sie bezahlt werden. Visualisieren wir als nächstes, wo überall die in den Medienhäusern produzierten Inhalte bei den RezipientInnen ankommen, ergibt sich schnell das Bild von wenigen Bündeln mit unzähligen Strahlen. Die Bündel der *Kronenzeitung* und des Fernsehens werden die dichtesten sein, jene von *Der Standard* und *Die Presse* um ein Vielfaches ausgedünnter. Erstere werden wahrscheinlich überall hinreichen, während die Bündel des Kultursenders Ö1 oder der Zeitschrift *Die ganze Woche* in unterschiedlichen Stadtteilen mehr oder weniger Strahlen aufweisen werden.⁵ Vor uns spannt sich ein Diagramm von Sendern und EmpfängerInnen auf, das für klassische Massenmedien steht. Zeichnen wir nun auf dem gleichen Stadtplan die Verbindungslinien der Social Media ein oder stellen wir uns diese Linien besser nur vor, ergibt sich offensichtlich ein diametral anderes Bild.

Aufgabe: Erforsche die Stadt auf der Suche nach sozialen Netzwerken, die für die Produktion, Verteilung und Interpretation von Informationen wichtig sind. Wie werden in und durch die Stadt Beziehungsgeflechte aufrechterhalten, über die Informationen und Wissen ausgetauscht oder generiert werden? Welche Dimensionen kommen bei von Social-Media-Plattformen gestützten Netzwerken gegenüber jenen im Gewebe der Stadt hinzu, welche fallen weg? Und was befördert da wie dort den Sog zur Filterblase?

Durch Werbung finanzierte Massenmedien werden größtenteils durch die Anzeigen der großen Wirtschaftszweige finanziert. Wie werden das Internet, das Web, und wie werden in unserer Megacity die riesigen Shopping-Malls, Vergnügungsparks und Kinocenter der Facebook Inc. finanziert?

8 Produktive Selbst-Beschäftigung und Überwachung

Die Nutzung von Facebook steht heute allen offen und ist kostenlos. Konzerne wie die Facebook Inc. finanzieren das mittlerweile auch über Werbung und vor allem über die Erwartungshaltung der AnlegerInnen. Die Ware von Facebook und Co. sind die Benutzerprofile, also die BewohnerInnen unserer

5 Eine lohnende, wiewohl anspruchsvolle Aufgabe wäre, mit Vilém Flusser den Bündeln (Latein: fasces) der Informationsflüsse nachzugehen und die Form der Bündelung entlang verschiedener Medien zu vergleichen. „Die Medien bilden von den Zentren, den Sendern, ausgestrahlte Bündel. [...] Die Struktur der von technischen Bildern beherrschten Gesellschaft ist demnach *fascistisch*, und zwar ist *fascistisch* nicht aus irgendwelchen ideologischen, sondern aus ‚technischen‘ Gründen“, vermerkt Flusser (1999, 68). Untersuche, wie weit sich die mit dem Internet verbundene Hoffnung auf pluralistischere, demokratische Bündel bewahrheitet.

Megacity. Diese arbeiten stetig an qualitativ besseren wie quantitativ dichteren Datensätzen über sich selbst und in Summe über die gesamte Bevölkerung, ihr Verhalten, ihre Einstellungen, ihre Geschichten, ihre losen und ihre engeren Beziehungen. Ein Datensatz ist Geld wert. Die Informationen über BewohnerInnen werden in der Stadt gehandelt, transportiert, aggregiert, selbstverständlich gespeichert und zunehmend genutzt, um uns etwas schmackhaft zu machen, um unseren potenziellen Wert als KundInnen zu lukrieren, unsere Bewegungen und Handlungen in Modellen hochzurechnen. Die Daten, zunehmende Unmengen an Daten, und die Interessen an ihrer Nutzung liegen im Internet mehr als jemals in der Stadt der Moderne bei den Regierenden. *Big Data* ist der aktuell Konjunktur erfahrende Begriff dieser Entwicklungen, im Zuge derer Herrschende die Hoffnung entwickeln, deviantes Verhalten und (ihnen) potenziell gefährliche BewohnerInnen mittels Big-Data-Modellierungen ausrechnen zu können, bevor es überhaupt zu solchen Handlungen kommt.⁶ Die anfallenden Daten der BewohnerInnen der Megacity dienen nicht allein wirtschaftlichen Zwecken, sondern natürlich der Überwachung und Kontrolle der Bevölkerung. Es ist dies nichts anderes als eine weitere Parallele, wie wir die Metapher der Großstadt produktiv für unseren Blick auf Internet, Web und Social Media nutzen können.

Aufgabe: Vergleiche die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte in Städten mit den Entwicklungen des Internets, Webs und der Social-Media-Plattformen. Wie äußern sich da wie dort: Kommodifizierung, Ausverkauf und Einschränkung öffentlichen Raums, Formen der Kontrolle und Überwachung, Verdrängung lokaler Unternehmen durch globale Konzernstrukturen, widerständige Initiativen und Arbeitsweisen? Diskutiere die Frage zweigleisig, wie wir bei einem Leben in der Stadt und im World Wide Web selbstbestimmt den Verlockungen der Städte widerstehen können und ob die Dystopie vollständiger Kontrolle im Sinne Herrschender überhaupt realistisch ist.

Der Beginn der digitalen Revolution, dann das Internet, bald darauf das Web und schließlich die Emergenz der Social Media haben einen unabsehbar großen Raum potentieller Entwicklungen unserer Gesellschaften eröffnet. Zu den faktisch wie potenziell positiven, emanzipatorischen Auswirkungen gehören die faktisch wie potenziell negativen, uns ausliefernden Folgen als

6 Zum Einsatz in der politischen Bildung geschaffen ist das in Wien produzierte Online-Spiel „Data Dealer“. Der Trailer bietet bereits gute Einblicke unter <http://datadealer.com/> (15.9.2014).

zwei Seiten derselben Medaille dazu. Sich vom Internet abzuwenden ist so legitim wie das auch die Flucht von der Großstadt der Moderne war. Den gesellschaftlichen Entwicklungen, die durch diese neuen Phänomene evokiert werden, kann die Einzelne deswegen kaum entgehen und unsere Gesellschaft jedenfalls nicht. Stadt wie Internet sind komplexe Infrastrukturen, in denen wir uns mehr oder weniger widerständig oder konformistisch, naiv oder gegenüber unseren Lebensbedingungen verständnisvoll bewegen, die Ressourcen und Infrastrukturen passiver oder aktiver nutzend. Das tun wir als politische BildnerInnen, heute immer öfter Internet, Web und Social Media als Transport-, Kommunikations- und Speichermedium nutzend, sowie als Ressource und als Infrastruktur. Das tun Soziale Bewegungen.

Literatur

- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Calvino, Italo (2013): Die unsichtbaren Städte. Frankfurt/M.
- Flusser, Vilém (1999): Ins Universum der technischen Bilder. Göttingen.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Pariser, Eli (2011): Online: http://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles (15.9.2014).
- United Nations (2012): Pressemitteilung vom 18.5.2012: „Internet governance must ensure access for everyone“. Online: <https://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=42039&Cr=technology&Cr1> (15.4.2013).
- Rohpohl, Günter (1991): Technologische Aufklärung. Beiträge zur Technikphilosophie. Frankfurt/M.
- Schreibener, Mathias (1990): Die Stadt als Medium. In: Schabert, Tilo (Hrsg.): Die Welt der Stadt. München, S. 145-165.

Schwule und Lesben: *the next top model minority?*

Minderheitenpolitik und queere Kritik

Gemessen an der medialen Präsenz bestimmter Forderungen – allen voran der Forderung nach einer Öffnung der Ehe bzw. der Einrichtung von Partnerschaftsgesetzen – und deren (partieller) Anerkennung scheinen Schwule und Lesben momentan in Westeuropa zur erfolgreichsten Minderheiten-gruppe zu gehören – eine „Vorzeigeminderheit“ also, was die geglückte Integration in nationalstaatliches Anerkennungsgefüge angeht.¹ Aus diesem Grunde möchte ich den viel beschworenen Stellenwert des Umgangs mit Minderheiten als Indikator der Demokratisierung im Folgenden aus einer queer-feministischen Perspektive kritisch beleuchten und am Beispiel der rechtlichen Anerkennung bestimmter gleichgeschlechtlicher Partnerschaften verkomplizieren.

Dabei will ich einerseits aufzeigen, wie Schwule und Lesben als spezifische Minderheit mit besonderen Bedürfnissen im und durch das Recht erst erzeugt werden und welche Implikationen damit verbunden sind. Zu diesem Zwecke werde ich mich in erster Linie auf meine Untersuchungen zum Schweizer Partnerschaftsgesetz stützen, die allerdings auch für die österreichische Variante von Relevanz sind.² Andererseits möchte ich im zweiten Teil des Aufsatzes auf die Gefahren des Auspielens von Minderheiten gegeneinander verweisen, die gegenwärtig vor allem in Bezug auf die Zuschreibung von Homophobie an migrantische, insbesondere muslimische Communities stattfindet. In diesem Zusammenhang erscheint mir die Problematisierung eines Fortschrittsnarrativs notwendig, das sich nicht zuletzt am Umgang mit sexuellen Minderheiten als Gradmesser der Demokratisierung entspinnt.

1 Vgl. hierzu STIMME 85/2012.

2 Vgl. Mesquita 2011. Das Schweizer Partnerschaftsgesetz liegt in Bezug auf seine Wirkungen im Mittelfeld vergleichbarer Regelungen und eignet sich aufgrund seines Zustandekommens – es wurde 2005 per Volksabstimmung angenommen und trat 2007 in Kraft – besonders gut dazu, grundsätzliche Fragen und Probleme der rechtlichen Anerkennung gleichgeschlechtlicher Partner_innenschaften aufzuzeigen, da eine Fülle an unterschiedlichen Materialien zur Auswertung vorliegt.

Abschließend werde ich auf der Basis der vorangegangenen kritischen Analyse skizzenhafte Überlegungen zu möglichen Implikationen für politische (Minderheiten-)Bildung anstellen.

1 Von Minderheiten und Mehrheiten ...

In seinem Vorwort zum Band *Rechte der Lesben und Schwulen in der Schweiz* tätigt der Verfassungsrechtler und ehemalige Parlamentarier Jean-François Aubert folgende aufschlussreiche Beobachtung über den veränderten Status von Homosexualität:

„Die Homosexualität, lange als ‚abnormal‘ gebrandmarkt, wird heute schlicht als ‚minoritär‘ betrachtet. Abnormal war abwertend, zu Missbräuchen einladend. Minoritär ist dies sicher nicht (...). Der Homosexuelle folgt, im Allgemeinen, seiner Norm, die allerdings jene einer kleinen Zahl ist: Die Homosexualität ist eine *minoritäre Normalität*“ (Aubert 2007, V).

Galt „die Homosexualität“ lange Zeit über als „abnormal“ und wurden gleichgeschlechtlich L(i)ebende aufgrund dieser zugeschriebenen Abnormalität abgewertet, stigmatisiert und diskriminiert, so ist dies Aubert zufolge heute also nicht mehr der Fall. Als Minderheit anerkannt, werden Lesben und Schwule in den Bereich des Normalen eingegliedert und folgen dabei (als abgegrenzte bzw. abgrenzbare Gruppe) ihrer eigenen Norm. Es drängt sich allerdings die Frage auf, wer „der Homosexuelle“ ist und was genau seine Norm beinhaltet? Und: In welchem Verhältnis steht die „minoritäre Normalität“ zu einer – hier nicht weiter benannten – Normalität der Mehrheit?

Die „Homo-Norm“ ...

Am prägnantesten Aufschluss über die „Homo-Norm“, die dem (Schweizer) Partnerschaftsgesetz zugrunde liegt, gibt folgende Passage aus der begründenden Botschaft zum Gesetz:

„Im heutigen Zeitpunkt soll für die gesetzliche Regelung primär das Bild zweier erwachsener Personen massgebend sein, die miteinander einen Haushalt führen und gemeinsam ihr Leben gestalten wollen. [...] Da gleichgeschlechtliche Paare miteinander *keine gemeinsamen Kinder* haben können und auch nicht zu fortpflanzungsmedizinischen Verfahren oder zur Adoption zugelassen werden sollen [...], beruht der Verzicht oder die *Einschränkung der Erwerbstätigkeit* einer Partnerin oder eines Partners entweder [...] auf einem *freien Entscheid*, oder die Aufgabe, die eine Erwerbstätigkeit verunmöglicht, hat ihre Gründe nicht in der eingetragenen Partnerschaft. Zu denken ist hier an die Betreuung von Kindern aus einer früheren he-

terosexuellen Beziehung. Der Gesetzesentwurf soll auf solche Verhältnisse von *bisexuell veranlagten Personen* zwar Rücksicht nehmen, sie aber nicht zum Ausgangspunkt der ganzen Regelung machen. So soll beispielsweise *nicht wie im Eherecht* die vermögensrechtliche Regelung von der *Errungenschaftsbeteiligung*, sondern von der *Gütertrennung* ausgehen“ (Botschaft 2002, 1311, Hervorhebung S. M.).

Bei der (H)Erstellung des Idealtypus der gleichgeschlechtlichen Partner_innenschaft wurde erstaunlicherweise auf empirische Untersuchungen verzichtet. Dies verwundert insofern, als Studien nicht nur vorhanden, sondern auch äußerst aufschlussreich hinsichtlich der vorgestellten Norm sind: Sie gehen von einer relativ hohen Zahl – etwa einem Drittel an lesbischen Beziehungen und einem Fünftel der schwulen Beziehungen – aus, in denen Kinder leben.³ Diesen Zahlen käme allerdings ohnehin wenig Bedeutung zu, da Lesben und Schwule mit Kind(ern) als „bisexuell orientierte Personen“ bezeichnet werden, auf die „zwar Rücksicht genommen werden soll“, die aber nicht zum „Ausgangspunkt der ganzen Regelung“ gemacht werden dürften und folglich auch die „Homo-Norm“ nicht tangieren.

Neben der Annahme der *Kinderlosigkeit*, die zur Konsequenz hat, dass für Kinder, die mit lesbischen und schwulen Paaren leben, nur beschränkte Absicherungsmöglichkeiten bestehen⁴, basiert der Idealtypus der eingetragenen Partner_innenschaft auf einer Reihe weiterer Vorannahmen, die sich bei genauerer Betrachtung vor allem aus einer Gender-Perspektive als äußerst problematisch erweisen: Ausgegangen wird von zwei gleichberechtigten Partner_innen, die gemeinsam einen Haushalt führen und aufgrund ihrer Kinderlosigkeit beide voll-erwerbstätig sind. Sind sie dies nicht, so basiert die eingeschränkte Erwerbstätigkeit auf einer freien Entscheidung, ist also für den Gesetzgeber nicht weiter von Interesse. Diese Annahme eines „freien Entscheids“ vernachlässigt neben der derzeitigen Arbeitsmarktsituation vor allem auch die in gleichgeschlechtlichen ebenso wie in verschiedengeschlechtlichen Beziehungen weit verbreitete Realität einer – etwa durch

3 Für eine aktuelle Studie für Deutschland siehe Rupp 2009.

4 Aufgrund des Adoptionsverbotes, das auch die Stiefkindadoption mit einschließt, entstehen für das Kind vor allem im Falle einer Trennung oder durch den Tod des Stiefelternteils erhebliche Nachteile, da das Stiefkindverhältnis weder Rechte noch Verpflichtungen zwischen Stiefkind und Stiefelternteil begründet. Für das Kind besteht demnach gegenüber dem rechtlich nicht anerkannten Elternteil kein Anspruch auf Unterhalt und Waisenrente und auch keine Möglichkeit des automatischen Eintritts in die Erbfolge. Auch für den nicht anerkannten Elternteil ist diese Situation mehr als problematisch, erwächst nämlich aufgrund der fehlenden elterlichen Sorge lediglich ein rudimentärer Anspruch auf persönlichen Verkehr. Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Problematik der gleichgeschlechtlichen Elternschaft siehe Mesquita 2011, 124 ff.

Krankheit oder Behinderung, durch unterschiedlichen Bildungsstand verursachten oder bewusst gewählten oder aus der Beziehungskonstellation hervorgehenden – ungleichen Aufteilung von Erwerbs- und Hausarbeit. Hinter der Norm der *Vollerwerbstätigkeit* steht also nicht nur die Norm der *Vollerwerbsfähigkeit*, sondern auch die Norm der *Gleichberechtigung* beider Partner_innen, die aus der Gleichgeschlechtlichkeit abgeleitet wird. Dem liegt die problematische Annahme zugrunde, dass Machtverhältnisse in Beziehungen, die sich nicht zuletzt in einer asymmetrischen Aufgabenteilung niederschlagen, auf Geschlechterungleichheit reduziert werden können und daher nur in verschiedengeschlechtlichen Beziehungen eine Rolle spielen. Nicht vollerwerbstätig sein zu können oder zu wollen, wird für Personen, die in einer eingetragenen Partner_innenschaft leben, darüber hinaus als freiwilliger Verzicht angesehen und unterliegt damit der Eigenverantwortung.

Die aus diesen normativen Annahmen resultierende Regelung der Gütertrennung als ordentlicher Güterstand der eingetragenen Partner_innenschaft erweist sich vor allem dahingehend als problematisch, als sie keine Anerkennung und keine Ausgleichsleistung für Hausarbeit oder (Kinder-) Betreuungszeiten nach der Auflösung der Partner_innenschaft vorsieht.

Eine implizite Voraussetzung für die rechtliche Anerkennung und damit für die Zugehörigkeit zur „Homo-Norm“ des Partnerschaftsgesetzes stellt zudem der Besitz des „richtigen“ Passes bzw. ausreichender finanzieller Mittel dar. Denn um so genannte Scheinpartnerschaften und Scheinehen zu unterbinden, wurde im Jahr 2008 eine Revision des Zivilgesetzbuches sowie des Partnerschaftsgesetzes beschlossen, wonach in Zukunft beide Partner_innen vor der Eheschließung bzw. Eintragung über einen *legalen Aufenthaltsstatus* in der Schweiz und die nötigen finanziellen Mittel verfügen müssen.

In Anbetracht der nach wie vor bestehenden erheblichen Ungleichstellungen von Frauen und Männern im Erwerbsleben sowie der höheren Zahl an Kindern, die in lesbischen Beziehungen leben, lässt sich unschwer folgern, dass viele schwule Paare in weitaus größerem Ausmaß der dem Partnerschaftsgesetz zugrunde gelegten „Homo-Norm“ entsprechen und daher auch in weitaus größerem Ausmaß vom Partnerschaftsgesetz profitieren. Dies könnte eine mögliche Erklärung für die wesentlich höhere Zahl der Eintragungen von schwulen Paaren sein.⁵

5 Das Verhältnis von eingetragenen Partner_innenschaften zwischen Männern und denjenigen zwischen Frauen ist seit 2007 nahezu unverändert bei annähernd drei Viertel Männerpaaren gegenüber einem Viertel Frauenpaaren. Siehe hierzu <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/06/blank/key/07.html> (24.06.2014).

... und ihr Verhältnis zur „Hetero-Norm“

Ich stehe der oben zitierten Auffassung Auberts skeptisch gegenüber, dass die von ihm beschriebene „minoritäre Normalität“ tatsächlich in einem wertfreien Verhältnis zur „heterosexuellen Normalität“ steht. Zwar ist die eingetragene Partner_innenschaft ein großer politischer Erfolg langjähriger Kämpfe und verhilft lesbischen und schwulen Paaren zu einer unbestreitbar wichtigen und notwendigen neuen Rechtssicherheit. Gleichzeitig schreibt sie jedoch das lesbischswule Rechtssubjekt als minoritäres – als Inhaber_in eines verminderten Anspruchs auf Rechte – ins Normgefüge staatlicher Anerkennungsstrukturen ein. Eine Krux dieses Mechanismus der Anerkennung besteht gerade darin, sowohl den Vorgang der Minorisierung als auch die ihr inhärente Abwertung zu verschleiern. Denn fassen wir zusammen: Aufgrund der als wesentlich erachteten Differenz von verschieden- und gleichgeschlechtlichen Partner_innenschaften, dass nämlich nur in ersteren biologisch gemeinsame Kinder gezeugt werden können, wurde ein Sondergesetz für gleichgeschlechtliche Paare geschaffen, das dieser „Besonderheit“ im Verhältnis zu Ehepaaren Rechnung tragen soll. Trotz einiger signifikanter Abweichungen wie dem Adoptionsverbot wurde das Partnerschaftsgesetz jedoch parallel zum Eherecht ausgestaltet – die Ehe diene als Norm, von der die eingetragene Partner_innenschaft zugleich abgegrenzt, an die sie aber auch angelehnt wurde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der Einführung der eingetragenen Partner_innenschaft zwar bestimmte gleichgeschlechtliche Beziehungen offiziell anerkannt werden. Doch handelt es sich um eine Anerkennung und Integration ins Normgefüge als *Andere* im Verhältnis zu heterosexuellen Ehepaaren, der ein Ausschluss von der Möglichkeit, eine Ehe einzugehen, vorausgeht. Die Minorität erscheint als vermeintlich wertneutrale „Besonderheit“, der „Rechnung getragen“ werden muss. Im Endeffekt legitimiert die „Besonderheit“ jedoch einen Einbezug ins Rechtssystem mit gleichzeitigem Ausschluss von bestimmten Rechten.

Die „Besonderheit“ findet wiederum in einer spezifischen „Homo-Norm“ der eingetragenen Partner_innenschaft Ausdruck, die in Ableitung von der ehelichen Norm gesetzt wurde – sie bildet gleichsam deren „Kehrseite“: Anstelle des Zeugungszwecks steht die Kinderlosigkeit, anstelle der Familie die „Verantwortungsgemeinschaft“, anstelle der aus der Geschlechterdifferenz resultierenden ungleichen Verteilung von Haus- und Erwerbsarbeit stehen Gleichberechtigung und Vollerwerbstätigkeit der eingetragenen Partner_innen im Zentrum der Norm. Zudem entpuppt sich die vermeintlich (geschlechts-)neutrale „Homo-Norm“ als androzentrische Norm, die die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen von Lesben und Schwulen

als Frauen und Männer nicht berücksichtigt. Das Partnerschaftsgesetz verlangt und bringt damit ein auf spezifische Weise passfähiges lesbisches Rechtssubjekt hervor. Dieses Subjekt ist voll-erwerbstätig, aufenthaltsberechtigt, kinderlos und zweierbeziehungsfixiert.

2 ... zu integrierbaren und nicht integrierbaren Minderheiten

Die rechtliche Anerkennung von bestimmten gleichgeschlechtlichen Beziehungen wird trotz ihrer Beschränktheit gegenwärtig vermehrt ins Feld geführt, wenn es um die Abgrenzung gegenüber als „rückständig“ stilisierten Anderen geht. Insbesondere seit den Anschlägen des 11. Septembers 2001 lässt sich vor allem im anglo-amerikanischen Raum eine wichtige Verschiebung in der Bedeutung von Sexualität und Nation beobachten, die zur Folge hat, dass Homosexualität nicht länger a priori aus nationalistischen Formationen ausgeschlossen ist (vgl. Puar 2007, 2).⁶ Auch wenn sich solche Tendenzen in Österreich meines Erachtens bislang kaum beobachten lassen, finden sich ähnliche Diskurse in Bezug auf die Funktion von Rechten für Lesben und Schwule als wesentliche Bestandteile des eigenen Wertekatalogs in Deutschland, in anderer Form auch in der Schweiz.⁷ Mit der generalisierenden Projektion von Frauenfeindlichkeit und Homophobie auf (bestimmte) migrantische Communities erfolgt eine Gegenüberstellung, die die „Kultur“ des Einwanderungslandes als homogen, fortschrittlich und tolerant gegenüber „seinen“ (sexuellen!) Minderheiten erscheinen lässt (vgl. El-Tayeb 2003, 135). Diese Toleranz wird darüber hinaus als grundlegender (west-)europäischer Wert dargestellt und als ein zu erfüllendes Kriterium zur Erlangung von Staatsbürger_innenrechten herangezogen.

In diesem Zusammenhang besonders aufschlussreich ist der Einbürgerungstest des deutschen Bundeslandes Baden-Württemberg, der im Jahr 2006 für alle Staatsangehörigen eingeführt wurde, die aus Ländern emigriert sind, die der Islamischen Konferenz angehören. Nur diese, sowie andere Personen muslimischen Glaubens, mussten sich dem umstrittenen „Gesinnungstest“ unterziehen, der 2009 aufgrund eines Formfehlers, nicht jedoch aufgrund seines Inhaltes, vom Verwaltungsgericht in Münster als

6 Jasbir Puar hat dieses Phänomen als Homonationalismus bezeichnet (vgl. Puar 2007). Innerhalb der Queer Theory mittlerweile zum Schlagwort avanciert, gab es eine Reihe von kritischen Auseinandersetzungen mit dem und Ausdifferenzierungen des Konzepts. Siehe hierzu u. a. Haritaworn u. a. 2007; Yilmaz-Günay (Hrsg.) 2011; Bacchetta/Haritaworn 2011; Mesquita/Purtschert (im Ersch.).

7 Vgl. hierzu Mesquita/Purtschert (im Erscheinen).

„unrechtmäßig“ verurteilt wurde. Ein Teil der zu beantwortenden Fragen dreht sich dabei um die Einstellung zum Terrorismus. So lautet etwa Frage Nummer 23: „Sie haben von den Anschlägen am 11. September 2001 in New York und am 11. März 2004 in Madrid gehört. Waren die Täter in Ihren Augen Terroristen oder Freiheitskämpfer?“ Ein weiterer Teil behandelt den Bereich Geschlecht und Sexualität: „Halten Sie es für einen Fortschritt, dass Männer und Frauen in Deutschland kraft Gesetzes gleichberechtigt sind? Was sollte der Staat ihrer Meinung nach tun, wenn Männer dies nicht akzeptieren?“ wird in einer anderen Frage formuliert. Zwei der dreißig Testfragen, die mittlerweile aus dem Katalog genommen werden mussten, behandelten zudem die Einstellung zu Homosexualität: „Stellen Sie sich vor, Ihr volljähriger Sohn kommt zu Ihnen und erklärt, er sei homosexuell und möchte gerne mit einem anderen Mann zusammenleben. Wie reagieren Sie?“ und „In Deutschland haben sich verschiedene Politiker öffentlich als homosexuell bekannt. Was halten Sie davon, dass in Deutschland Homosexuelle öffentliche Ämter bekleiden?“.⁸

Die Adressierung von – in erster Linie männlichen, muslimischen – Migranten als homophob und frauenfeindlich erfolgt allerdings nicht nur von staatlicher Seite. Auch innerhalb von Teilen der lesbischwulen Community wird seit gut zehn Jahren ein einschlägiges Täterprofil homophober Gewalt proklamiert. Die gegen rassistische Vorurteile innerhalb der Bewegung schon länger vehement vorgebrachte, wenn auch vom lesbischwulen Mainstream weitgehend unbeachtet gebliebene, Kritik von *Queers of Color*⁹ und ihren Verbündeten erhielt erst im Zuge von Judith Butlers medienwirksamer Verweigerung der Annahme des Zivilcouragepreises am Christopher Street Day (CSD) in Berlin im Sommer 2010 kurzfristig (selektive) Aufmerksamkeit. Butler prangerte – nach Absprache mit den anti-rassistischen und queeren Gruppen GLADT, LesMigraS, SUSPECT und OutReach – das Organisationskomitee CSD e. V. für seine „Komplizenschaft mit Rassismus“ an. Ihre Kritik richtete sich dabei vor allem gegen jene Gruppen und Vereine wie den LSVD oder das schwule Überfallstelefon Maneo, die einen Zusammenhang homophober Gewalt mit der Herkunft der Täter – aus in erster

8 Vgl. <http://www.zeit.de/online/2006/02/gesinnungstest> (24.06.2014). Der Lesben- und Schwulenverband Berlin-Brandenburg (LSVD) hat die Einführung des Tests ursprünglich begrüßt, eine Ausdehnung auf andere Bundesländer gefordert und damit eine Kontroverse nicht nur innerhalb des LSVD ausgelöst. Der Bundesverband des LSVD stellte sich daraufhin gegen den Test.

9 Vgl. u. a. http://nohomonationalism.blogspot.co.at/2010/07/nach-dem-rassismus-outing-queer-of_14.html (24.06.2014); Haritaworn u. a. 2007; Haritaworn 2007; El Tayeb 2003; Heidenreich 2005; Çelik u. a. 2008; Haritaworn 2009; Yılmaz-Günay (Hrsg.) 2011.

Linie muslimischen Communities – propagieren und damit islamophobe Tendenzen aktiv bedienen, ohne Homophobie und Rassismen der Mehrheitsgesellschaft zu thematisieren oder die Situation von muslimischen oder *Queers of Color* einzubeziehen (vgl. Ludwig 2010), deren Existenz – abseits von Opferdiskursen – zumeist völlig ausgeblendet wird.¹⁰

Jin Haritaworn hat bereits mehrfach überzeugend daraufhin gewiesen, dass die Teilnahme an der „Islamophobie-Industrie“ dabei nicht zuletzt für die Teilnehmenden selbst in mehrerlei Hinsicht profitabel sein kann, da sie eine „Quelle politischen Kapitals“ darstellt:

„Rassismus ist das Vehikel, welches Weiße Schwule und Feministinnen in den politischen Mainstream befördert. Die fragliche Amnesie, die der plötzlichen Behauptung einer europäischen ‚Tradition‘ anti-homophober und anti-sexistischer ‚Grundwerte‘ zugrunde liegt, entspringt weniger geschlechtlichen Fortschritten als rassistischen Rückschritten“ (Haritaworn 2007, 188).

Denn ausgeblendet wird hierbei zumeist, wie bereits erwähnt, dass die Erlangung von (Partner_innenschafts-)Rechten zum einen noch nicht allzu lange zurückliegt und diese Rechte sich zum anderen nach wie vor gehörig von jenen heterosexueller Paare unterscheiden.¹¹ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass die Kriminalisierung von Homosexualität in den meisten der als „primitiv“, „traditionell“ oder „rückschrittlich“ stilisierten Länder erst zur Zeit der Kolonialherrschaft eingeführt wurde (vgl. Castro Varela/Dhawan 2011, 110). Nichtsdestotrotz avancieren Frauen- sowie Lesben- und Schwulenrechte in den letzten zehn Jahren verstärkt zu Legitimationsfaktoren im „Kampf gegen den Terror“ – und dies sowohl innerhalb als auch außerhalb der „westlichen“ Demokratien. Während es einerseits angeblich die nach wie vor „rückschrittliche Herkunftskultur“ der Migrant_innen ist, die Homophobie und Frauenfeindlichkeit zu einem (Mehrheits-)gesellschaftlichen Problem macht, müssen Lesben, Schwule und heterosexuelle Frauen außerhalb der „westlichen“ Demokratien befreit bzw. vor religiös motivierter Verfolgung geschützt werden. Einen nicht unwesentlichen Anteil am „Befreiungsdiskurs“ tragen dabei lesbischwule Organisationen.¹²

10 Die Rede von Judith Butler ist hier nachzulesen: <http://transgenialercsd.wordpress.com/2010/06/19/judith-butler-lehnt-zivilcouragepreis-ab/> (24.06.2014).

11 Auf die offizielle Position der katholischen Kirche oder auf andere homo- und trans*phobe sowie frauenfeindliche Diskurse vor allem konservativer Politiker_innen muss an dieser Stelle wohl nicht näher eingegangen werden.

12 Siehe hierzu u. a. Castro Varela/Dhawan 2011 und Mesquita/Purtschert (im Ersch.). Für eine fundierte Kritik an vor allem britischen Organisationen siehe Haritaworn u. a. 2007 und Puar 2007.

Während also mit der Einführung der eingetragenen Partner_innenschaft „der offizielle (Beinahe-)Einschluss in die geheiligte Keimzelle des Staates [...] als Abschluss eines gelungenen Integrationsprozesses“ von (eini-gen) Lesben und Schwulen gewertet werden kann, kommt es gleichzeitig zu einer kontinuierlichen „Verschärfung der Situation von MigrantInnen und ethnischen Minderheiten“ (El-Tayeb 2003, 132).

Durch die bereitwillige Verlagerung der Problematik der Homophobie lassen sich viele Lesben und Schwule nicht nur für wachsende rassistische Repressionen gegenüber „integrationsunwilligen Migrant_innen“ instrumentalisieren, sie tragen diese zum Teil aktiv mit.

3 Ausblick in Richtung politische (Minderheiten-)Bildung

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen komplexen Verflechtungen von Minderheiten in Machtverhältnisse für die politische Bildung, im Sinne einer kritischen Bewusstseinsbildung, ziehen?

Zum einen ist es notwendig, immer wieder von neuem darauf zu verweisen, dass Minderheiten keine abgeschlossenen, homogenen Gruppen darstellen und sich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse selbstverständlich auch innerhalb von Minderheiten fortsetzen. Dies wird insbesondere dann relevant, wenn es um Fragen der Repräsentation und der Auswahl der politischen Forderungen geht. Politische Bildung sollte daher stets auf die Differenzen innerhalb von Minderheiten und auf Mehrfachdiskriminierungen aufmerksam machen sowie den Kampf um Rechte, die zumeist im Zentrum politischer Forderungen stehen, kritisch begleiten. Welche Entstehungsgeschichte von Minderheitengruppen setzt sich durch, wer sind deren Protagonist_innen? Wessen Interessen werden vertreten, welche bleiben untergeordnet? Wer vertritt sie nach außen? Für wen und gegenüber wem werden gleiche Rechte gefordert?

Der Fokus auf Mehrfachdiskriminierungen als Ausgangspunkt könnte hierbei als Schlüssel zu einer Perspektive dienen, die Machtverhältnisse innerhalb von Minderheiten berücksichtigt und politische Forderungen hinsichtlich ihrer Einbettung in größere gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch reflektiert.

Auch um In- und Exklusionslogiken fassen zu können, ist ein solcher Blick über den Tellerrand vonnöten. An wen ergehen „Integrationsangebote“ – in welcher Form? Was sind die Bedingungen der Inklusion, und unter welchen Umständen findet sie statt?

In diesem Sinne ist es *zum anderen* notwendig, den Blick sowohl auf Mechanismen des Ausschlusses als auch auf diejenigen des Einschlusses

und seiner jeweiligen Begrenzungen zu richten. Im Falle der rechtlichen Anerkennung bestimmter gleichgeschlechtlicher Beziehungen kommt es, wie ich gezeigt habe, zu einer Festschreibung der Minorisierung von Lesben und Schwulen, die das Verhältnis der Minderheit zur Mehrheit im Grunde genommen nicht antastet, wird doch die heterosexuelle Ehe als Beziehungsnorm bestätigt, von der die eingetragene Partner_innenschaft zugleich abgeleitet und abgegrenzt wird. Eine weitere wichtige Aufgabe politischer (Minderheiten-)Bildung könnte demnach sein, nach anderen Formen der Anerkennung zu suchen, die das Verhältnis von Minderheiten und Mehrheiten verqueeren und damit die Normen der Mehrheitsgesellschaft selbst in Frage stellen. Wie könnte beispielsweise eine rechtliche Anerkennung unterschiedlicher Beziehungsformen aussehen, die der Vielfalt der Bedürfnisse und Lebensformen – unabhängig von sexuellem Begehren, der Anzahl der beteiligten Personen oder dem Vorhandensein von intimen Beziehungen – gerecht zu werden vermag?¹³

Das Wissen um die Bedingungen und Mechanismen von Ein- und Ausschlüssen könnte schließlich als Ausgangspunkt für die Solidarisierung mit anderen Minderheiten dienen. Gerade die so oft kolportierte Funktion von Minderheiten als Gradmesser der Demokratisierung könnte so eine strategische Aneignung und Wendung erfahren, indem auf die Partikularität der Einschlüsse und damit auf die Unabgeschlossenheit des Demokratisierungsprozesses verwiesen und eine Instrumentalisierung einzelner Minderheiten als *model minorities* im Sinne des „teile und herrsche“-Prinzips verweigert wird.

Literatur

- Aubert, Jean-François (2007): Vorwort. In: Ziegler, Andreas R./Bertschi, Martin/Curchod, Alexandre/Herz, Nadja/Montini, Michel (Hrsg.): Rechte der Lesben und Schwulen in der Schweiz. Eingetragene Partnerschaft, faktische Lebensgemeinschaft, Rechtsfragen zur Homosexualität. Bern, S. 5-9.
- Bacchetta, Paola/Haritaworn, Jin (2011): There are many Transatlantics. Homonationalism, Homotransnationalism and Feminist-Queer-Trans of Colour Theories and Practices. In: Davis, Kathy/Evans, Mary (Hrsg.): Transatlantic Conversations. Feminism as a Travelling Theory. London, S. 127-143.
- Castro Varela, María del Mar/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2000): Queer Politics im Exil und in der Migration. In: quæstio (Hrsg.): Queering Demokratie. Sexuelle Politiken. Berlin, S. 100-113.

13 Dieser Frage gehe ich im Schlusskapitel meines Buches nach (vgl. Mesquita 2011, 237 ff.).

- Çelik, Yeliz/Petzen, Jennifer/Yilmaz, Ulas/Yilmaz-Günay, Koray (2008): Kreuzberg als Chiffre: Von der Auslagerung eines Problems bei der Thematisierung homophober Gewalt. In: Apabiz, MBR (Hrsg.): Berliner Zustände 2008: Ein Schattenbericht über Rechtsextremismus, Rassismus und Homophobie, <http://www.reachoutberlin.de/docs/Schattenbericht%202008.pdf>
- El-Tayeb, Fatima (2003): Begrenzte Horizonte. Queer Identity in der Festung Europa. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, S. 129-145.
- Haritaworn, Jin/Tauqir, Tamsila/Erdem, Esra/Petzen, Jen (2007): Internationalismus oder Imperialismus? Feministische und schwullesbische Stimmen im „Krieg gegen den Terror“. In: Frauensolidarität 2/2007, Wien, S. 8-9, http://www.frauensolidaritaet.org/zeitschrift/fs_100haritaworn.pdf
- Haritaworn, Jin (2007): Queer-Imperialismus: Eine Intervention in die Debatte über „muslimische Homophobie“ (Mitarbeit: Tamsila Tauqir und Esra Erdem). In: Ha, Kien Nghi/Lauréal-Samarai, Nicole/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): Re/Visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster, S. 187-206.
- Haritaworn, Jin (2009): Kiss-Ins, Demos, Drag: Sexuelle Spektakel von Kiez und Nation. In: AG Queer Studies (Hrsg.): Verqueerte Verhältnisse. Intersektionale, ökonomiekritische und strategische Interventionen. Hamburg, S. 41-65.
- Heidenreich, Nanna (2005): „Der Kampf der Subkulturen“ – Homophobie vs. Rassismus? In: Haschemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatrice (Hrsg.): Quer durch die Geisteswissenschaften. Perspektiven der Queer Theory. Berlin, S. 203-215.
- Ludwig, Katharina (2010): „Hello, Mrs. Butler, nice to meet you“. In: Migrazine, Ausgabe 2/2010, <http://www.migrazine.at/artikel/hello-mrs-butler-nice-meet-you>
- Mesquita, Sushila (2011): Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive. Wien.
- Mesquita, Sushila/Purtschert, Patricia (im Ersch.): Gay Governance: Challenges to Coalition Building against Homophobia in postcolonial Switzerland. In: Gardey, Delphine/Kraus, Cynthia (Hrsg.): Politiques de la coalition. Penser et se mobiliser avec Judith Butler. Zürich.
- Puar, Jasbir K. (2007): Terrorist Assemblages. Homonationalism in Queer Times. Durham.
- Rupp, Marina (Hrsg.) (2009): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln.
- STIMME. Zeitschrift der Initiative Minderheiten: Vorzeigeminderheiten. Zur Ambivalenz von Erfolgsgeschichten, 85/ 2012.
- Yilmaz-Günay, Koray (Hrsg.) (2011): Karriere eines konstruierten Gegensatzes: Zehn Jahre ‚Muslime versus Schwule‘. Sexualpolitiken seit dem 11. September. Berlin.

Internetquellen

Ablehnung des Zivilcouragepreises durch Judith Butler: <http://transgenialercsd.wordpress.com/2010/06/19/judith-butler-lehnt-zivilcouragepreis-ab/> (24.06.2014).

- Botschaft (2002): Botschaft zum Bundesgesetz über die eingetragene Partnerschaft gleichgeschlechtlicher Paare vom 29. November 2002: <http://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2003/1288.pdf> (24.06.2014).
- Gesinnungstest Baden-Württemberg: <http://www.zeit.de/online/2006/02/gesinnungstest> (24.06.2014).
- No Homonationalism: http://nohomonationalism.blogspot.co.at/2010/07/nachdem-rassismus-outing-queer-of_14.html (24.06.2014).
- Statistik Schweiz, eingetragene Partner_innenschaften: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/06/blank/key/07.html> (24.06.2014).

Kompetenz oder Bildung?

Die Konjunktur der Kompetenz in der politischen Bildung

Eigentlich muss ich mich von dem selbst gewählten Titel distanzieren. Denn von einer „Konjunktur der Kompetenz“ kann nicht mehr die Rede sein. Unter einer Konjunktur versteht man ja einen – vorübergehenden – Höhepunkt in den Schwankungen wirtschaftlicher Nachfrage. Einen Höhepunkt verlässt man also auch, das ist die Logik seines Daseins. Angesichts der unendlichen Wortgirlanden, massenhaften Definitionsversuche in Dokumenten und in immer wieder neuen Fachaufsätzen sowie in mittlerweile Regale füllenden Bucherscheinungen kann nicht von einem „Höhepunkt“ geredet werden. Die „Konjunktur“ ist zu einem offensichtlichen Dauerphänomen geworden. Es ist ein Kompetenzhype entstanden, dem sich kaum jemand entziehen mag, der noch mitreden will. Das gilt auch für die Szene der politischen Bildung. Dennoch bleibe ich bei dem Titel. Immerhin enthält er einen Funken Erwartung: Konjunkturen kommen ... und gehen auch wieder.

1 Die Karriere der Kompetenzorientierung

Der kräftige Bedeutungsschub eines kompetenzorientierten Lernens ist in der Erwachsenenbildung eng verknüpft mit der bildungspolitisch forcierten Vorstellung vom „lebenslangen Lernen“. Dieser Begriff hat die ursprünglichen Termini „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ abgelöst. Das ist mehr als nur eine sprachliche Änderung. Dahinter steht ein Programm. Ein Weißbuch der Europäischen Kommission aus dem Jahr 1995 gibt die Richtung vor: „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“. Das sollten die „Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ sein (Kraus 2001, 65). Im Mittelpunkt steht die „Entwicklung der Eignung zur Beschäftigung und zur Erwerbstätigkeit“ (zit. nach ebd., 67). Auch in einem zweiten Weißbuch, das die „kognitive Gesellschaft“ als europäische Gesellschaft der Zukunft sieht, erfolgt „eine eindeutige Verankerung im Bereich Arbeitsmarkt und Ökonomie“ (ebd., 68 f.). Das Ziel ist eine Wis-

sengesellschaft, die sich den Entwicklungen der Wirtschaft anzupassen hat, damit die Herausforderungen der Globalisierung bewältigt werden können. Die ultimative Devise heißt „lebenslanges Lernen!“. Von Seiten der EU wird das kräftig propagiert: durch das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (2000) und die Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (2001). Die Intention ist eindeutig: „Die Wissensgesellschaft und sozioökonomische Entwicklungen wie Globalisierung, Veränderung der Familienstrukturen, demographischer Wandel, Informationsgesellschaft und Technologie eröffnen der EU und ihren Bürgern zahlreiche Chancen, stellen sie aber auch vor Herausforderungen. So haben die Menschen neue Möglichkeiten der Kommunikation, Mobilität und Beschäftigung. Um diese Möglichkeiten auszuschöpfen und aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben, müssen sie jedoch ständig neue Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. Zugleich werden Investitionen in Humanressourcen immer wichtiger für das Bestehen im Wettbewerb. Wissen und Kompetenzen sind somit ein maßgeblicher Faktor für Wirtschaftswachstum. Angesichts der aktuellen unsicheren Wirtschaftslage sind Investitionen in Menschen sogar noch wichtiger“ (Kommission 2001, 6). Es geht in dieser sich verändernden Situation also um Wissen und Kompetenzen bzw., wie es an einer anderen Stelle heißt, um „Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen ..., die in verschiedensten Situationen erworben wurden und somit für das Leben in der modernen Gesellschaft relevant sind“ (ebd., 7). Von Bildung ist nicht die Rede, aber von Kompetenz, und das ist „die Fähigkeit vom wirksamen Einsatz von Erfahrung, Wissen und Qualifikationen“ (ebd., 34). Um das zu realisieren und zu evaluieren, „ist ein umfassendes neues Konzept zur Lernbewertung notwendig [...]“ (ebd., 16).

Was in der Mitteilung der Kommission mit der „Lernbewertung“ gemeint ist, wird nun mit einem neuen Zauberwort ausgesprochen: Outputorientierung. So heißt es dann, dass „das Kompetenzkonzept [...] konsequent eine outputorientierte Sichtweise verfolgt“ (Christiane Jäger, in: Gnahn 2007, Vorwort, 9). Mit der „Veränderung von der *Input-* zur *Outcome-Orientierung*“ gewinnt „die Orientierung an den Lernergebnissen und ihren Verwendungsmöglichkeiten zunehmend an Bedeutung“ (ebd., 17).

Die Europäische Kommission legt in dieser Hinsicht nach. Sie fordert einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Acht Niveaustufen, „die auf Lernergebnissen bzw. Kompetenzen basieren“ (Bundesministerium 2009), sind das Kernstück. Diese sollen nun auf ein nationales Bezugssystem, also auch auf einen Nationalen Qualifikationsrahmen übertragen werden. Die „Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ zielen in

erster Linie auf berufliche Qualifikation ab, beziehen aber die allgemeine Bildung mit ein (Europäische Union 2008), doch können politische Bildnerinnen und Bildner da zwei ihr Fach berührende Signalbegriffe entdecken: Es ist die Rede vom „Zusammenhalt in der Gemeinschaft“ (ebd., 2) und der „Zivilgesellschaft“ (ebd., Anhang I, 1). Das sind nur dürre Hinweise, doch sie veranlassen prominente Vertreter/-innen der politischen Bildung, ihre gesamte Bildungs(!)arbeit neu zu justieren oder gar zu definieren. Und das geschieht in einer erstaunlichen Anpassungsbereitschaft.

2 Die Diskussion in der Politikdidaktik

Es gibt derzeit in der politischen Bildung wohl keinen Begriff, der so oft genannt und diskutiert wird wie den der „Kompetenz“. Vor allem in der schulischen politischen Bildung gehen da die Wogen hin und her. Da ging es los mit einer Tagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) im September 2003, die unter dem prosaischen Titel „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht der politischen Bildung an Schulen“ stattfand. Im dann veröffentlichten Tagungsband wird gleich zu Beginn die neue Zielrichtung politischer Bildung an Schulen formuliert: Diese „fördert [...] bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft [man beachte die Reihenfolge, KPH] angemessen [!] zu orientieren und auf demokratischer Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent [!] zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (GPJE 2004, 9). Mit diesen einschränkenden Adjektiven „kompetent“ und „angemessen“ ist die weitere Entwicklung vorgegeben: Es geht um Überprüfbarkeit. Diese lässt sich am besten vollziehen, wenn messbare und beurteilungsfähige Standards des Unterrichts entwickelt werden. So werden in der GPJE-Schrift dann auch sorgsam „Standards für die Kompetenzbereiche der Politischen Bildung“ für unterschiedliche Schulstufen und Schularten formuliert (siehe ebd., 19 ff.).

In der dann folgenden Diskussion wurden Konzepte und Gegenkonzepte entwickelt. So hat eine fünfköpfige Professorengruppe¹ eine Schrift verfasst, die von der Bundeszentrale für politische Bildung verteilt wird und im Fach für Furore sorgt. Auch sie wollen eine „*Output*-Steuerung“ des Politikunterrichts ermöglichen, und zwar indem Bildungsstandards „operationalisiert

1 Mittlerweile ist einer der Autoren, Ingo Juchler, ausgestiegen; der Gruppe gehören jetzt noch vier Personen an: Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno.

und ihr Erwerb (*outcome*) überprüft werden“ können (Weißeno u. a. 2010, 16). Wer „überprüfen“ will, der will auch Fehler entdecken. Folgerichtig werden in dem stringent konstruierten Band akribisch 30 „Fachkonzepte“ aufgelistet, bei denen jeweils auch „Fehlkonzepte“ genannt und beschrieben werden. Es gibt also „Fehlkonzepte“ beim Wissen über Demokratie, Markt, Staat, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese „Fehlkonzepte“ oder „Fehlvorstellungen“ (ebd., 13) „sind Abweichungen vom Fachkonzept, die sich als falsch kennzeichnen lassen und für die ein Konzeptwechsel nötig ist (*conceptual change*)“ (ebd., 50). Dass diese nicht wertfrei sein können, versteht sich, obwohl sich die Autorin und die Autoren alle Mühe geben, sie „politikwissenschaftlich“ fundieren zu wollen. Aber dieser Anspruch fällt angesichts erstaunlicher Begründungen schnell in sich zusammen. Ein Beispiel: So wird beim „Basiskonzept“ *Gerechtigkeit* als „Fehlkonzept“ knapp und verbindlich mitgeteilt: Viele „halten Gleichheit erst dann für wirklich gegeben, wenn die soziale Gleichheit hergestellt ist. Vorgeschriebene soziale Gleichheit kann jedoch zu wirtschaftlicher Stagnation oder Immobilität führen“ (ebd., 174). Hier stellt sich die Frage, wer allen Ernstes soziale Gleichheit „vorschreibt“ und warum keine Rede ist von der wachsenden sozialen Ungleichheit in Deutschland, Europa und der Welt.

Mit Recht hat Tonio Oeftering die Frage aufgeworfen, „inwieweit es überhaupt sinnvoll und möglich ist, Bildung als einen höchst individuellen Prozess standardisieren zu wollen“ (Oeftering 2013, 68). Und im Klartext zieht er nach einer luziden Analyse dieses Konzeptentwurfs ein sehr gut nachvollziehbares Resümee: „Aus der Sicht einer am Leitziel der Mündigkeit orientierten politischen Bildung ist eine solchermaßen bevormundende politische Bildung weder politisch noch Bildung“ (ebd., 85).

Konsequenterweise hat sich in der Politikdidaktik eine Diskussion entwickelt, in der eine Replik die andere ablöst und eine Erklärung, was es mit alledem auf sich habe, der anderen folgt (siehe Autorengruppe 2011, Polis 2013, Detjen u. a. 2012, Wirtitsch 2013, Behrens 2014). Deziert widersprochen wird der ersten Autorengruppe (vgl. Weißeno u. a. 2010) von einer anderen, die acht Köpfe umfasst (Autorengruppe 2011). In ihrem Vorwort stellen sie klar: „Wir hielten ein Verständnis von Kompetenzorientierung in der politischen Bildung, die sich im Kern auf instruktionsorientierte Vermittlung von testbarem Wissen konzentriert, für eine Fehlentwicklung“ (ebd., 8). Einer der Mitverfasser, Wolfgang Sander, erinnert in seinem Beitrag u. a. daran, dass Lernziele wie *Mündigkeit* und *politische Urteilsfähigkeit* „nicht als Summe von beobacht- und testbaren Verhaltensweisen operationalisierbar sind“ (Sander 2011, 13). Der Kompetenzbegriff in der politischen Bildung steht für ihn außer Frage, denn: „Bildung ist ohne Kompetenzen nicht möglich“

(ebd., 24), aber „Bildung ist auch nicht standardisierbar“ (ebd., 23). Daher fordert er in entschiedenem Gegensatz zu dem anderen Entwurf: „Nötiger als die immer feingliedrigere Differenzierung von Wissensvorgaben, und sei es unter dem Signet der Outputorientierung, wäre eine Rahmung der Kompetenzorientierung durch eine neue bildungstheoretische Diskussion. Diese ist seit Langem überfällig“ (ebd.).

3 Entwicklung und Diskussion in der politischen Erwachsenenbildung

In der allgemeinen Erwachsenenbildung gibt es zunächst eine konträre Debatte, die um die Frage ging: „Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?“ Diese Frage warf *Report*, der *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* im Jahr 2002 auf. Peter Faulstich verteidigte darin „Bildung“ gegen die „Modewelle des Begriffs Kompetenz“. Trotz bedenkenswerter Kritik dürfe auf den „Begriff Bildung als eine zentrale Kategorie“ nicht verzichtet werden (Faulstich 2002, 23). Rainer Brödel weist auf die „Gefahr“ hin, „dass mit einer Überdehnung der Kompetenzsemantik die Diskurse der Erwachsenenpädagogik einer zunehmenden Engführung unterliegen können“ (Brödel 2002, 40). Karlheinz A. Geißler und Michael Orthey erinnern daran, dass „Kompetenz“ vor Jahrzehnten von Chomsky in die sozialwissenschaftliche Diskussion eingebracht und dann von Habermas rezipiert wurde, von beiden in kritischer Absicht (Geißler/Orthey 2002, 70). Doch entgegen dieser Intention ist „das heutige ‚Kompetenz‘-Angebot [...] seiner Fähigkeit und seiner Fruchtbarkeit zur Theoriebildung weitgehend beraubt. ‚Kompetenz‘ wurde zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die im Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb *möglich* ist“ (ebd.).

Gab es also damals noch starke kritische Gegenpositionen und Vorbehalte, so präsentiert dasselbe Periodikum elf Jahre später eine völlig andere Sicht. Der *Report* aus dem Jahre 2013 widmet den „Kompetenzen“ wiederum das zentrale Thema des Heftes – allerdings mit einem ganz anderen Tenor. Dieser wird im Editorial vorgegeben: „Um die Fragen der Definition von ‚Kompetenz‘ und ihrer bildungspolitischen Bedeutung ist es ruhiger geworden, sie sind mittlerweile unstrittig der zentrale Begriff eines *output*-orientierten Bildungsverständnisses“ (Report 2013, 9). So wird auch in den folgenden Beiträgen dieser Begriff mit keiner Silbe in Zweifel gezogen, vielmehr gilt er als gesetzt. Zu seiner Stützung und Ausdifferenzierung werden theoretische Überlegungen und empirische Befunde innerhalb der Erwachsenenbildung geliefert.

In der allgemeinen Diskussion der Erwachsenenbildung, genauer Weiterbildung, scheint die Debatte also beendet zu sein. Wie steht es im besonderen Feld der politischen Erwachsenenbildung?

Hier geht es zunächst einmal darum, wie auf den Deutschen Qualifikationsrahmen reagiert werden soll, dessen Kern ja in der Erfüllung von Kompetenzen auf acht Niveaustufen besteht (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013). Intensiv setzte sich im Jahr 2009 die Herbstakademie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit dem Verhältnis von politischer Bildung und Handlungskompetenz auseinander. Dort gab es neben kritischen Beiträgen (Hufer 2010) auch positive (Erler 2010).

Um die möglichen Herausforderungen, die EQR und DQR mit sich bringen, entwickelte sich eine Kontroverse in der Zeitschrift *Auferschulische Bildung*. Boris Brokmeier und Paul Ciupke fragen kritisch nach den Folgen, wenn zu erwerbende Qualifikationen einer Niveaustufe entsprechen sollen: „Welcher Niveaustufe ist etwa eine fünftägige Studienfahrt nach Israel zuzuordnen? Wie attraktiv ist eine solche Studienreise für Masterabsolventen (Stufe 7), wenn die Reise unterhalb dieser Qualifikationsstufe zugeordnet wird? Oder eine Tagung zum Thema Gentechnik? Eine Gedenkstättenfahrt nach Auschwitz mit Gesamtschülern? Der Erwerb des Demokratieführerscheins? [...] Soll es in der politischen Bildung ein streng nach Niveaustufen und Kompetenzkriterien sortiertes Angebot geben? Wie werden die Trägerangaben zur Bewertung der Inhalte überprüft?“ (Brokmeier/Ciupke 2010, 137). Die beiden Autoren reklamieren den für politische Bildung originären Bildungsansatz, dessen Kategorien Mündigkeit, Subjektorientierung, Lebensweltorientierung, Diskursivität und inhaltliche Offenheit sind (siehe ebd., 138). Sie warnen schließlich davor, dass politische Bildung mit ihren unterschiedlichen Trägern durch eine Eingliederung in die Kompetenzorientierung des DQR ihr Selbstverständnis aufgibt und ihre Freiheiten verliert – Fazit: „Den DQR braucht sie nicht“ (ebd., 139).

Ganz anderer Meinung ist Benedikt Widmaier, der in einer folgenden Ausgabe der *Auferschulische Bildung* auf Brokmeiers und Ciupkes Kritik antwortet. Sein zentrales Gegenargument: Wenn man sich der Diskussion um den DQR verschließt, „könnte [das] am Ende sogar die Existenz einer eigenständigen Domäne ‚Non-formale Politische Bildung‘ gefährden“ (Widmaier 2011, 54).

Mittlerweile gewinnt man den Eindruck, als seien diejenigen, die eine positive Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung ihrer Arbeit befürworten, in der Mehrzahl. Grundlegende kritische Stimmen sind im Fach kaum noch zu vernehmen (siehe Journal 2014). Es sind vor allem die ver-

bandspolitischen Akteure/-innen, die die Diskussion bestimmen (Menke/Waldmann 2014), die Praktiker/-innen dagegen sind kaum zu vernehmen.

Trotzdem gärt der Konflikt weiter, und die Linie der Auseinandersetzung lässt sich so beschreiben: „Auf der einen Seite stehen diejenigen, die in der Kompetenzorientierung überhaupt keinen Fremdkörper sehen. [...] Dass die Adressaten der Bildungsarbeit in politischen Fragen kompetent werden sollen, gehört demnach zum Selbstverständnis des Feldes. Dies schließe ein, dass die Bildungspraxis über ihre Leistungsbilanz Auskunft gebe – eine Erfordernis, die im Blick auf die vermittelten Kompetenzen vertretbar sei. Dem stehen diejenigen gegenüber, die in der Kompetenzorientierung ein bildungspolitisches Projekt sehen, das nicht einfach für verschiedene Interpretationen offen ist, sondern auf das Bildungsziel der Employability setzt und danach die Bildungsnotwendigkeiten neu sortiert. Damit kämen abschlussorientierte, auf berufliche Qualifizierung und Arbeitsmarkttrends bezogene Konzepte zum Zug, die dem Eigensinn politischer Jugend- und Erwachsenenbildung diametral entgegenstünden“ (Schillo 2014, 44).

Immerhin kann konstatiert werden, dass in der Szene der politischen Erwachsenen- und auch Jugendbildung nirgendwo eine Position zu vernehmen ist, die den technokratischen Kontrollphantasien, wie sie teilweise in der Politikdidaktik vertreten werden (Weißeno u. a. 2010), auch nur annähernd entspricht. In der nach- und außerschulischen Szene argumentieren die Befürworter behutsam, differenziert, dem Gegenstand und den Zielen der politischen Bildung angemessen (Menke/Waldmann 2014). Und ein erster detaillierter, das Feld sorgfältig sondierender und materialreicher Zugang, wie hier Kompetenzen zu verstehen und der Bildungs- bzw. Lernerwerb nachzuweisen sind, schlägt ein „subjektiv reflektierte(s) und dialogisch kommunizierte(s)“ Verfahren vor (Hafeneger/Krieg 2014, 69): „Der Kompetenzbegriff und die Instrumente zur Dokumentation und Anerkennung müssen zur außerschulischen politischen Bildung passen. Sie muss partizipativ vorgehen und die Teilnehmer/-innen einbeziehen; sie muss wertschätzend sein und sich selbstevaluativ – als systematische Reflexion von Kompetenzerwerb – an dem Lernprozess und den -erfolgen der Teilnehmer/-innen orientieren. Hinsichtlich geeigneter Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen sind vor allem der subjektive Wissens- und Deutungserwerb, die subjektive und kollektive Handlungsorientierung, dann der Bezug zu biografischen und lebensweltlichen Entwicklungen zu beachten“ (ebd. 2014, 62).

4 Kompetent, politisch und doch gebildet

Die Aufgabe eines über zweijährigen Forschungsprojekts war es, die Kompetenzen festzustellen, die politische Jugend- und Erwachsenenbildner/-innen in ihrem professionellen Handeln aufweisen sollen (Hufer u. a. 2013, die Ausführungen im Folgenden siehe ebd.). Dabei ging es zunächst um die Einordnung von den drei Großkategorien, an denen sich politische Bildung orientiert: Politik, Bildung und neuerdings Kompetenz. Ihre Zielideen müssen integriert werden.

Politik hat konstitutive Merkmale, u. a. Konflikt(e), Interesse, Macht, Konsens, Herrschaft, Willensbildung, Öffentlichkeit, Legitimität, Allgemeininteresse. In der Politik geht es immer auch um die Artikulation und Durchsetzung von Interessen auf dem Feld der Öffentlichkeit, um die Verteilung und Ausübung von Macht und die Regelung und Einhaltung von Verfahrenswegen, um ein Aushandeln zum Wohle möglichst aller. Politische Bildung, die das nicht im Blick hat, ist entpolitisiert. Dabei ist es unerheblich, ob der politischen Bildung ein enger oder weiter, ein systemischer oder integrativer Politikbegriff zugrunde gelegt wird.

Es gibt unendlich viele Definitionen von **Bildung**. Es kann aber festgehalten werden, dass Bildung Selbstbildung ist, Bildung ist nicht erzwingbar. Doch sie ist damit nicht einer subjektiven Beliebigkeit anheim gegeben. Über diese muss Bildung hinausgehen, in die Lage versetzen, einen emotional und affektiv aufgeladenen Subjektivismus zu transformieren. In der Tradition der Aufklärung (nach Kant) steht die Hoffnung auf die Vernunft. Diese ist imstande, aus den parzellierten Einzelinformationen Zusammenhänge herzustellen. „Der aufgeklärte Mensch ist der diese Zusammenhänge begreifende Mensch, und das ist die Grundlage seiner Mündigkeit“ (Negt 2010, 211). Eine wie auch immer geartete Bevormundung, Fremdbestimmung und Vorgabe von zu erreichenden Lernzielen widerspricht der Prämisse von der Mündigkeit.

Organisierte und institutionalisierte politische Bildung unterstützt, wenn sie selbst frei ist von Bevormundung und institutionellen Zwängen und bildungspolitischen Direktiven, dabei die Menschen, die an ihren Veranstaltungen teilnehmen.

Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung hat – im Unterschied zur Politikdidaktik an den Schulen – nur wenige didaktische Kategorien, die wichtigsten sind Teilnehmerorientierung, Lebensweltorientierung und Subjektorientierung.

Somit wäre das Feld klar umrissen, wenn nicht neuerdings neben Politik und Bildung als dritte normative Größe **Kompetenz** hinzugekommen wäre.

Diese ist anders dimensioniert, dadurch ergibt sich ein Spannungsverhältnis. Aus der mangelnden Trennschärfe dieses Begriffs folgen Beliebigkeit und Funktionalisierung der Absichten und Ziele. Mit der (willkürlichen) Festlegung von Kompetenzen kann ein Zweck verfolgt werden: Die „Kompetenzgesellschaft“ „stützt sich auf ein Netz von neuen Machtverfahren, die eher regeln, kontrollieren und verwalten“ (Gelhard 2011, 12). Entsprechend sollen die Wege der Menschen bemessen, taxiert, evaluiert, letztendlich kontrolliert werden. Aber ist das der Maßstab von Bildung? Werte, die zur Bildung gehören, wie beispielsweise Empathie oder Ethik sind nicht messbar und dürfen es auch nicht sein. Konsequenterweise wird gegenwärtig kaum noch von Bildung geredet. Bei den Ersatzbegriffen „Wissen“, „Qualifikation“ und „Kompetenz“ sind dagegen die Zuwächse messbar.

Zweifelsohne brauchen politische Bildnerinnen und Bildner Kompetenzen, und zwar „Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, reflexive Kompetenz“ (Zeuner 2013, 83). Doch brauchen sie auch die Kompetenz, die Kompetenzen der Teilnehmenden zu messen? Und wenn ja, wie bekommen sie diese und was legitimiert sie dazu?

Da Mündigkeit nicht zu messen ist und sich bei einer Subjektorientierung eine Lernzielkontrolle verbietet, stellt sich die Frage, wie Kompetenzen in das Arrangement politischer Bildung einzubringen sind.

Keinesfalls darf sich Kompetenz verselbständigen und Mittel zum Zweck werden. Vorstellbar ist ein Kompetenzbegriff, der Bildungsideen und -zielen untergeordnet wird. Für die politische Bildung heißt das, dass er die Dimensionen von Politik keinesfalls ausblendet.

Eine für die politische Erwachsenenbildung geeignete Orientierung im Gewirr der Kompetenzklärungen und -gegengerklärungen bieten nur solche Überlegungen, die „politisch“ sind und „Bildung“ ermöglichen. Oskar Negt hat mit seinen „gesellschaftlichen Kompetenzen“ den Begriff in emanzipatorischer Absicht erweitert: Nach ihm geht es darum, Zusammenhänge herzustellen, das ist für ihn die „Metakompetenz“ (Negt 2010, 223). Aber das ist angesichts „der erdrückenden Macht der Einzelinformationen, die technisch beliebig kombiniert werden können“, nur mit „exemplarischen Lösungen [...] möglich“ (ebd., 216). Auf dem Weg des exemplarischen Lernens können sechs Kompetenzen erworben werden (ebd., 222-234):

1. Identitätskompetenz: Das Ich als entscheidende realitätsprüfende Instanz des Subjekts.
2. Technologische Kompetenz: Gesellschaftliche Wirkungen begreifen und unterscheiden, welche Technologie gefährdet und welche befreit.
3. Gerechtigkeitskompetenz: Sensibilität für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit.

4. Ökologische Kompetenz: Der pflegliche Umgang mit Mensch, Natur und Umwelt.
5. Ökonomische Kompetenz: Sorgfältiger Umgang mit materiellen und geistigen Ressourcen.
6. Historische Kompetenz: Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Diese Kompetenzen sind in ihrem Zusammenspiel reflexions- und handlungsorientiert und das emanzipatorische Gegenstück zu den massenhaft kursierenden funktionalen und technizistischen Vorstellungen von Kompetenzen.

Übergeordnet muss es in der politischen Bildung immer darum gehen, die an ihren Veranstaltungen Teilnehmenden zu unterstützen, sich für Demokratie zu engagieren, die Menschenrechte zu verteidigen, Verantwortung (auch für die nächsten Generationen) zu übernehmen etc. In diesen Zielhorizont sind Kompetenzen wichtig. Sie zeigen, *wie* es geht und *was* geht. Aber sie zeigen nicht, *wohin* es gehen sollte.

Es gibt also eine Möglichkeit, Kompetenzen so zu definieren, dass sie für die politische Bildung gut geeignet sind. Das ist dann der Fall, wenn sie sich von den inhaltsleeren Kompetenzbegriffen der beruflich orientierten Weiterqualifizierung oder einer nur individuellen Persönlichkeitsentwicklung unterscheiden. Das bedeutet, dass Bildung nicht durch inhaltsleere Anpassungsqualifizierung ersetzt und politische Bildung weiter politisch bleibt.

Wie die Diskussion auch verlaufen wird und was am Ende bildungspolitisch entschieden werden sollte: Zur Relativierung allzu weit gehender Kompetenz- und damit Kontroll- und Überwältigungsphantasien sollten politische Bildnerinnen und Bildner immer wissen, dass Bildung einen Eigensinn hat, dass die „Teilnehmerinnen und Teilnehmer entschlossen sind, gegen die Welt des akkumulierten Wissens ein Stück ihrer Subjektivität zurückzugewinnen“ (Axmacher 1990, 224f). Kompetenzen kommen und gehen, aber Bildung bleibt ...

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.
- Behrens, Rico (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierung in der politischen Bildung überdenken – weiterdenken. Schwalbach/Ts.
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzentwicklung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport 49, S. 39-47.

- Brokmeier, Boris/Ciupke, Paul (2010): Außerschulische politische Bildung zwischen Deskriptoren und Niveaustufen. Zur aktuellen Debatte um den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Außerschulische Bildung 2, S. 135-139.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)/Nationale Qualifikationsrahmen in anderen Ländern. Berlin.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Berlin.
- Detjen, Joachim u. a. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Schwalbach/Ts.
- Erler, Ingolf (2010): BürgerInnenkompetenz im österreichischen Qualifikationsrahmen. Ein Modellprojekt. In: GEW-Herbstakademie 2009. Dokumentation der Veranstaltung „Die Menschen stärken und die Dinge klären – Politische Bildung und Handlungskompetenz“, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M., S. 44-49.
- Europäische Union (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Faulstich, Peter (2002): Verteidigung von ‚Bildung‘ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Report. Literatur- und Forschungsreport 49, S. 15-25.
- Geißler, Karlheinz/Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Report. Literatur- und Forschungsreport 49, S. 69-79.
- Gelhard, Andreas (2011): Kritik der Kompetenz. Zürich.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Hafeneger, Benno/Krieg, Anja (2014): Kompetenzen in der non-formalen außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Expertise, hrsg. vom Bundesausschuss für Politische Bildung c/o Evangelische Akademien in Deutschland. Berlin, S. 8-81.
- Hufer, Klaus-Peter (2010): Politische Bildung auf dem Weg zur Marginalisierung? Aktueller Stand, Ursachen, Perspektiven. In: GEW-Herbstakademie 2009. Dokumentation der Veranstaltung „Die Menschen stärken und die Dinge klären – Politische Bildung und Handlungskompetenz“, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M., S. 14-32.
- Hufer, Klaus-Peter u. a. (2013): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Journal für politische Bildung (2014): Kompetenzen kontrovers, Heft. 3
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Mitteilung der Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel, Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf (31.03.2015)

- Menke, Barbara/Waldmann, Klaus (2014): Kompetenzorientierung in der non-formalen politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung, Heft 1, S. 18-26.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Oetferring, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Polis-Redaktion (2013): Zur aktuellen Diskussion über Konzepte in der politischen Bildung. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Heft 3, S. 18-20.
- Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2013): Kompetenzen, Heft 1.
- Sander, Wolfgang (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 9-25.
- Schillo, Johannes (2014): Kompetenzen kontrovers. Die Debatte im Bundesausschuss Politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, Heft 3, S. 42-48.
- Weißeno u. a. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Widmaier, Benedikt (2011): Der deutsche Qualifikationsrahmen – Eine Chance für non-formale Politische Bildung. Eine Replik auf Boris Brokmeier und Paul Ciupke. In: Außerschulische Bildung 1, S. 55-57.
- Wirtitsch, Manfred (Hrsg.) (2013): Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.
- Zeuner, Christine (2013): Welchen Kompetenzbegriff sollte man in der politischen Bildung zugrunde legen? In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (2013): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 82-86.

2 Themenfelder am Standort

„Bitte partizipieren!“

Community Education/Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung: ein kritischer Blick

Aktivierung, *Beteiligung* und *Partizipation* sind Stichwörter aus dem aktuellen Repertoire der Texte, die für lebenslanges Lernen überzeugen (wollen). Diese Begriffe werden bemüht, um bildungspolitische und demokratische Zielvorstellungen nachzuweisen, dass zum Beispiel die Lernenden „in den Mittelpunkt“ einer demokratischen Aktivierung (durch Selbstermächtigung) gestellt sind (werden wollen), um in einem Prozess von *bottom up* Teilhabe zu erlangen. „Teilhabe“ steht hier dann oft im Kontext von Wirtschafts- und Konsumkraft oder als „Humankapital“ (individualisierbar) oder „Sozialkapital“ (gesellschaftlich). Wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Erfolg sowie das Scheitern (der sozial und kulturell benachteiligten Menschen) werden an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen geknüpft, die als Lernergebnisse überprüft und für den Wettbewerb beziehungsweise für den grundvorausgesetzten „Erfolg“ verglichen werden. Diese Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit unterscheidet grundlegend die neue Bedeutung von Aktivierung, Beteiligung und Partizipation von ihrer „alten“ Konnotation, wie sie in sozialkritischem Kontext der 1960er Jahre verwendet wurde und eine Tradition der Erwachsenenbildung grundgelegt hat (veröffentlicht 1974 im *Manifest von Cuernavaca* von Ivan Illich, mit Paulo Freire, Erich Fromm u. a.; vgl.: CIDOC 1974). Auf diese kritische Haltung wird an anderer Stelle in diesem Text noch genauer eingegangen werden.

1 „Erfolg“ durch Verwertbarkeit

Nehmen wir den Grundgedanken lebenslangen Lernens wieder auf, und stellen wir diesem das zu erreichende Ziel voran: den Erfolg. Also der Erfolg von Aktivierung ist die Teilhabe, die unter der Prämisse des lebenslangen Lernens durch den Arbeitsmarkt (*employability*) messbar, vergleichbar und überprüfbar werden soll. Die oben genannten Begriffe stellen im Prozess

von Überprüfungen einen eigenen konstruierbaren „Wert“ dar – dieser Wert wird auch als „Kapital“, wie „Humankapital“ und in einem anderen Zusammenhang auch als „Sozialkapital“, gemessen. Die Einführung des Begriffs „Validierung“ verweist auf diese Konstruktion neuer Werte, die auf ihre *Verwertbarkeit* hin zielen, und weniger auf eine Handlungsorientiertheit und Wirksamkeit im Sinne von Selbstermächtigung (als Haltung und Prinzip). Die hier genannte „*Verwertbarkeit*“ bezieht sich auf den internationalen Diskurs, der Lernen aus dem Bildungsbegriff herauslöst. Dadurch wird die Überprüfbarkeit von Erfolg und vor allem von Misserfolg notwendig. (Bemerkenswerter Weise zählt der Misserfolg mehr als der Erfolg – was vor allem dadurch allgemein sichtbar wird, wie zum Beispiel jede PISA-Studie von den Medien bewertet wird.) Dieses Herauslösen des Lernens mit der Folge, dass Lehren und Lehrende nicht mehr mit im Mittelpunkt eines Prozesses stehen, bedingt eine neue „Dreifaltigkeit“, die durch die Art und die Möglichkeit des „Erwerbens“ definiert wird: formales, nicht-formales und informelles Lernen. Durch „Gültigkeitsprüfungen“ (CEDEFOP 2009), die als Validierung von zuständigen „Behörden oder Stellen“ vollzogen werden, kommt es zur Konstruktion neuer Werte, die durch ihre *Verwertbarkeit* standardisiert werden (im Sinne von Katalogen, Matrizen und Definitionen von Lernergebnissen). Erhellend ist im diesem Zusammenhang die „Übersichtsdarstellung über die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen“ (CEDEFOP 2009, 22).

Finanzkrise, Wirtschaftskrise, xenophober Populismus und Maßnahmen zur Bewältigung dieser Krisen haben die erfolgreichen sowie die gescheiterten und immer wieder scheiternden Gruppen von Menschen noch sichtbarer gemacht, ja sie geradezu exponiert (und diese mithilfe von Testierungen wie PISA¹ und PIAAC² „vermessen“). Sie wieder an den Mittelpunkt erfolgreichen Lernens heranzuführen, erweist sich heute als eine der drängenden Aufgaben von Erwachsenenbildung – oder als eine ihr aufgedrängte und zu erreichende Zielvorstellung? Wie in den letzten Jahren deutlich und vor allem durch nationale und europäische Fördermaßnahmen sichtbar gemacht wurde, wie zum Beispiel in der österreichischen Förderpolitik durch den Europäischen Sozialfonds. Bildungspolitik und ihre Expert_innen stellen heute eine zentrale Frage: Was sind die entscheidenden Kriterien für die Erreichbarkeit der „Bildungsbenachteiligten“, und wie kann ein nachhaltiger Erfolg erreicht werden, diese nämlich in den Prozess lebenslangen Lernens einzubinden und sie dafür auch noch

1 PISA: Programme for International Student Assessment.

2 PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

selbstverantwortlich zu machen (Selbstverantwortung als das verdeckte Ethos der „Selbstermächtigung“?).

2 Über Nähe und Ferne – Nachteil und Vorteil

Wie schafft die Bildungsgesellschaft den Zugang zu den statistisch ausgewiesenen „Bildungsfernen“? Also zu der Gruppe von Menschen, die gerne als „Benachteiligte“, „Ausgeschlossene“, „Randgruppen“ oder „Problemgruppen“ aufgezählt werden. Ein auf Wachstum und Produktivität ausgerichteter Wirtschaftsraum (und Bildungsraum) muss diese benachteiligten Gruppen erreichen, um sie wieder zu *aktivieren* und zu *integrieren*. Von diesem Standpunkt aus betrachtet ist das Hauptziel von Aktivierung ein verbesserter Zugang zum Arbeitsmarkt. Die europäische und globale Vergleichbarkeit der Qualität von Aktivierungsmaßnahmen (die Kombination von Anerkennungsverfahren und Überprüfungen) ist für den Wirtschaftsraum Europa ein bedeutendes Anliegen. Das dafür vorgesehene Instrumentarium besteht aus Qualifikationsrahmen (wie der Europäische Qualifikationsrahmen als Referenzsystem für die Nationalen Qualifikationsrahmen), Sets von Deskriptoren und vor allem der Zertrennung des Lernbegriffs in „formales“, „nicht-formales“ und „informelles Lernen“.

Wobei diese Begriffe wohl bewusst diffus gehalten und definiert sind und eigentlich auf das Format verweisen, wie, wann und unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen „gelernt“ wird. Von besonderem Interesse ist dabei die Bewertung von Kompetenzen, die außerhalb von Schule, Weiterbildung, Studium und explizit ausgewiesenen Lehr- und Lernprozessen „erworben“ wurden. Diese Bereitschaft, permanent (lebenslang) kompetent zu sein, wird dann von den Individuen selbst gesteuert und systematisiert, kommt gleichzeitig erfolgreich zur Anwendung und soll somit dem Sozialstaat und der Privatwirtschaft „helfen“, ihren finanziellen Einsatz zu optimieren. In diesem Zusammenhang wird „aufsuchende Aktivierung“ immer öfter als Anerkennungssystem beschrieben, und das dafür vorgesehene Instrument wird nun „Validierung“ genannt.

Wie so oft borgt sich der „Expertendiskurs“ neue Begriffe aus benachbarten Begriffsfeldern aus. Die lateinische Wurzel „validus“ hat die Bedeutung von *stark, kräftig, gesund, mächtig, wirksam, bedeutend*. In der Forschung (*sciences*) ist Validierung ein eindeutiges Nachweisverfahren und schreibt die Wiederholbarkeit (Reproduzierbarkeit) eines Ergebnisses zwingend vor, das unter genau definierten Bedingungen und unter einer präzisen Vorgehensweise hergestellt wird. Somit ist für eine Validierung Zielbeschreibung und

Prozessbeschreibung gleichermaßen bedeutend, und das Eigenschaftswort „valide“ bedeutet, dass der Prozess (der Weg zum Ziel) wiederholbar und vergleichbar zum Ziel führt. Validierung baut auf die Unverrückbarkeit von Ursache und Wirkung. Es erscheint vor diesem Hintergrund einsichtig, dass eine Anerkennung von „informell erworbenen Lernergebnissen“ – die damit auch mit formalen Abschlüssen (die Kompetenzen bezeugen) vergleichbar und beurteilbar werden müssen – „valide“ sein müssen und damit auch „offizielle“ werden sollen.

Die Empfehlungen des Europäischen Rates vom 20. Dezember 2012 zur „Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ (2012/C 398/01) stellen somit konsequenterweise unter Punkt 3.c) fest: „[...] benachteiligte Gruppen, einschließlich Personen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind, werden von den Validierungsregeln voraussichtlich am meisten profitieren, da eine Validierung ihre Beteiligung am lebenslangen Lernen und ihren Zugang zum Arbeitsmarkt verbessern kann [...]“³. Hier wird eindeutig ein Weg vorgezeichnet, der mit dem Begriffspaar „Aktivierung durch Validierung“ umschrieben werden kann. Genau an dieser Stelle des Gedankenganges drängt sich die Frage auf, inwieweit diese Strategie „von oben nach unten“ (nichts anderes ist wohl mit Validierung gemeint) unserer Vorstellung von Partizipation und Selbstermächtigung – als der oben schon benannte *bottom up*-Prozess – entspricht.

3 Partizipation und Aktivierung als Lösungsweg oder „Albtraum“?

In einem Gespräch mit Tim Vogler wirft Markus Miessen (Miessen 2013) eine zentrale und provokante Feststellung auf, dass nämlich Aktivierung, wie aufsuchende Bildungsarbeit und Bewirkung von Teilhabe (Partizipation) auch, immer unter dem Aspekt der bestehenden Machtverhältnisse und der Machtgeflechte zu betrachten sei. In seinem Buch *The Violence of Participation* (Miessen 2007) und der darauffolgenden Publikation *The Nightmare of Participation* (Miessen 2010) stellt der Autor auch fest, dass sich Partizipation immer als eine Variation von Krieg darstelle. Teilhabe, Aktivierung und Aufsuchung („Heimsuchung“?) von „Bildungsfernen“ sind in der zeitgenössischen Politik (von OECD und den Expert_innen der Europäischen Kommission geleitet) von politischem Missbrauch bedroht. So sind zum

3 Europäischer Rat 2012: „[...] disadvantaged groups, including individuals who are unemployed and those at risk of unemployment, are particularly likely to benefit from the validation arrangements, since validation can increase their participation in lifelong learning and their access to the labour market [...]“

Beispiel Alphabetisierung und Basisbildung vor diesem Hintergrund ein besonders sensibler Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung. Durch einen oft unreflektierten Konsens von Bildungspolitikern_innen über das Ziel von Basisbildung (Integration, Partizipation, demokratische Teilhabe) erscheinen „Maßnahmen“ unwiderrspochen, die zur Finanzierung lebenslangen Lernens vorgegeben werden und die in der Folge Instrumente von „Qualitätssicherung“ und „Bildungscontrolling“ verpflichtend vorschreiben. Die verwendeten Begriffe und Empfehlungen nähren diesen Verdacht. Kritische Achtsamkeit ist daher auch angebracht, und die folgenden Fragen liegen wohl auf der Hand: In welchem Spannungsverhältnis stehen diese emanzipatorischen Ansprüche (Partizipation), die operativen (pädagogischen, andragogischen) Versuche der Handlungsorientierung (Aktivierung) und die „Anerkennung“ durch „Validierung“ von Lernergebnissen?

Ein Blick auf die Empfehlungen des Rates geben weiteren Aufschluss: Aufsuchende Bildungsarbeit stünde so einem vierstufig gedachten Verfahren gegenüber: *Identifizierung – Dokumentation – Bewertung – Zertifizierung* (wobei die Validierungsregeln an die nationalen Qualifikationsrahmen gekoppelt und diese mit dem europäischen Qualifikationsrahmen in „Einklang“ stehen würden). Kann so Teilhabe an Bildung/Partizipation durch lebenslanges Lernen gefördert und gefordert werden? Ist nicht dieses Verständnis von Teilhaben eine Reduktion auf vorgegebene Standards und Benchmarks – die zum Teil alte Curricula ersetzen wollen?

4 Polyphonie statt Einklang

Dieser „Einklang“ scheint Klarheit und Eindeutigkeit (von „Kompetenzen“ im Sinne von „Lernergebnissen“) zu verheißen, während der emanzipatorische Blick auf Partizipation und Selbstaktivierung auf „Polyphonie“ setzt, auf die vielen Stimmen und auf ihre Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit.

In einem beachtenswerten wie provokativen Aufsatz formuliert Florian Schneider eine kritische Wendung des Begriffes *Kollaboration* (vgl. Schneider 2006), und er meint zusammenfassend, dass der in Verruf geratene Begriff gerade als Gegenbegriff herrschender „kooperativer Praxen“ veränderndes Potenzial habe:

„In the last instance collaborations are driven by the desire to create difference and refuse against the absolutistic power of organization. Collaboration means to overcome scarcity and inequality, as well as to struggle for a freedom to produce. It carries an immense social potential, as actualization and experience of the unlimited creativity of the multiplicity of all productive practices“ (ebd.).

Aufsuchende Bildungsarbeit wäre in diesem Sinne wohl kollaborative Bildungsarbeit. „Wegschauen gilt nicht mehr. Ein großes Anliegen ist mir, dass Leute nicht auf die Einladung warten, sondern selber etwas tun“ (Miessen 2013). Kollaborative Anerkennung widerspräche damit einer vereinheitlichenden „Validierung“ in fest geschriebenen und qualifizierenden, rechtswidrig gefassten Rahmen und böte die große Chance, Vielfaltigkeit und Unterschiedlichkeit zu fördern, sichtbar zu machen und als Wert zu etablieren.

4.1 Das Manifest von Cuernavaca – ein alter Hut?

Im eingangs erwähnten Manifest von Cuernavaca (CIDOC 1974) verweist die Gruppe um Ivan Illich auf den Preis lebenslanger Erziehung. Die Erinnerung an dieses Manifest anhand eines ausführlichen Zitats (das sind an dieser Stelle die Punkte 7 bis 11 von insgesamt 13 Punkten des Manifests) möge exemplarisch sichtbar machen, wie „Aktivierung“ ohne „Aufsuchung“ kollaborativ gedacht werden könnte:

„Die Befürworter lebenslanger Erziehung sind der Meinung, dass diese Krise der Schulen aufgefangen werden kann, indem Ausbildung nicht länger auf die Schulzeit beschränkt bleibt, sondern auf das Erwachsenenalter ausgedehnt wird. Sie behaupten auf diesem Wege

- Massenarbeitslosigkeit ausgleichen zu können durch ‚Umschulung‘ der Unbeschäftigten;
- Erwachsene in Stand zu setzen, mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten, der ihre beruflichen Fähigkeiten veralten lässt und sie dabei auf die verschiedensten Arbeiten vorzubereiten;
- unterprivilegierten Gruppen (wie alten Leuten, Frauen, Minderheiten, Bevölkerungsgruppen in unterentwickelten Gebieten etc.) dazu zu verhelfen, einen angemessenen Platz in der Gesellschaft zu finden;
- jedermann davon überzeugen zu können, dass sich durch Lernen immer neue Chancen zum sozialen Aufstieg eröffnen und dass, wer einmal gescheitert ist, einen neuen Anlauf machen kann.

Dazu stellen wir fest:

- die Hauptursache für Unterbeschäftigung liegt darin, dass es mehr Arbeiter als offene Stellen gibt. ‚Umschulung‘ kann keine neuen Arbeitsplätze herbeizaubern.
- Ständige Umschulung führt selbst dazu, dass berufliche Qualifikationen entwertet, bestehende Arbeitsplätze bedroht und erworbene Rechte außer Kraft gesetzt werden.

- Erziehungs- und Weiterbildungsprogramme dienen den sowieso schon Privilegierten eher als den Bedürftigen und vergrößern damit den Vorsprung der einen gegenüber den anderen.
- Weiterführende Ausbildung kann berufliche Positionen nur insoweit verbessern, als unqualifizierte und frustrierende Arbeit abgeschafft wird. Solange die Bedingungen des Arbeitsprozesses nicht grundlegend geändert werden, stellt weitere Ausbildung nur eine ‚Fort‘-bildung weniger einzelner auf Kosten vieler anderer dar.

Die Fürsprecher der neuen Erwachsenenbildung verkündigen einen Wandel in den Programmen, den Institutionen, den Medien und Formen der Finanzierung. Solange Erwachsenenbildung jedoch von dem gleichen heimlichen Lehrplan geprägt ist, wie alle Systeme verschulten Lernens, wird sie allein dazu dienen, die herrschenden sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen fortzuschreiben.

Wir sind der tiefen Überzeugung, dass alle Menschen, welchen Alters auch immer, das Recht haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, wie, wann und wo. Wissen muss darum für jedermann und zu jeder Zeit zugänglich sein. Keine Institution darf Wissen monopolisieren oder seine Verteilung von Prüfungen abhängig machen. Lernen, Leben und Arbeiten sollen ständig miteinander verwoben sein.

Während wir leben, lernen wir. Lernen ist ein Ausdruck von Leben; Menschen lernen ununterbrochen, ihr ganzes Leben lang. Das Lernen des einen ist nicht mehr wert als das Lernen des anderen; es ist anders. Dennoch gibt es Leute, die mehr sogenanntes ‚Wissen‘ haben als andere, was nur ein Ausdruck dafür ist, dass sie die Macht hatten, einen besseren Zugang zu anderen Menschen, Informationen oder Hilfsmitteln zu gewinnen. Um diese Macht zu brechen, muss jedermann Zugang haben zu allen Formen von Wissen, das heißt gleiche Zeit, finanzielle Möglichkeit und Freiheit zum Lernen sowie freien und unmittelbaren Zugang zu all den Personen, Informationen und Hilfsmitteln, deren er zum eigenen Lernen bedarf“ (CIDOC 1974).

Das Manifest von Cuernavaca wurde im Diskurs der Erwachsenenbildung oft zitiert. Die Generation, die sich selbst als „Generation 68“ beschreibt, schien sich auf diese grundlegende gesellschaftsverändernde Maxime eingeschworen zu haben. 40 Jahre danach sind die Argumente noch immer Herausforderung und erscheinen vor dem aktuellen Diskurs außerhalb der Zeit zu liegen und daher auch nicht handlungsorientiert zu sein.

5 Partizipation: Praxis der Erwachsenenbildung in Österreich? – ein Rückblick

Das emanzipatorische Interesse der österreichischen Erwachsenenbildung nach 1968 wurde offensichtlich durch den Diskurs einer „Redemokratisierung“ der österreichischen Gesellschaft geweckt. Im Zuge der Modernisierungsinitiative nach 1955 (vgl. Altenhuber 1998) stand die Generation junger, selbstbewusster Personen im Mittelpunkt, die vor allem die politische Veränderung und Umgestaltung der Institutionen des Staates im Blick hatten. Für die meinungsbildenden Vertreter dieser Generation, noch in den Kriegsjahren oder kurz danach geboren, stand daher die Initiative für eine grundlegende Umgestaltung des Bildungssystems an erster Stelle (*top down*-Interventionen). Zentrale Forderungen waren ein Aufruf für eine Erneuerung der Demokratisierung des Staates und somit für einen Kampf gegen das Erbe und die Erben einer autoritären Bildung. Ebenso waren die traditionellen Institutionen der Erwachsenenbildung nach 1945 aufgefordert, sich einem Erneuerungsprozess zu stellen. Die Intention des Bildungsministeriums ist heute wie damals, diesen Prozess nicht nur zu fördern und zu moderieren, sondern auch aktiv mit zu entwickeln. Wichtige Impulse – Inhalt, kritisches Potenzial und Erneuerung der Institutionen der Erwachsenenbildung betreffend – kamen aus einem nach dem Zweiten Weltkrieg politisch erneuerten Europa. Der Europarat (am 5. Mai 1949 auf Betreiben des ACUE, *American Committee for a United Europe*⁴, gegründet) stellte so eine fördernde und antreibende Kraft dar. Die junge Zweite Republik hatte ihr politisches Selbstverständnis im Sinne eines „neutralen“ Staates deklariert und orientiert seither ihre bildungspolitischen Prämissen an der Stärkung einer „westlichen“ europäischen Ausrichtung.

5.1 Der Weg vor 1974: Erwachsenenbildung im Auftrag der Demokratisierung

Der Begriff *Volksbildung* wurde im Laufe inhaltlicher Auseinandersetzung durch den Begriff *Erwachsenenbildung* ersetzt, und damit versucht man einerseits an den internationalen Diskurs anzuknüpfen und andererseits auch

4 Bis in die 1960er Jahre war die von James W. Fulbright, William C. Bullitt, Herbert C. Hoover u. a. gegründete ACUE einer der wichtigen Finanziere der „Europäischen Bewegung“ und konnte auf Robert Schumann und andere führende Persönlichkeiten der „Europäischen Bewegung“ Einfluss ausüben. Siehe: *New York Times* (24. April 1948), New Group Backs Federated Europe, Public Officials and Educators Form Committee to Support *Free Bloc* Abroad, zit. nach Kaplan 2007.

dem Trend der Individualisierung zu entsprechen. Mit anderen Worten also den „Erwachsenen“ in seiner Verantwortung in den Mittelpunkt zu rücken und damit auch den verdächtig gewordenen Begriff des „Volkes“ zu verdrängen. Darin drücken sich Richtung und Tendenzen der Modernisierungsdebatte aus, vor allem auch durch die Rezeption des international geprägten theoretischen Diskurses. Beispielhaft angeführt seien an dieser Stelle ihre wichtigen Protagonisten wie John Dewey (1930), Malcom Knowles (1950) oder Murray G. Ross (1967) sowie – in einer zweiten „Rezeptionswelle“ und durch eine viel sozialkritischere und ideologische Haltung geprägt – Ivan Illich (1972) und Paulo Freire (1973). Ein zentrales Dokument der internationalen Offensive für Demokratisierung durch Bildung, veröffentlicht im Rahmen der ersten UNESCO-Konferenz, liegt seit 1947 vor: *Fundamental Education. Common Ground for All Peoples* (UNESCO 1947). Heute gewinnt dieses vor allem auch im deutschsprachigen Raum wieder an Bedeutung, nicht zuletzt durch die Integrationsdebatte („Migrationshintergrund“) und die zur Metapher gewordene Vorstellung, dass Bildung wirtschaftlichen Gewinn sichern würde, und in der implizit möglichen Umkehrung, dass mangelnde Bildung (Basisbildungsbedarf) ein Nachweis für die Ursachen der Wirtschaftskrise(n) wäre.

Die Modernisierungsinitiativen innerhalb der österreichischen Erwachsenenbildung vor 1974 zeigten sich durch eine wachsende Beteiligung an internationalen (europäischen) Tagungen, Symposien und Enqueten. Hand in Hand mit dieser Öffnung veränderten sich auch Begriffe und dahinterliegende Konzepte, schließlich ersetzte auch der Begriff „Erwachsenenbildung“ (Adult Education) den bis dahin gebräuchlicheren und durch den Nationalsozialismus noch belasteten Begriff der „Volksbildung“ (NS-Volksbildung, Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1934-1945).

5.2 Gemeinwesenarbeit – oder Rückschritt im Fortschritt?

Zu diesen Mainstream-Programmen zeichnete sich bald eine Parallelaktion ab. Dafür kam ein wichtiger Anstoß aus Großbritannien und den unterschiedlichen nordamerikanischen, irischen, skandinavischen Traditionen von *Community. Community Education* und *Community Development* geraten in den späten 1960er Jahren in den Blickpunkt der Erwachsenenbildung, und vor allem ihrer Vertreter_innen im ländlichen Raum (auch als ideologischer Widerpart zum Beispiel zur Arbeiter_innenbildung). Mit der Wahl des Begriffs „Gemeinwesenarbeit“ wurde wohl von Beginn an versucht, mehrere Traditionen miteinander zu verbinden oder zumindest un-

verschiedliche gesellschaftliche und politische Zusammenhänge anzudeuten. Diese Unklarheit, die durch den Begriff und die Kombination von „Gemeinwesenarbeit“ und „Erwachsenenbildung“ entstand (vgl. Blaschek 1978), ist durchaus von konzeptioneller Bedeutung und zeugt außerdem von einer zögerlichen Vorsicht, bedingt durch ideologische, religiöse und politische Einflussnahmen. Damit steht wiederum auf der einen Seite die Klärung der Verhältnisse zwischen Teilhabe, Aktivierung und Kollaboration im Spiel; also die Klärung der Machtverhältnisse und der Interventionen im Ringen um diese Klärung zwischen Gesellschaft und Staat (den Regierenden). Wie werden im Gemeinwesen diese Verhältnisse sichtbar gemacht? Und vor allem, wie werden Interventionen ausgegagt – oder anders gefragt: Wer sind die Protagonisten, und gibt es versteckte Profiteure?

6 „Gemeinwesenarbeit“ – ein ernst gemeinter Versuch, Erwachsenenbildung anders zu interpretieren?

Als alternativ gedachter Weg und ergänzend zu pädagogischen Vorstellungen über die Ziele von Erwachsenenbildung formierte sich in Österreich schon vor 1978 eine jährlich stattfindende Veranstaltungsreihe „Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung“. Nicht Sozialarbeit ist im Fokus des Verständnisses von Gemeinwesenarbeit in diesem Format. Etwas diffus in der Abgrenzung ist einerseits „informelles“ Lernen und andererseits „Handlungsbefähigung“ im demokratischen Sinne gemeint. Diese Veranstaltungen finden seit 1979 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung statt (vgl. Kellner 2004). Im Rahmen dieser Veranstaltungen wurden bisher über 200 Beispiele für Community Education, Community Development und Gemeinwesenarbeit vorgestellt und diskutiert. Aus dieser Pionierzeit stammen folgende Zitate, die zeigen, wie einerseits weit gesteckt die Erwartungen an Gemeinwesenarbeit als Alternative zum pädagogischen oder andragogischen vorherrschenden Verständnis von Erwachsenenbildung als emanzipatorischem Prozess waren und wie andererseits doch immer ein bürgerliches Bildungsverständnis damit verwoben war (Bildung als Prozess von Wahrheitsfindung):

„**Gemeinwesenarbeit** bezeichnet einen Prozess, in dessen Verlauf ein Gemeinwesen seine Bedürfnisse und Ziele feststellt, sie ordnet oder in eine Reihenfolge bringt, Vertrauen und den Willen entwickelt“ [zitiert nach Ross 1967].

„**Community Education** [...] in der Gemeinwesenarbeit ist Lernen primär das Sammeln und Verarbeiten von Erfahrungen. Es handelt sich weitgehend um das sogenannte „inzidentelle Lernen“ [heute würde man vom „informellen Lernen“ sprechen]. [...] Die Motivation zur Teilnahme an systematisch organisierten Lernprozessen steigt während der Verarbeitung von Erfahrungen oder unmittelbar danach. [...] In diesem doppelendigen Vorgang lehrt und lernt jeder, bleibt das erworbene Wissen nicht ungenützt, sondern wird im beginnenden Prozess der Reflexion aktiviert und trägt zur Wahrheitsfindung bei“ [zitiert nach Sulzberger 1979].

Initiatoren dieses jährlichen Forums waren 1979 der Verband der Österreichischen Bildungswerke und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung auch im Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildung des österreichischen Bildungsministeriums. Bezeichnend für das Beharrungsvermögen im Bemühen, Erwachsenenbildung als autonome Erwachsenenbildung zu verstehen, ist, dass sich trotz steter Kritik am konservativen Begriff „Gemeinwesenarbeit“ gerade diese Veranstaltungsreihe über 40 Jahre lang aktiv entwickelt hat. Aber andererseits ist dieses Beharrungsvermögen auch als kritisches Potenzial zu verstehen, die Entwicklungen und Vorgaben bildungspolitischer Interventionen zu wenden und zu hinterfragen.

Aktuell verantwortet eine Arbeitsgruppe die Vergabe von jährlichen Themen. Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe kommen von der *arge region kultur*, dem Verband der Österreichischen Volkshochschulen, der Interessensgemeinschaft Kultur, der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung ebenso wie Vertreter_innen der Konferenz der Österreichischen Erwachsenenbildung (KEBÖ) und der Arbeitsgruppe „Soziale Arbeit und Gemeinwesenarbeit“ (Fachhochschulen und Universität); zwischen 1995 und 1997 nahm das Evangelische Bildungswerk und zwischen 2000 und 2005 auch das Forum Katholischer Erwachsenenbildung an dieser strategischen Arbeitsgruppe teil.

Jährlich werden von dieser Arbeitsgruppe Themen vorgegeben, und bisher wurden über 200 gemeinwesenorientierte Initiativen, Projekte und Programme der Erwachsenenbildung vorgestellt und diskutiert, darunter mit einem Schwerpunkt auf soziale Initiativen, kulturelle und avantgardistische Projekte und Experimente. Die Tagungen wurden von Wissenschaftler_innen und Forscher_innen begleitet und kommentiert.

Die Themenwahl zwischen 1979 und 2012 zeigt ein weit gespanntes Feld zwischen Regionalpolitik, Erwachsenenbildung, sozialem Engagement und Widerstand. Kann das aber als Beweis der Bewegung von der Basis in die Gesellschaft gelten, in dem das angelegte „autoritäre“ Prozedere von

formalen Bildungsprozessen hinterfragt wird? Es ist auch kein Zufall, dass ab 2005 – unterbrochen durch zwei einjährige Nachdenkpausen des Veranstaltungsteams – die kritische Beschäftigung mit dem Thema *Partizipation* ein Leitmotiv wird⁵:

2005: Partizipation jetzt!

2006: Freiräume erobern, gestalten und verlassen

(2007 keine Veranstaltung)

2008: Erwachsenenbildung & Sozialkapital

(2009 keine Veranstaltung)

2010: Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung im Dialog

2011: In welcher Gesellschaft wollen wir wie leben?

2012: Gesellschaft hinterfragen, gestalten, verändern

2013: Aktivierung im Gemeinwesen: ein kritischer Blick

2014: Bildung als Gemeingut, Lernen im Gemeinwesen: Neue Perspektiven für Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit.

Beachtenswert ist, dass 2005 der Imperativ „Partizipation jetzt!“ eine Neuausrichtung dieser Reihe erkennen lässt, die dann nach zwei Unterbrechungen – die auch eine Krise des Begriffs „Gemeinwesenarbeit“ aufzeigen – eine neue Wendung zu nehmen scheint. Ein kritischer Blick auf „Partizipation“ scheint sich zu entwickeln, der wieder die Rolle von Organisationen und Institutionen als Akteure von Veränderung in Frage stellt. Genauso wird der Zweifel erkennbar, ob es überhaupt gelingen kann, die Aufgaben und die Wirksamkeit von Erwachsenenbildung über den Weg der Gemeinwesenarbeit zu definieren und gleichsam damit in den Chor des lebenslangen Lernens einzustimmen.

Mit diesem Zweifel schließt sich der Kreis der eingangs diskutierten Argumente, wie dies im zitierten Entwurf von Florian Schneider kritisch betrachtet wird. Der Wunsch, Unterschiede zu schaffen, hat ein gut begründetes und wirksames Ziel. Diese Zielbestimmung ist eines der wesentlichsten und bemerkenswertesten Merkmale einer Demokratie und besteht darin, „die absolutistische Macht der Organisationen abzulehnen“. Vor dieser Aufgabe und Herausforderung steht nach wie vor die Zivilgesellschaft. Ihre tradierten und neuen Organisationsformen und Formate sind daraufhin kritisch zu prüfen, das reicht von den klassischen politischen Parteien über die sozialpartnerschaftlichen Organisationen und Akteure hin zu den Verbänden, Vereinen und Initiativen, die auf Grund aktueller kultureller, sozialer und politischer Handlungsnot entstehen. Vor allem aber sind die

5 Dokumentiert zum Teil auf der Website der Veranstaltung: www.gemeinwesenarbeit.at (02.01.2015).

Akteure kritisch zu befragen, die in ihren Leitbildern mit Begriffen werben wie Bildung, Lebenslanges Lernen, Gemeinwesenarbeit oder Community Education.

Literatur

- Altenhuber, Hans (1998): Staat und Volksbildung in Österreich 1945-1990. Der Aufbau der freien Erwachsenenbildung nach 1945. In: Spurensuche 4/1998, S. 65-79.
- Blaschek, Hannelore (1978): Grundfragen der Gemeinwesenarbeit. In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Heft 4/1978, S. 93-99.
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, CEDEFOP, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Europäische Union. Thessaloniki.
- CIDOC (1974): Der Preis lebenslanger Erziehung: Das Manifest von Cuernavaca (CIDOC-Dokument I/V 74/70). Online: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf; vgl. auch: <http://www.ivanillich.org.mx/8cidoc.pdf> (19.12.2014).
- Dewey, John (2004; Orig.:1930): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers, Weinheim.
- Europäischer Rat (2012): COUNCIL RECOMMENDATION, December 20th 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01). Online: http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/EU%20social%20law/EU%20non-binding%20acts/Recommendations/20121228-103945_12_398_Council_Rec_enpdf.pdf (26.02.2015).
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg.
- Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Hamburg.
- Kellner, Wolfgang (2004): Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit. Die Seminarreihe „Gemeinwesenarbeit“ im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung 1979–2004. In: Rohrmoser, Anton (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit im ländlichen Raum. Innsbruck.
- Kaplan, Lawrence S. (2007): NATO 1948: The Birth of the Transatlantic Alliance. Lanham, Washington DC.
- Knowles, Malcom (1950): Informal adult education. New York.
- Miessen, Markus (2007): The Violence of Participation. Berlin.
- Miessen, Markus (2010): The Nightmare of Participation. Berlin.
- Miessen, Markus (2013): Albtraum Partizipation. Markus Miessen im Interview mit Tim Vogler. In: Revue. Magazine for the Next Society, Nr. 12/2013.
- Ross, Murray G. (1967): Community Organization. Theory, Principles, and Practice. with B. W. Lappin. New York.
- Schneider, Florian (2006): Collaboration. The Dark Site of the Multitude. Blog-Beitrag. Online: <http://kit.kein.org/node/1> (18.12.2014).

- Sulzberger, Walter (1979): Detailprogramm der Tagung „Gemeinwesenarbeit“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang (unveröffentlichtes Handout der Arbeitsgruppe Gemeinwesenarbeit 1979). Online: http://www.gemeinwesenarbeit.at/wp-content/uploads/2012/11/methoden_der_gwa_tagung1979.pdf (02.01.2015).
- UNESCO (1947): Fundamental Education: Common Ground for All Peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. New York.

Paulo Freire in Österreich

Was dialogische Bildung mit politischer Erwachsenenbildung zu tun hat

Was hat Paulo Freire in Österreich verloren? Der brasilianische Pädagoge, der von 1921 bis 1997 lebte und mit seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) berühmt wurde, hinterließ seine Spuren vor allem in Lateinamerika, ein wenig auch in Afrika, und hat österreichischen Boden meines Wissens nie berührt. Ist es nicht so, dass Österreich genügend brillante TheoretikerInnen wie PraktikerInnen der politischen Bildung hervorgebracht hat, in der schillernden Geschichte der ArbeiterInnen-Bildung ebenso wie in der Tradition der bürgerlichen Volkshochschulen? Wer Otto Bauer hat, wo Ludo Hartmann und Viktor Matejka auftraten, wo eine Käthe Leichter, Adelheid Popp, Rosa Mayreder und Theresa Schlesinger wirkten – wer braucht da einen Paulo Freire? Den bärtigen Exoten, der Hegel und Buber zitierte und nie Deutsch lernte, trennte doch sehr viel von der österreichischen Realität. Und doch wirkte er in die österreichische Realität hinein, vor allem über die Strahlkraft seiner *Pädagogik der Unterdrückten*. Die dort aufgeworfene Frage, ob nicht jeder Bildungsakt stets die Frage nach Ungleichheit und Unterdrückung wie auch nach Emanzipation und Bewusstseinsbildung stellen soll und muss, berührte auch die politisch engagierten ErwachsenenbildnerInnen in Österreich. Freire ist wohl nicht der einzige und erste Theoretiker der Bewusstseinsbildung und Emanzipation, aber wohl einer der pointiertesten und forderndsten. Diese Themen konnten und können mit Freire für die praktische Arbeit fruchtbar gemacht werden, und dies auf Basis der im kämpferischen Diskurs der ArbeiterInnenbildung selten bemühten Kategorien von Dialog, Demut und Liebe.

Paulo Freires Denken war in Österreich nicht unbedingt „erwünscht“, zumindest von oben nicht, wenn man bedenkt, dass es hier eigentlich um gefährliches Denken geht. Hierzulande sind ja nicht einmal die wichtigsten österreichischen VolksbildnerInnen wirklich bekannt, da emanzipatorisches Denken einem Obrigkeitsstaat immer lästig ist. Eine Episode aus Erich Hackls Roman *Als ob ein Engel*, in der von einer Hausdurchsuchung bei einer Frau während der argentinischen Militärdiktatur berichtet wird, illustriert dies sehr deutlich:

„Die Männer durchsuchten die Wohnung, stöberten in ihren Papieren, zogen einen alten Ausweis des Centro Cultural Israelita hervor, ob sie dort immer noch Mitglied sei, musterten die Bücher im Regal, eins nach dem anderen, fanden aber keines, das verboten war. Das Tagebuch des Che Guevara und Paolo (sic!) Freires ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ hatte Heidi zusammen mit ein paar Psychologiebüchern bald nach dem Putsch verbrannt“ (Hackl 2007, 140).

Was also tun mit so einem gefährlichen Denken? Ich werde in diesem Beitrag zunächst sein Leben und Werk zusammenfassend darstellen, um dann auf die Rezeption Freires in Österreich, schließlich auf die Arbeit des *Paulo Freire Zentrums* in Wien einzugehen. Damit wird die Frage nach der Relevanz freireianischer Analysen für den Bereich der Entwicklungspolitik bzw. die entwicklungspolitische Inlandsarbeit gestellt (Faschingeder/Novy 2007). Daraus lassen sich grundsätzliche Überlegungen zur Ausrichtung der politischen Erwachsenenbildung ableiten.

1 Ein Leben mit Brüchen

Paulo Freire kam am 19. September 1921 im Nordosten Brasiliens zur Welt und erlebte die Zeit der Weltwirtschaftskrise dort als eine prägende Erfahrung der Armut. Seit seinen frühen Jahren begleitete ihn die Frage der Ungleichheit und der Gerechtigkeit. Einige Jahre Jus-Studiums machten ihn mit dem herrschenden Recht als dem Recht der Herrschenden vertraut, sodass er sich der Philosophie und der Pädagogik zuwandte. In Nordost-Brasilien konnte er ab den 1950er Jahren Erfahrungen mit Alphabetisierung sammeln. Er entwickelte dort eine sehr wirksame Methode, Menschen Lesen und Schreiben beizubringen, die sich jedoch nicht auf die Alphabetisierung im engeren Sinn beschränkte. Das Motto seiner Pädagogik lautete, nicht nur Buchstaben und Worte lesen zu lernen, sondern die Welt lesen zu lernen. Dies bedeutete für Freire, dass jeglicher pädagogische Akt darum bestrebt sein muss, ein vertieftes Verständnis der Wirklichkeit als einer von Strukturen der Ungleichheit durchzogenen Realität zu vermitteln. Als Marxist ging es ihm hier um die Klassenanalyse, aber auch darum, die anti-dialogische Ausrichtung der orthodoxen Linken zu kritisieren. Seine Vorbilder saßen nicht in Moskau, sondern hießen Che Guevara und – heute schwer verdaulich – Mao. Dies brachte mit sich, dass Freire in den Ländern des real existierenden Sozialismus nicht gelesen werden durfte.

Von einer polit-ökonomischen Wirklichkeitsanalyse geprägt, war er aber gleichzeitig Kulturwissenschaftler, sah er doch die Strukturen der Unterdrü-

ckung gerade im Bereich der Kultur verankert (Freire 1970). So benannte er die „Kultur des Schweigens und der Apathie“ als ein wesentliches Instrument der unterdrückerischen Ordnung. Die LandarbeiterInnen, mit denen er arbeitete, tendierten dazu, die Dinge so hinzunehmen, wie sie sind, was er als Fatalismus, als „magisches oder naives Verstehen“ (Freire 1974a, 51) kritisierte und als „semi-intransitives Bewusstsein“ der Menschen beschrieb, was „bedeutet [...], dass seine Erfahrungswelt begrenzt ist, dass Herausforderungen von außerhalb der biologischen Bedürfnisse nicht an ihn heranreichen“ (Freire 1974a, 23). Sein Ansatz sollte zum „transitiven Bewusstsein“ leiten, zur Fähigkeit, nicht „gestaltet zu werden“, sondern „sich zu gestalten“, „sich zu erfassen“:

„Menschen werden transitiv, wenn sie ihre Kraft vergrößern, die Angebote und Probleme ihres Kontextes zu begreifen und auf sie zu reagieren, wenn sie ihre Fähigkeit verstärken, in einen Dialog nicht nur mit anderen Menschen, sondern mit ihrer Welt einzutreten“ (Freire 1974a, 23). Es galt, vom Objekt zum Subjekt der eigenen Geschichte zu werden, den Protagonismus der eigenen Existenz zu entfalten. Das ist es, was Emanzipation bei Freire ausmachte, und diese ist als eine dialektische Bewegung zu verstehen, immer im Hin-und-Her, im Sowohl-als-Auch. Nur mit Dialektik können Dogmatismus und das von Freire scharf kritisierte „linke Sektierertum“ verhindert werden.

Diese Gedanken fanden einerseits viel Zuspruch, auch auf offizieller Seite, die ihn mit immer größeren Alphabetisierungskampagnen beauftragte. Andererseits wuchsen aber Misstrauen und Sorge vor den revolutionären Auswirkungen dieser Pädagogik, die nicht zögerte, klare Benennungen für UnterdrückerInnen und Unterdrückte zu finden. Nach dem Militärputsch 1964 in Brasilien wurde Freire für 70 Tage verhaftet und verhört. Ihm gelang die Flucht ins Exil. Dies gab ihm die Zeit, seine Erkenntnisse und Methodologie zu verschriftlichen. Ende der 1960er Jahre entstand die *Pädagogik der Unterdrückten*, die bis heute in 18 Sprachen übersetzt werden sollte. Zunächst wurde das Buch in Portugal gedruckt und war in vielen spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas zugänglich, nicht jedoch in Brasilien. Ein couragierter Schweizer Diplomat – sein Name war Jean Ziegler – schummelte die ersten Exemplare des verbotenen Buches im Diplomatengepäck nach Brasilien.

Freire ging nach Jahren in Chile, wo er unter Salvador Allende an Alphabetisierungskampagnen mitwirkte, in die USA und lehrte dort 1969/70 in Harvard, ehe er der Einladung folgte, beim Ökumenischen Weltkirchenrat in Genf zu arbeiten, wo er von 1970 bis 1976 wirkte. In dieser Zeit realisierte er eine Reihe von Projekten in lusophonen Ländern Afrikas, was er im Buch

Cartas a Guiné-Bissau (Freire 1977) selbstkritisch reflektierte. Seine Methode wollte in der plurilingualen Welt der afrikanischen Staaten nicht so recht aufgehen. Auf diese Zeit gehen die bis heute andauernden Debatten über die Übertragbarkeit der Freireanischen Pädagogik auf nicht-lateinamerikanische Kontexte zurück.

Erst 1980 konnte Freire nach Brasilien zurückkehren. Er war Gründungsmitglied der Arbeiterpartei und übernahm mit der Demokratisierung das Amt des Stadtrates für Bildungsfragen in São Paulo von 1989 bis 1991 unter der linken Bürgermeisterin Luiza Erundina. Allerdings war Freire doch stärker ein Theoretiker als ein Politiker und dankte bald ab, um sich wieder der akademischen Lehre zu widmen. 1997 verstarb er im Alter von 75 Jahren an den Folgen eines Herzinfarkts.

2 Wie Freire nach Österreich kam

Freire bewegte sich viel durch die Welt, doch nach Österreich kam er nicht. Allerdings lebte er ja gut 10 Jahre in Genf. In dieser Zeit lernten ihn auch einige ProtagonistInnen der politischen Bildung in Österreich kennen. „Paulo Freire hat im Speziellen Österreich beeinflusst – in erster Linie die österreichischen ErwachsenenbildnerInnen aus den Bereichen der ArbeitnehmerInnenbildung, Gemeinwesenarbeit und Basisbildung“ (Friesenbichler 2007, 14f.).

Matthias Reichl, begleitet von Ehefrau und zwei kleinen Kindern, traf Paulo Freire erstmals 1975 in dessen Exil-Büro beim Weltkirchenrat. Freire, der unter der Trennung von seiner Familie – und auch unter dem Bürokratiekomplex – sehr gelitten hat, zeigte spontan seine Freude über diese Begegnung. Zum letzten Mal 1994 bei einem Treffen von Freire-AktivistInnen in München erinnerte er sich beim Biertisch wieder daran: „Und wie geht’s deiner Frau und euren zwei Kindern?“ Sein zu früher Tod 1997 verhinderte, dass er seinen geplanten – ersten – Österreichbesuch verwirklichen konnte. Das vom Ehepaar Reichl 1976 in Bad Ischl entwickelte – und noch immer aktive – Begegnungszentrum für aktive Gewaltlosigkeit integrierte u. a. Paulo Freires befreienden Ansatz. Kennzeichnend für Paulo Freires Arbeiten war sein Blick auf die Menschen, die er nicht als bloße Funktionsträger, gewissermaßen als Objekte eines wie gut auch immer gemeinten Vorhabens betrachtete, sondern als Subjekte von eigener Würde und mit eigener Geschichte, die es auch im Blick zu behalten gilt:

„His plea to enjoy liberation and freedom instead to be anxious about the consequences was a logical follow-up of our dialogs before. Quite aware about the dimension and the difficulties he explained his decision to concen-

trate most of his activities in conscientized ‘the North’ as the main source for regional and global problems and oppressions. But he showed also how limited his expectations in a radical change were“ (Reichl/Reichl 1997, 165 f.).

Der Import des Denkens Paulo Freires lief allerdings weniger über seine Person als über sein Buch. Eigentlich hat er ja viele Bücher geschrieben, knapp 30 Monographien, doch die nachhaltigste Wirkung hatte und hat zweifelsohne die erwähnte *Pädagogik der Unterdrückten*. Wer eigentlich hat in den 1980er Jahren nicht Freire gelesen? Ich habe bisher so gut wie keine AktivistInnen der politischen Erwachsenenbildung in Österreich getroffen, die in den 1970er und 1980er Jahren tätig waren und von Freire nichts wussten. SozialarbeiterInnen, entwicklungspolitisch engagierte Menschen, AktivistInnen kirchlicher Basisgemeinden, spätere Forumtheater-MacherInnen, GründerInnen von Alternativ-Schulen, etliche kritische Universitätslehrende ... sie alle lasen Paulo Freire und suchten nach Umsetzungsmöglichkeiten einer „Pädagogik der Unterdrückten“ für Österreich. Eine Sozialarbeiterin, die sich in den 1980er Jahren an der (alternativ-anarchistisch inspirierten) Arena- wie später an der Amerlinghaus-Besetzung in Wien beteiligte, berichtete mir, wie zentral der Text Paulo Freires für sie war, denn er hatte ihr deutlich gemacht, dass jedes pädagogische Handeln auch ein politisches ist und dass Parteilichkeit unvermeidbar ist.

Die zweite Einfugschneise freireianischen Denkens nach Österreich stellte eine Reihe von RückkehrerInnen dar, die in Brasilien als EntwicklungshelferInnen tätig waren und dort entweder direkt mit Freire gearbeitet hatten oder zumindest mit seiner Methodologie vertraut waren. Als einer dieser Rückkehrer ist Anton Rohrmoser zu nennen, der 1966 bis 1969 als Entwicklungshelfer in Brasilien Freires Methode kennenlernte (vgl. Wagner 2013).

Seltener, aber nicht weniger wertvoll, sind jene Personen, die aus Brasilien als MigrantInnen nach Österreich gekommen sind und hier im Sinne seines Denkens innovative Projekte starteten. Die in Linz ansässige Organisation maiz wurde von zwei BrasilianerInnen gegründet, die freireianische Konzeptionen in ihre Arbeit mit Migrantinnen und Sexarbeiterinnen im künstlerischen Bereich hineinragen. Ihr Selbstverständnis umreißt maiz mit den Begriffen „Selbstorganisation – Partizipation – Autonomie – Widerstand – Transformation – Utopie ...“ (vgl. maiz 2014a). Die nun 20jährige Geschichte dieser Organisation spiegelt die Umbrüche der letzten Jahre:

„Einerseits die mitgebrachten Erfahrungen und Positionen im Widerstand gegen die Militärdiktaturen in Lateinamerika der 70er und 80er Jahre, die Implementierung neoliberaler Politiken, der Verfall sozialistischer Staaten Ende der 90er und der weltweite Aufstieg des Neoliberalismus zu einer hegemonialen Position. Andererseits das Dasein als Migrantinnen im west-

europäischen Territorium, unwürdige Lebens- und Arbeitsbedingungen und das Fehlen von Perspektiven und Räumen, die selbstorganisiertes Handeln ermöglichen könnten. Einige Jahre später, 1994, der indigene Aufstand in Chiapas... Im gleichen Jahr begannen wir, nach außen hin sichtbar und im Zentrum von Linz uns als Migrant_innen politisch zu organisieren. Maiz wurde gegründet“ (Maiz 2014b).

In der österreichischen (wie generell in der europäischen) Rezeption wurde Paulo Freires Denken dabei häufig in einer Triade lateinamerikanischer Anstöße aufgenommen: Ivan Illich (1926–2002), Augusto Boal (1931–2009) und Paulo Freire wurden gerne gemeinsam rezipiert und manchmal auch miteinander vermengt. Was allerdings so falsch nicht ist, waren sie doch miteinander befreundet und inspirierten sie sich gegenseitig, wenn auch ihre Schwerpunkte verschieden waren. Boal sagte nach dem Tod von Freire: „Ich bin sehr traurig. Ich habe meinen letzten Vater verloren. Nun sind alles, was ich habe, Brüder und Schwestern“ (zitiert nach Lumplecker 2004).

Boals *Theater der Unterdrückten* (Boal 1989) kann als eine Umsetzung von Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ mittels der Methode des Theaters gesehen werden:

„Unter der Verwendung von Pädagogik und Theater haben beide mit unterdrückten Menschen dieser Welt an der Entwicklung von kritischen Bildungen und Aktionen gearbeitet, um soziale Systeme der Unterdrückung zu überwinden“ (Lumplecker 2004; vgl. auch Fritz 2013).

Mit Ivan Illich teilte Freire seine Befassung mit Bildung als politischem Phänomen, doch folgte Freire Illich nicht in dessen großer Institutionenskepsis. Während Illich Schule als jenen Ort kritisierte, wo Menschen vermittelt werde, dass sie Unwissende, Dumme seien (Illich 1978, vgl. Faschingeder 2005, 209), setzte sich Freire weniger mit der Schule auseinander, sondern befasste sich mit außerschulischer Erwachsenenbildung. Illich wurde damit als einer der ersten Theoretiker des *Postdevelopment* interpretiert, während Freire in der *Postdevelopment*-Literatur kaum vorkommt. In späteren Texten setzte sich Freire stärker mit der Institution Schule auseinander und forderte Rahmenbedingungen, die ermöglichen, dass Schule zu einem Ort emanzipatorischen Lernens werde (etwa in Freire 1985).

Die Triade der lateinamerikanischen Denker Illich-Freire-Boal ist noch durch eine Triade wichtiger Denkströmungen zu ergänzen, die in Europa in jenen bewegten Jahrzehnten vor dem Mauerfall intensiv rezipiert wurden: Dependenztheorie, Befreiungstheologie und Befreiungspädagogik. Illich wie Freire lassen sich in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht der Dependenztheorie zuordnen (Faschingeder 2001, 88 f.), verstehen sie die Gesellschaften Lateinamerikas doch als von der Erfahrung der Abhän-

gigkeit deformiert. Die *Pädagogik der Unterdrückten* ist nichts anderes als die ins Pädagogische transponierte Dependenztheorie. Im Hinblick auf die heutigen Debatten um postkoloniale Theorien ist es wichtig anzumerken, dass sich die Dependenztheorien eben nicht als Entwicklungstheorien, sondern als Entwicklungskritik verstanden. Paulo Freire war insofern kein Entwicklungspädagoge, sondern im Gegenteil ein unbequemer Kritiker der Entwicklungsidee, hier nicht anders als Illich, der statt Entwicklung für Befreiung eintrat. Entwicklung war in den Augen dieser lateinamerikanischen Autoren nichts anderes als das manipulative Angebot der USA und ihrer Verbündeten, um die Volksmassen Lateinamerikas in Abhängigkeit und damit in Armut zu halten und deren Mündigkeit mit Autos, Telefonen und Fernsehgeräten abzukaufen.

Diese entwicklungskritische Grundhaltung findet sich ebenfalls in der Befreiungstheologie wieder, wie sie uns in den Texten etwa Gustavo Gutierrez begegnet (Gutierrez 1992). Auch dieser griff Entwicklung als Herrschaft des Kapitals direkt an, stellte dem das theologische Konzept des Reich Gottes als postkapitalistische Utopie entgegen. Paulo Freire wurde oft als Befreiungstheologe bezeichnet, was aber ein Irrtum ist, da er keine theologischen Texte verfasste (eine Ausnahme: Freire 1974b, vgl. Novy 2005a). Richtig ist aber, dass er in originärer Weise das Denken des Marxismus und des Christentums zusammenführte. Für europäische LeserInnen ist dies heute noch ungewöhnlicher, als es bereits in den 1980er Jahren auch schon war, für Lateinamerika ist es aber weit gewöhnlicher. Freires zentrale Ansprüche an befreiende Bildungsarbeit heißen dann auch – als würde er den Apostel Paulus zitieren – Glaube, Liebe und Hoffnung, dazu Demut, Vertrauen und kritisches Denken (Freire 1973, 72-75). Ganz wesentlich darin aber ist das dialektische Denken: das Denken in Widersprüchen, die Suche nach der Synthese, das Transzendieren der scheinbar unüberbrückbaren Gegensätze. Erkennbar wird daran, dass für Paulo Freire jegliches pädagogisches Handeln mit politischem Anspruch vor dem Horizont des Möglichen, der greifbaren Utopie steht (Freire 1992). Als Persönlichkeit war er bekannt für seinen Optimismus, der gerade mit Blick auf seine von zahlreichen Brüchen gekennzeichnete Biographie zu erstaunen vermag. Seine Hoffnung wächst aber gerade auf dem Boden der Empörung (Freire 2000) und leitet zur selbstverantwortlichen Autonomie (Freire 1997 und 2000).

3 Das Paulo Freire Zentrum: Dialogische Bildung

Die Zeit der Dependenztheorien schien schon lange vorbei, als 2004 in Wien das *Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung* (kurz: *Freire Zentrum*) gegründet wurde. Ich komme nicht umhin, diese Gründung als einen merkwürdigen Anachronismus zu betrachten. Von Anfang an war klar, dass die Bekanntmachung von Freires Ideen einen zentralen Bestandteil der Arbeit des *Freire Zentrums* ausmachen würde. Gleichzeitig ging es aber auch um das Experimentieren mit seinen Konzepten, damit um deren Fortentwicklung: Was ist heute noch aktuell am Denken Freires? Wie können seine Überlegungen für unseren Kontext hier und heute fruchtbar gemacht werden? Es galt dabei, breite Gruppen in dialogische Arbeitsformen einzubeziehen.

Das *Paulo Freire Zentrum* entstand aus den Entwicklungstagungen heraus. Diese Großveranstaltungen der Entwicklungspolitik in Österreich wurde vom *Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten*, der selbst 1981 gegründet worden war und damit ein Kind der Dependenzdebattenzeit ist, ausgerichtet und sollten Wissenschaft und Praxis im Bereich Entwicklungspolitik zusammenbringen (vgl. Novy 2007, 49 f. sowie www.entwicklungstagung.at). Der Erfolg der ersten beiden Entwicklungstagungen 2001 und 2003 ermutigte dazu, nach einer institutionellen Absicherung und auch einer programmatischen Ausschilderung dieses Anliegens zu suchen, und so kam es zur Gründung des *Freire Zentrums*. Der Name stammte von Andreas Novy, Brasilienspezialist und Professor an der Wirtschaftsuniversität Wien, der in seinen Lern- und Wanderjahren Freires *Pädagogik der Unterdrückten* an die zehn Mal gelesen hatte (vgl. Novy 2004, 2005b, 2007). Das *Freire Zentrum* wurde zunächst als Kooperation zwischen *Mattersburger Kreis* und der *Österreichischen Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung* (ÖFSE) eingerichtet, ab 2009 übernahm KommEnt, eine Organisation des Globalen Lernens in Salzburg, die juristische Trägerschaft und ging damit eine bildungsbezogene Partnerschaft mit dem *Freire Zentrum* ein.

Die Gründung 2004 erfolgte in eine bestimmte Situation der Entwicklungsforschung hinein. Situationalität ist einer der Kernbegriffe in Freires *Pädagogik der Unterdrückten* und macht darauf aufmerksam, dass die „Reflexion über die eigene Bedingung der Existenz“ von entscheidender Bedeutung ist. Er beschreibt dies als „kritisches Denken, mit dessen Hilfe Menschen einander als ‚in einer Situation‘ entdecken. Nur wo sich diese Situation nicht mehr als festgefügte, sich abschließende Wirklichkeit oder als quälende Sackgasse präsentiert, wo Menschen anfangen können, sie als

objektiv-problematische Situation zu begreifen – nur dort kann es Verpflichtung geben“ (Freire 1973, 91).

Tatsächlich empfanden sich viele der im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspolitik tätigen als in einer Sackgasse befindlich. Auch der *Mattersburger Kreis* selbst erwägte ernsthaft die Selbstauflösung. Die schwarz-blaue Koalition hatte 2000 das Regierungsruder im Land übernommen, doch die Logik des neoliberalen Denkens erfasste bereits Kreise weit über die Regierung hinaus. Aus Solidaritätsbewegungen waren Agenturen geworden, die Organisationen der EZA unterschieden sich immer weniger von Profit-Akteuren, fand doch die betriebswirtschaftliche Logik immer mehr Rezeption. „Wo bleibt die Politik in der Entwicklungspolitik?“ lautete die Frage der Promotoren des *Freire Zentrums*. Kürzungen des EZA-Budgets waren und sind immer auch Anlässe, grundsätzliche Sinnfragen zu stellen. Das Thema der ersten Entwicklungstagung lautete „Die Zukunft der Zivilgesellschaft“, war doch der Zivilgesellschaftsdiskurs zu dieser Zeit gerade hoch im Kurs. Die Entwicklungstagung wurde so zu einem Ort, um Orientierungsfragen zu stellen und diese im Rahmen eines Dialogs auf Augenhöhe zu diskutieren.

Der auf den Entwicklungstagungen betriebene Dialog sollte eine doppelte sein: Einerseits sollte ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, andererseits zwischen verschiedenen Disziplinen stattfinden:

„Auf der Entwicklungstagung wird bestehendes Wissen vernetzt und neues produziert, um eine integrierte Sichtweise von Entwicklung zu erlangen, die die ökonomische Logik des Wachstums und die naturwissenschaftliche Logik der Umwelt als Teil derselben Dynamik der Weltentwicklung wahrnimmt. Die Welt als widersprüchliche Einheit zu sehen nimmt sowohl ihre Komplexität als auch ihre Verbundenheit ernst. Ihre Erforschung erfordert innovative Wissens- und Organisationsformen wie Transdisziplinarität, um neues Wissen zu generieren. Grundlage von Transdisziplinarität ist ein doppelter Dialog, der Wissen nicht innerhalb der Mauern der Universität monopolisiert, sondern für praktisches Handeln nutzbar machen will. Ein doppelter Dialog vermittelt zwischen Wissenschaftsdisziplinen und zwischen Wissenschaft und Alltag“ (Novy 2008).

4 Transdisziplinarität als freireanische Tugend

Das Vorhaben, Wissenschaft und Praxis zusammenschauen zu lassen, erforderte aber auch einen anderen Blick auf Wissenschaft. Auch diese hatte sich verändert, wenn auch die Folgen des Bologna-Prozesses noch nicht abzusehen waren und das Stichwort „Exzellenz“ noch nicht zum Richtwert der

Wissenschaften geworden war. Spürbar war aber das, was als „Ökonomisierung der Bildung“ (Paulo Freire Zentrum/Österr. HochschülerInnenschaft 2005) kritisch diskutiert wurde, nämlich der Versuch, auch den Bereich der Bildung ökonomisch in Wert zu setzen, die Konversion eines Gebrauchswertes in einen Tauschwert. Das war an sich nicht neu für Bildung, wurde nun aber radikalisiert.

Entwicklungsforschung geriet mit den 1990er Jahren aber in eine Krisenphase, galten doch Modernisierungs- wie auch Dependenztheorien als überkommen, während die dominierenden neoliberalen Theorien kritisch beäugt wurden. Postkoloniale Theorie war erst am Horizont zu erkennen und zog erst später in die akademischen Hallen ein. Insofern war eine gewisse Ratlosigkeit zu spüren; der intellektuelle Elan fehlte ebenso wie weiterreichende Perspektiven. In diese Situation hinein erfolgten zwei Gründungen, die sich für Entwicklungsforschung in Österreich als bedeutsam erwiesen: Zum einen startete das Projekt Internationale Entwicklung in diesen Jahren, zunächst als Wahlfachstudium, dann als individuelles Diplomstudium, das Bologna gemäß zum Bachelorstudium wurde (Schicho 2002, Haybach 2012). Zum anderen wurde das *Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung* gegründet und griff das Konzept der Transdisziplinarität in seinem Namen auf (der damit recht lang und im Prinzip unaussprechbar wurde, aber das nur am Rande).

Transdisziplinarität geht als Begriff interessanterweise auf eine pädagogische Debatte zurück; Jean Piaget hatte 1970 als erstes diesen Begriff verwendet und damit seiner Hoffnung auf eine neue Art von Wissenschaft Ausdruck verliehen: Eine Wissenschaft, die nicht nur verschiedene Disziplinen, sondern auch Gegensätze paradigmatischer Natur in sich vereinigte (Faschingeder 2012, 49). Die eigentlich aufregenden Texte zur Transdisziplinarität verfasste der französische Physiker Basarab Nicolescu: Das Präfix *Trans-* stehe für zwischen, quer und jenseits der Disziplinen, die es zu überwinden gelte (Nicolescu 1996).

Wie sagt man so schön: Die Welt hat Probleme, die Wissenschaft kennt Disziplinen. Zentrale Absicht der Transdisziplinarität ist es, dass sich Wissenschaft wieder den großen Fragen der Welt zuordnet und tatsächliche Antworten auf die anstehenden Fragen erarbeitet, sich damit weniger mit innerakademischen Debatten beschäftigt. Der Weg dazu ist eine enge und neuartige Zusammenarbeit von wissenschaftlichen AkteurInnen mit PraxispartnerInnen. Eine transdisziplinäre Entwicklungsforschung widmet sich demnach Weltproblemen, die gemeinsam mit außerwissenschaftlichen AkteurInnen definiert, mit diesen gemeinsam bearbeitet werden – und auch die Ergebnisse der Forschung mit diesen interpretiert. Für die konkrete Arbeit gibt es eine Unzahl an Mischver-

hältnissen, einige interessante Modelle geben eine Vorstellung davon, wie dies konkret laufen könnte (vgl. Bergmann et al. 2010). Dialog im Sinne Freires ist aber in jedem Fall konstitutiv für Transdisziplinarität.

Das Konzept der Transdisziplinarität ist zum einen innovativ, zum anderen entspricht es aber auch dem, wie Paulo Freire in der *Pädagogik der Unterdrückten* die Forschungsprozesse beschrieben hat: Es ist Teil seiner Ermächtigungsstrategie, dass nicht ÜBER Menschen (die Armen, Ausgeschlossenen, Marginalisierten ...) geforscht wird, sondern MIT ihnen. Freire betont immer wieder, dass der Lern- und Forschungsprozess nicht alleine das Lernen der „einfachen Leute“ von den WissenschaftlerInnen mit sich bringt, sondern umgekehrt auch von den WissenschaftlerInnen fordert, sich selbst als Lernende zu verstehen. Nur so kann es gelingen, dass „die Leute das Gefühl der Herrschaft über ihr Denken entwickeln, indem sie das Denken und die Weltanschauungen diskutieren, die explizit oder implizit in ihren eigenen Äußerungen oder denen ihrer Kameraden sichtbar werden. Weil diese Sicht der Bildung bei der Überzeugung einsetzt, dass sie nicht ihr eigenes Programm präsentieren kann, sondern dieses Programm im Dialog mit den Leuten suchen muss, dient sie dazu, die Pädagogik der Unterdrückten einzuleiten, an deren Ausarbeitung die Unterdrückten selbst teilnehmen müssen“ (Freire 1973, 104).

5 Conclusio: Generativität als Praxis der Freiheit

Auch wenn Paulo Freire nicht als Erster und Einziger die Reflexion über Bildung mit Machtfragen in Zusammenhang gebracht hat, ist die Bedeutung der Impulse, die von seiner *Pädagogik der Unterdrückten* ausgingen, kaum zu überschätzen. Freire bezieht sich in seinem Buch nicht auf die für die österreichische Tradition der Erwachsenenbildung wichtigen AutorInnen, aber er integriert AutorInnen des Marxismus (Marx, Luxemburg, Marcuse), des Existenzialismus (Sartre) wie der Tiefenpsychologie (Fromm) und des Antikolonialismus (Fanon, Che Guevara). Damit steht er mit kritischer politischer Erwachsenenbildung auf einem gemeinsamen Grund. Insofern sind Bezugnahmen zu Freire kein Fischen in exotischen Gewässern, sondern eine Rezeption kritischer Theorie, die durch lateinamerikanische Erfahrungen angereichert wurde. Die Lücken in Freires Werk, insbesondere im Hinblick auf die Geschlechterfrage (vgl. bell hooks 1994, Habringer-Hagleitner 1996) sowie auf die ökologische Dimension (vgl. die Kritiken in Bowers/Apfel-Marglin 2005) sind offenkundig und aus Freires spezifischem historisch-sozialem Kontext erklärbar. Es gilt Freire weiterzudenken, für die kritische Arbeit im Hier und Jetzt.

Dabei möchte ich den Begriff der *Generativität* ans Ende dieses Beitrages stellen. Damit bezeichnet Freire jene Fähigkeit des Menschen, sich selbst als In-der-Welt-Sein zu begreifen, sein eigenes Selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Menschen sind befähigt, den Kontext ihrer eigenen Existenz zu erfassen und kritisch reflektierend zu verändern. Generativität ist eine Einladung dazu, freireianisch inspirierte Aktion und Reflexion jeweils neu zu kontextualisieren und permanent neu zu entwickeln.

Politische Bildungsarbeit ist eine, die, mit Freire gedacht, Menschen auf ihre Situationalität hin anspricht, deren eigene Situation als solche kritisch anspricht und daraus mit diesen Menschen eine eigene Theorie der befreienden Aktion entwickelt:

„Die Untersuchung dessen, was ich als ‚thematisches Universum‘ des Volkes bezeichnet habe – der Komplex seiner ‚generativen Themen‘ –, eröffnet den Dialog der Bildung als Praxis der Freiheit“ (Freire 1973, 79 f.).

Generativität bedeutet dieses ungeheure Vertrauen in die Fähigkeit des Menschen, eine eigene Sprache zur Selbstbefreiung zu generieren, damit in der Analyse der Wirklichkeit nicht stehen zu bleiben und sich von der Faktizität der unterdrückerischen Strukturen erschlagen zu lassen, sondern Wege und Mittel zu erschaffen, Freiheit für sich und andere zu gewinnen, somit auch diese zu generieren. Oder, wie Freire meinte: Niemand befreit sich selbst, sondern Befreiung erfolgt immer wechselseitig. So wird Bildung sozial und solidarisch – und damit letztlich politisch.

Literatur

- bell hooks (1994): *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom.* London.
- Bergmann, Matthias/Jahn, Thomas/Knobloch, Tobias/Krohn, Wolfgang/Pohl, Christian/Schramm, Engelbert (2010): *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen.* Frankfurt/M.
- Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler.* Herausgegeben und aus dem Brasilianischen übersetzt von Martina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt/M.
- Bowers, Chet A./Apffel-Marglin, Frédérique (2005): *Re-Thinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis.* Mahwah, New Jersey.
- Faschingeder, Gerald (2001): *Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie.* Frankfurt/M.
- Faschingeder, Gerald (2005): *Bildung und Herrschaft. Alternativen zur Ökonomisierung der Bildung.* In: Faschingeder, Gerald/Leubolt, Bernhard/Lichtblau, Pia/Prausmüller, Oliver/Schimmerl, Johannes/Striedinger, Angelika. (Hrsg.) (2005): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen.* (= Gesellschaft, Entwicklung, Politik; Bd. 5). Wien, S. 203-220.

- Faschingeder, Gerald (2012): querdenken. Nachgetragene Überlegungen zu einer transdisziplinären Veranstaltung. In: Faschingeder, Gerald/Habersack, Sarah/Novy, Andreas/Grosser, Simone (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten. Dokumentation des transdisziplinären Symposiums am 14./15. Oktober 2010. (= Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung; Heft 7). Herausgegeben vom Paulo Freire Zentrum. Wien, S. 47-53.
- Faschingeder, Gerald/Novy, Andreas (Hrsg.) (2007): Volksbildung heute? Journal für Entwicklungspolitik XXIII (3) 2007.
- Freire, Paulo (1970): Cultural Action for Freedom. Cambridge.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendörfer. Reinbeck/Hamburg.
- Freire, Paulo (1974a): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jens Fischer. Enthält außerdem: Erziehung und Politik von Francisco Weffort. Stuttgart.
- Freire, Paulo (1974b): Erziehung und Bildung, Befreiung und die Kirchen. In: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jens Fischer. Stuttgart, S. 113-137.
- Freire, Paulo (1977): Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo. Rio de Janeiro (4 ed., 1984).
- Freire, Paulo (1985): The Politics of Education. Massachusetts.
- Freire, Paulo (1992): Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo (1997): Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo (2000): Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo.
- Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Übersetzt von Ivo Tamm in Koop. mit Dirk Oesselmann u. Peter Schreiner. Münster.
- Friesenbichler, Bianca (2007): Paulo Freire. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Überarbeitete Fassung. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> (23.04.2012).
- Fritz, Birgit (2013): Von Revolution zu Autoopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Das Theater der Unterdrückten im Kontext von Friedensarbeit und einer Ästhetik der Wahrnehmung. Stuttgart.
- Gutierrez, Gustavo (1992): Theologie der Befreiung. 10. Auflage. Mainz.
- Habringer-Hagleitner, Silvia (1996): Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie: Feministischpolitische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz.
- Hackl, Erich (2007): Als ob ein Engel. Erzählung nach dem Leben. Zürich.
- Haybach, Fanja (2012): Kritische Entwicklungen – Kritische Bildung. Die Anliegen des Projekts Internationale Entwicklung. Diplomarbeit, Universität Wien.

- Illich, Ivan (1978): Wider die Verschulung der Gesellschaft. In: ders., Fortschrittsmythen. Reinbeck/Hamburg.
- Lumplecker, Stefan (2004): Augusto Boal. Online: <http://www.pfz.at/article174.htm> (13.6.2014).
- maiz (2014a): Homepage: <http://www.maiz.at/> (13.06.2014).
- maiz (2014b): 20 Jahre maiz. Nicht zufällig, weil bestimmt durch geschichtliche Gegebenheiten. Online: http://www.maiz.at/sites/default/files/files/text_zu_20_jahre_maiz_website.pdf (13.06.2014).
- Nicolescu, Basarab (1996): La transdisciplinarité, manifeste. Monaco. (English translation: ders. (2002): Manifesto of Transdisciplinarity. Translation from the French by Karen-Claire Voss. New York.)
- Novy, Andreas (2004): Entwicklungsforschung als Beitrag zu einer anderen Welt. SRE Discussion-Papers 2004/04, Wien. Online: <http://epub.wu.ac.at/1386/> (15.06.2014).
- Novy, Andreas (2005a): Wege zur Befreiung: Option für die Armen und Volksbildung. SRE Discussion-Papers 2005/05, Wien. Online: <http://epub.wu.ac.at/1564/> (15.06.2014).
- Novy, Andreas (2005b): Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung. SRE Discussion-Papers 2005/01, Wien. Online: <http://epub.wu.ac.at/488/> (15.06.2014).
- Novy, Andreas (2007): Die Welt ist im Werden: Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Journal für Entwicklungspolitik XXIII (3) 2007, S. 29-57.
- Novy, Andreas (2008): Doppelter Dialog: Zur Didaktik der 4. Österreichischen Entwicklungstagung. Online: <http://www.pfz.at/article601.htm> (15.06.2014).
- Paulo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum (= Gesellschaft, Entwicklung, Politik. 5). Online: http://www.mattersburgerkreis.at/gep/gep5_bildungsoekonomisierung.pdf (30.04.2012).
- Reichl, Maria/Reichl, Matthias (1997): Remembering Paulo Freire. In: TABOO, The Journal of Culture and Education II (Fall 1997), S. 165 f.
- Schicho, Walter (2002): Entwicklung als gesellschaftlicher Auftrag. In: Fischer, Karin/Hanak, Irmtraut/Parnreiter, Christof (Hrsg.): Internationale Entwicklung. Eine Einführung in Probleme, Mechanismus und Theorien. S. 6-15.
- Wagner, Andreas (2013): Anton Rohrmoser – ein Architekt der Gemeinwesenarbeit in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19, 2013. Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> (15.06.2014).

Nichts ist, wie es war

Erwachsene, politische Bildung und Zeitgeschichte in Österreich

1 Wie mit Zeitgeschichte umgegangen wird, zeigt die Gegenwart einer Gesellschaft

Daher wundert es wenig, wenn uns Zeitgeschichte und ihre Zurschaustellung häufig als Freizeitbeschäftigung und konsumierbares Entertainment begegnen. Ausstellungen, Sonderschauen und die von Gedenkjahren, Todes- und Geburtstagen und sonstigen Jubiläen durchsetzten Landesgeschichten lassen Wochenendausflüge ganz nebenbei zur Vergegenwärtigung von Vergangenen werden. Dabei geht es mitunter profan zu. Was den Kleinen der Themenpark der Dinosaurier, ist den Erwachsenen eine Vielfalt an musealen Erinnerungsorten, die sich mit der Welt von gestern beschäftigen. Etwa steht im niederösterreichischen Niedersulz ein ganzes Museumsdorf, das den Alltag im 19. Jahrhundert „so dicht und authentisch wie nirgends“ begehbar macht. Der „Ausflug für Groß und Klein“ verspricht nicht nur pittoreske Einblicke in das Ensemble eines Dorfes, sondern bietet auch Gelegenheit, Handwerkstechniken und das Bauernleben als Volkskunst zu erfahren. Museumshop, Wirtshaus und Spielplätze, Winzergasse und Bauernzoo fehlen für den gelungenen Familienausflug nicht, und auf Facebook kann von den Besuchern anschließend „gefällt mir“ angemerkt werden. Nun erfüllen Bildungsangebote wie diese volkscundlich aufbereitete Kulisse sicherlich ihren Zweck, nämlich sorgenfrei in die Vergangenheit zu blicken, und doch hinterlässt ihre ästhetisierende Erzählweise durch die Aussparung politischer und zeitgeschichtlicher Aspekte ein Geschichtsbild, das durch seine rein deskriptive haptische und kulinarische Schwerpunktsetzung das Denken über „Früher“ entscheidend prägt. Der rekonstruierte Blick auf das ländliche Leben produziert Sehnsucht nach einer vermeintlichen Ordnung versunkener Welt, die es verdiente wiederbelebt zu werden. Heimatgefühl, Häuslichkeit, Familienidylle und Brauchtum sind die politischen Botschaften der scheinbar unpolitischen Museumslandschaft. Die Romantik vorindustrieller bäuerlicher Haushalte ist für eine an massenindustrieller

Lebensmittelproduktion leidende Gesellschaft attraktiv und birgt durchaus Lernstoff für Themen wie Artenvielfalt, Selbstversorgung und Genuss nach lokalen Jahreszeiten. Doch auch diese ökonomisch-ökologischen Aspekte der im Raum stehenden, letztlich doch politischen Bildungsarbeit werden nur indirekt durch traditionelle handwerkliche oder hauswirtschaftliche Fertigkeiten aufgezeigt, wobei Omas Kirschenkompott ohne chemische Geschmacksverstärker durchaus politische Sprengkraft in Hinblick auf Widerstandsformen heutiger Konsumenten hätte, etwa die Kritik an globalisierten Konzernen oder das Monopol heimischer Großbanken auf die Verteilung von Düngemitteln.

Bedeutet es also politische Bildung, wenn sie vom Betrachter einer Veranstaltung mitgedacht werden kann? Oder bedarf es einer Absicht, eines didaktischen Vorhabens, um politische Erwachsenenbildung anzubieten? Letztendlich sind Ausstellungen, Erlebniswelten oder Heimatmuseen wichtige Träger der Erwachsenenbildung, die ihre Angebote idealerweise mit „Klassikern“ der politischen Bildung – wie etwa Vorträge, Podiumsdiskussionen, Biografiearbeit, Erinnerungscafés, Zeitzeugengespräche oder Workshops – kombinieren können. Doch Vorsicht ist geboten. Denn im wohlgemeinten Detail des Rahmenprogramms liegt oft die Verführung der Kommerzialisierung. So können auch erfahrene Veranstaltungsträger wie etwa die über die Hügel der Wachau hinausblickende Schallaburg manchmal der Verlockung nicht widerstehen, auch schweren Themen wie dem Gedenken an den Ersten Weltkrieg scheinbar enthistorisierende, aber doch in gewisser Weise aussagekräftige Kontrapunkte zu setzen. So wird dem Besucher in dem der Ausstellung angeschlossenen Burgcafé als Süßspeise die „Schnitte Hötzendorf“ angeboten, was angesichts des in der Ausstellung als Kriegstreiber und Menschenlebenverschleuderer dargestellten Feldmarschalls Franz Conrad von Hötzendorf geradezu auf den Magen schlägt.

2 Was erinnert wird, prägt die Zukunft einer Gesellschaft

Der Zeitgeschichte und ihren Vermittlungsversuchen wird oft vorgeworfen, durch sozialgeschichtliche Aspekte wie Hunger, Armut oder Knechtschaft düstere Szenarien zu verbreiten. Die Problemlastigkeit gesellschaftlich relevanter Themen, ein Kennzeichen engagierter, sich der Zeitgeschichte bedienender politischer Erwachsenenbildung, ist gleichzeitig das Menetekel von Bildungsveranstaltern, nämlich leere Sitzreihen. Die Stärke gelingender Erwachsenenbildung liegt bekanntlich in der Selbstbestimmung, der Freiwilligkeit und der somit erfreulich erhöhten Lernkapazitäten, doch im Gegensatz zu Schulbildung, die von den Betroffenen durchaus als Pflichtver-

anstellung verstanden werden kann, muss ein guter Grund gegeben sein, die Freizeit mit Bildungsarbeit an sich selbst zu füllen.

In Ausstellungen muss man nicht sitzen, man kann durchgehen, im Filmraum dösen, an den interaktiven Konsolen spielen, heimlich telefonieren, plaudern oder einfach schauen. Ausstellungen tragen Inhalte heran, die man betrachten kann oder nicht. Vorträge oder Workshops bedürfen völlig anderer Aufmerksamkeitsspannen, erfordern Konzentration und mitunter aktive Beteiligung. Sie zu besuchen bedeutet bereits politisches Handeln, die Klientel ist entsprechend zielorientiert, so werden sich etwa in dem Vortrag „Österreichischer Widerstand gegen den Nationalsozialismus“ mit anschließender Diskussion im Bildungshaus Schloss Puchberg eher wenige Personen eingefunden haben, die der Meinung sind, dass „endlich Schluss sein sollte mit der Aufarbeitung der Nazi-Zeit“. Genau diese nicht anwesende Personengruppe wäre aber überrascht, würde sie erkennen, welche Relevanz Mut und Zivilcourage in ihrem Leben haben. Doch dazu kam es nicht, und im Auditorium der ambitionierten Puchberger Veranstaltung saßen jene, die sich bereits ein solides Bild über diesen Gegenstand der Zeitgeschichte gemacht und daraus ihre Schlüsse gezogen hatten.

Der deutsche Politologe und Erwachsenenbildner Klaus-Peter Hufer formulierte in diesem Zusammenhang seine Hoffnung auf eine verbesserte Treffsicherheit politischer Bildung, indem er meinte, dass diejenigen Teilnehmer, die eine Veranstaltung irrtümlich besuchen, die besten seien. Diese gerieten nach einem Missverständnis des Titels der Veranstaltung, in geselliger Begleitung von Bekannten oder durch das Betreten des falschen Seminarraums in eine Situation, aus der sie maximal lernen können. Sie hören Neues, Unerwartetes und Überraschendes. Der Rest der Gruppe leistet durch freundliche Zustimmung zu den vorgetragenen Inhalten ungewollt Hilfestellung bei der Überwindung einer allenfalls auftretenden kognitiven Dissonanz des verblüfften Teilnehmers. Hufers Bemerkung sollte keine Einladung zu gefakten Veranstaltungsankündigungen sein, doch gibt er einen Hinweis auf eine bessere Vermarktung und – die Aufgabe politischer Bildung. Dies gilt auch für zeitgeschichtliche Bildungsarbeit, die ihre Relevanz im Besonderen für die Nützlichkeit historischen Verständnisses für nachkommende Generationen unter Beweis stellen könnte. Das von der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung aus Deutschland importierte und in Form zahlreicher Train-the-Trainer-Workshops in Österreich seit dem Jahr 2000 in Umlauf gebrachte „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ ist ein gutes Beispiel zeitgemäßer Geschichtsvermittlung. Denn die Agenda wartet neben einem effektiven Rhetoriktraining mit aus dem Fundus der Zeitgeschichteforschung aufbereiteten Argumenten

gegen rechtsextremistische Tendenzen auf (Hufer 2006). So erfahren TeilnehmerInnen neben stammtsichtauglichen Argumenten gegen Ausländerfeindlichkeit etwas über die Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung von Minderheiten oder die Folgen der Zerschlagung des Parlamentarismus vor 1938. Parolen wie „Das Parlament ist ein Feigenblatt der Parteien“ können mit Zeitgeschichtewissen im Hintergrund gelassen entkräftet werden. Ganz nebenbei werden hier der vom Trainingsangebot in Aussicht gestellten Steigerung persönlicher Kompetenzen, wie Argumentationsstärke oder gekonnte Vermeidung von Ärger im Gasthaus, unverblümt historische Kenntnisse beigegeben. Dieses Angebot wird spielerisch angenommen und in Zusammenhang mit Problemen in der Gesellschaft gesetzt. So soll der im Training verbal geübte Widerstand, etwa gegen Diskriminierung, durchaus im Kontext der Vermeidung künftig möglicher historischer Katastrophen begriffen werden. Ein Idealfall politischer Bildung, die im Grunde eines erreichen will: eine bessere Welt.

3 Wer sich erinnert, verändert die Vergangenheit

Die politische Bildung, die Zeitgeschichte und deren Auswirkungen zum Inhalt hat, weist wie alle Komponenten der Erwachsenenbildung die unterschiedlichsten Erscheinungsformen auf. Das Berufsfeld der Vortragenden, ModeratorInnen und TrainerInnen ist breit gefächert und wird von (pensionierten) UniversitätsprofessorInnen, HeimatforscherInnen, AbsolventInnen der Studienrichtung Politische Bildung, LehrerInnen, HistorikerInnen und Hobby-HistorikerInnen bevölkert. Abseits der etablierten Bildungseinrichtungen, die Jubiläen und Gedenkjahre pflichtgemäß bespielen und so ihren Bildungsauftrag auch den Fördergebern gegenüber erfüllen, entwickelten sich unzählige Initiativen, die zwar monetär meist auf die Spenden örtlicher Gewerbetreibender und auf Ehrenamtliche angewiesen sind, aber in der inhaltlichen Gestaltung nicht der offiziellen Gedächtniskultur dienen. Dies hat weitreichende Folgen, denn bisherige Konzepte gehen von einem Konsens der mehr oder weniger akademischen Blickwinkel auf Geschichte aus. Doch je differenzierter Gesellschaft wird, etwa unter dem politisch instrumentalisierten Schlagwort Parallelgesellschaften, desto unterschiedlicher sind die Lehren, die aus der Geschichte gezogen werden. Der von der institutionalisierten politischen Bildung viele Jahre gepflegten österreichischen Nationalität werden nun ganz andere Erinnerungsdynamiken entgegengesetzt. Politische Bildung wurde und wird auch als Instrument der staatlichen Überzeugungsarbeit am demokratischen Grundverständnis und somit des Einverständnisses mit politischen Machtstrukturen benützt.

Das in den Schulbüchern suggerierte Miteinander existiert so nicht, sondern es herrschen alternative Betrachtungsweisen vor, die erst in ihrer Widersprüchlichkeit Realität zu einem Ganzen werden lassen. Der Begriff des „kollektiven Gedächtnisses“ des französischen Soziologen Maurice Halbwachs geht davon aus, dass von Vergangenheit bleibt, was die Gesellschaft in jeder Epoche mit ihrem gegenwärtigen Bezugsrahmen rekonstruieren kann. Die herkömmliche politische Bildung und die von ihr betriebene Erinnerungskultur haben nun weitere Dimensionen erhalten, so drängen die Fachgebiete Migrationsgeschichte, Frauengeschichte und Minderheiten-geschichte auf den Bildungsmarkt und schaffen andere Bezugs- und Erinnerungspunkte. Was beispielsweise über die 1970er Jahre gedacht wurde und als Modernität und Wohlbau unter dem Stichwort „Kreisky-Ära“ eine gewisse politische Identität bedeutete, stellt sich nach der Aufarbeitung durch Biografearbeit mit ehemaligen Gastarbeitern völlig anders dar. Die gesundheitliche Schädigung oder die Lohnsklaverei der in Elendsquartieren untergebrachten Arbeiter werfen ein anderes Licht auf die Vergangenheit und letztlich auch die eigene Lebensgeschichte. Was nun zutage tritt, ist die Erinnerung an Gehörtes und selbst Erlebtes, vielleicht der Gedanke an die ärmlich angezogenen Kinder, die in der Schule in der letzten Reihe saßen und irgendwann in der Sonderschule verschwanden. Das an der Universität Innsbruck eingerichtete „Archiv der Migration“, das erstmals Dokumente und Erinnerungsstücke sammelt, die nun anlässlich 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei an die Öffentlichkeit kommen, lässt die Stimmen derjenigen, die *Ganz unten* waren, nicht mehr verstummen. Günther Wallraffs berühmte verdeckte Reportage ist nach wie vor aktuell, der Einsatz von bulgarischen Erntehelferinnen in Tirol und deren Entrechtung jenseits menschenrechtlicher Normen zeigen uns heute den Zustand einer kapitalistischen Gesellschaft, die außer Kontrolle zu geraten scheint. Letztlich ein aktuelles Thema der politischen Erwachsenenbildung, die unter dem Eindruck solcher Missstände die Grenze zu zivilgesellschaftlichem Engagement überschreiten möchte und soll.

Politische Bildung ist dem Bildungskanon längst entkommen, und wer Debatten auf Facebook verfolgt, muss zur Kenntnis nehmen, dass dieses Medium bei der Meinungsbildung die Nase vorne hat. Die digitale Freundschaftsrunde argumentiert, bringt Wissen in die Debatte ein und überzeugt – scheinbar, denn wer dagegen ist, schaltet den Computer aus, verstummt oder klickt weiter. Manche trifft ein Shitstorm, der aus der Deckung der Sofaecke heraus besonders aggressiv ausfällt. Dies musste unlängst die österreichische Frauenministerin erfahren, die sich wohlgenut mit dem gegenderten Text der Bundeshymne fotografieren ließ und unliebsame Reaktionen unter

anderem aus dem Fanclub eines konservativen Volks-Rock'n Rollers vulgo Alpen-Elvis hervorrief. Mit Facebook ist nicht zu spaßen, das ist die Lehre. In der politischen Bildung arbeitet man seriös mit Fakten unterschiedlicher Provenienz und deren dialogischer Betrachtung, erprobt sich im Diskurs und klopft politische Botschaften textkritisch ab. In der modernen Informationsgesellschaft sind das zwar etwas schrullige, aber unbedingt erforderliche Domänen autonomen Lernens. Die aus dem Netz gefischten Erklärungsangebote einer komplexen Welt lassen ErwachsenenbildnerInnen mit ihren Modulen und Settings alt aussehen. Manch politische BildnerIn verschläft die Potenziale sozialer Plattformen, und anstatt sich in den Streit über den Bau einer Moschee aus professioneller Lust am Streit einzumengen, diese Intervention sogar als Kompetenz in Workshops anzubieten, um etwa gekonnt Pfeffer in die raue Debatte unter islamophobe BürgerInnen zu streuen, planen sie in aller Seelenruhe die Vortragsreihe „Der politische Islam und seine historischen Wurzeln“ und wundern sich, wenn sie wenige Pensionisten, die nicht auf ihre Enkelkinder aufpassen müssen, als Teilnehmer begrüßen und das nur, weil schlechtes Wetter ist.

4 Das Historische ist politisch

Zunächst die gute Nachricht. Geschichte ist modern. Das zeigt sich nicht nur in der Mode, wo Retrolook und Trachtenrenaissance in die Jugendkultur einziehen. Was die Generation der 1970er Jahre aus den Kästen der verstorbenen Großmütter in den *Humana*-Container geworfen hätte, wird heute neu produziert und gerne getragen. Jedoch geht der aktuelle Trend weiter als die allen Generationen bekannte Wiederverwertung von Ästhetik, die sich in immer zurückkehrenden Variationen der Absatzhöhe, Frisur oder Stoffmuster selbst zitiert. Die Rückbesinnung auf gutes Altes zeugt von einer gesellschaftlichen Gegenbewegung zum Fallout einer sich selbst permanent überholenden Technikindustrie, die den schlicht telefonierenden Menschen nicht sein lässt und ihm jedes Jahr neue Dimensionen an Anwenderoberflächen beim Kauf eines Handys mitliefert.

Die Besinnung auf möglicherweise Emotionales, Traditionelles birgt die Zuwendung zu neuen Formen der Geschichtsbetrachtung, denn was sonst als die in Vergessenheit geratenen heimatlichen Wurzeln der Vorfahren könnte so schöne Geschichten und Anekdoten in das kollektive Gedächtnis einspielen! Man möchte mehr davon hören, was an diesem oder jenem Ort geschehen war, vielleicht nicht primär aus politischen Gründen, aber doch immerhin aus historisch-sozioökonomischem Interesse heraus. Dafür braucht es Lerngelegenheiten. Davon profitiert die politische Bildung, die,

wenn auch gelegentlich niederschwellig, mit dem Bedürfnis nach Erinnerung und Dokumentation konfrontiert wird. Zwar haben die Geschichtswerkstätten ihre Blütezeit hinter sich, dafür gibt es Generationencafés, biografische Erinnerungsarbeit in Pensionistenheimen, historische Spaziergänge, interkulturelle Gesprächszirkel zur Migrationsgeschichte oder Kulturvereine, die Geschichte und deren Vermittlung an Ort und Stelle pflegen. Die Monopolstellung der allgegenwärtigen Kriegerdenkmäler, der lange Zeit niemand zu widersprechen wagte, da sie den sinnlosen, aber zumindest im Zeichen des Patriotismus einigermaßen erträglichen Tod in Stein und das Denken der Nachkriegsgenerationen meißelten, ist verloren gegangen. Die deutsche Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann spricht in diesem Zusammenhang von „Monumenten, die nichts anderes sind als selbststilisierte Manifestationen von Kultur, die sich inszeniert, die sich für die Mit- und Nachwelt zur Schau stellt, die gesehen, bewahrt und erinnert sein will“ (Assmann 1996,11). Zwar dienen die „Monumente“ noch den Reflexen des Kameradschaftsbundes und der Bläserkapellen, auch sind irrlichternde Politiker zur Kranzniederlegung an Ort und Stelle, doch lässt sich ein nachhaltiger Paradigmenwechsel der Trauerarbeit feststellen, der andere politische Dimensionen in die ländliche Denkmalkultur nicht zuletzt mithilfe der zeitgeschichtlichen politischen Bildungsarbeit hineinreklamierete.

Es ist also modern, regionale Projekte unterschiedlicher Ausrichtung, etwa ein Fest zur Weinlese oder die Einweihung der neuen Feuerwehr, mit einer Spur Geschichte zu würzen. Buchpräsentationen, Filmabende oder Lesungen sind an der Schnittstelle zwischen Alltag, Bildungsarbeit und Kultur zu verorten, beinhalten jedoch politische Bildung und werden dementsprechend gefördert. Und je näher die behandelten Themen den individuell besetzten Erinnerungsfeldern eigener Identität kommen, umso eher gelingt die Akquise potenzieller TeilnehmerInnen einer Veranstaltung oder Initiative. So erklärt sich, dass etwa in Gegenden, wo der Fernseher die Straßen abends leert, denn doch Menschen zu Veranstaltungen gehen, die einen Vortrag zum Thema „Der Erste Weltkrieg und seine Auswirkungen“ in Aussicht stellen. Es sind die emotionalen Trigger, etwa die vage Erinnerung an die knappe Erzählung des Großvaters, der einem zwischen Tür und Angel das völlig unbekannte Wort „Isonzoschlachten“ sagte und in dessen Blick etwas lag, das ihn für einen Moment weit fort brachte. Wenn Bildungsveranstaltungen Zeitgeschichte zum Thema haben, kann es gelingen, dass sie auf einer dem Teilnehmenden verborgenen Ebene längst vergessene Geschichten, die vom Hörensagen verkürzt sind oder lange zurück liegen, weiter erzählen können. Was der Großvater aufgrund seiner zur damaligen Zeit nicht üblichen „Zeitzeugenschaft“ nicht mehr aussprach (Soldaten

begraben generell ihre Schrecknisse, wenn möglich, in sich) gelingt der politischen Bildung an einem anderen Ort, zu einer anderen Zeit, in anderen Zusammenhängen, in die Betrachtungen der Gegenwart verschränkt und wissenschaftlich verwoben, aufzubereiten. Sie holt – und sei es durch das Vorlesen eines Kriegsbriefes, das Betrachten anonymer Fotografien oder einfach einen Vortrag – auch nach hundert Jahren Erinnerungsbrocken an die Oberfläche der Familiengedächtnisse. Obwohl die Vermittlung von Zeitgeschichte beim Zappen in den Fernsehprogrammen fast schon Dauerwerbesendungsformat annimmt und man jederzeit in die Schlachthäuser des 20. Jahrhunderts blicken kann, bleibt es der politischen Bildung unbenommen, den laufenden Bildern des Medialen die Sprache der Gegenwart zu verleihen und ihre Teilnehmer auf eigene Bezüge zu verweisen, die Lernen erst möglich machen.

Die schlechte Nachricht ist, dass Geschichte auch unmodern ist. Dem Hype der Gedenkjahre, der sich über das Land verströmt und in bester Absicht „Volksbildung“ betreibt, steht die in Österreich geradezu atemberaubend naive Geschichtsdarstellung der Tourismusbranche gegenüber. Sie ist der natürliche Feind jeglicher Bemühung politischer Bildung, und der engagierteste Bildungsreferent ist machtlos, wenn es darum geht, einem Ort das Flair eines kaiserlichen Luftkurortes zu verleihen, auch wenn nur die Großneffen des Imperators auf Sommerfrische da waren. Es ist eine Parallelwelt, die Zeitgeschichte als Metapher für Österreich missbraucht, da nützen alle Bemühungen um Aufklärung und zeitgemäße Erinnerungsformen durch politische Bildung vorerst nichts. Es bleibt trotz der ambitionierten Jubel- und Elendsjahr-Retrospektive 2014 unverdrossen bei der Verbreitung von Glanzbildern, die sich gut verkaufen lassen. In Bad Ischl, dem austro-monarchistischen Mekka, finden jedes Jahr im August um des Kaisers Geburtstag vor dem Spalier unzähliger Touristen und Einheimischer tagelang Festivitäten statt, etwa das Franz-Joseph-Gedächtnis-Trabrennen, die „Kaiserbummel“-Einkaufstour, die Themenstadtführung „Erzherzogereien“ sowie die Aufstellung der Regimenter mit Abmarsch zur Kaiservilla, wo diese von einem Franz- und Sisi-Double begrüßt werden. Nun könnte man diese Marotte mit dem Hinweis auf Übernachtungszahlen augenzwinkernd durchgehen lassen, aber der Schaden, der im kollektiven Selbst- und Fremdbild Österreichs angerichtet wird, sitzt tief, und es wäre an der Zeit, dass sich Tourismusmanager und die sie beauftragenden Politiker überlegen, wie aus dieser bittersüßen Geschichtsfälschung nun denn ausgestiegen werden könnte. Und wieder liegt es an der auch zivilgesellschaftlich arbeitenden politischen Bildung, gemeinsam mit Universitäten alternative Konzepte und moderne Präsentationsformen österreichischer Kultur zu entwickeln.

Der Lipizzaner darf bleiben, und die in Salzburg gegen Schnürlregen getragenen Klimt-Kuss-Schirme haben dort ihre Existenzberechtigung. Welche Vergangenheit eine Gesellschaft von sich zeigt, sagt viel über das, was sie sein möchte.

5 Warum die Zeitgeschichte die Essenz politischer Bildung ist

Es ist an der Zeit. Die letzten Augenzeugen der Shoa kommen der Welt abhanden, sie treten unruhig ab, empfanden sich doch viele von ihnen als die letzte Stimme der Millionen Toten, die letzte Möglichkeit, den Leugnern und Verharmlosern, den Vergessenden und niemals zur Kenntnis Nehmenden aufgrund ihrer Augenzeugenschaft vehement zu widersprechen. Sie waren das personifizierte Gedächtnis und haben Unschätzbare geleistet, indem sie vor dem Vergangenen in der Zukunft warnten. Ihre Auftritte, Diskussionen und Vorträge im Rahmen der politischen Bildung bleiben unvergesslich, und wenn wenig aus dem Geschichtsunterricht präsent bleibt, so beeindruckten die alten Leute mit dem manchmal nicht enden wollenden Redefluss durch ihre von Entsetzen über das Erlebte und die Trauer um die Ermordeten gezeichneten Gesichter sicherlich mehrere Generationen. Sie werden im Gedächtnis bleiben, dafür sorgen Einrichtungen wie etwa die burgenländische Initiative *Re.fugius* oder der Verein *erinnern.at*.

Es gibt viel zu tun für die politische Erwachsenenbildung, und die mit ihr verbundene Geschichtsforschung ackert an bisher wenig beforschten Randstücken der Zeitgeschichte und gräbt an den Bruchstellen der letzten hundert Jahre. Historikerkommissionen arbeiten an der Aufdeckung institutionell subkutaner und daher lange Zeit nicht sichtbarer Menschenrechtsverletzungen, etwa in den Kinderheimen, den Psychiatrien und Behindertenheimen der Zweiten Republik. Diese Erkenntnisse ziehen gleichfalls in die politische Bildung ein, dem wird nachgegangen. Die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, eine Fördereinrichtung für Erwachsenenbildung, spiegelt diese Fragestellungen in ihren jährlichen Ausschreibungen, einem Instrument zur Aktualisierung und Anregung politischer Bildung in Österreich. Doch es herrscht auch allgemeiner Katzenjammer in den Bildungseinrichtungen, bei den Initiativen und Vereinen, denn es scheint, dass die politische Bildung im Besonderen von den Maßnahmen der an den Töpfen der Bildung sparenden Regierung betroffen ist. Sie macht wenige Prozente des Gesamtvolumens der Erwachsenenbildung aus. Auf drei Nähkurse, fünf Seminare zur Familienaufstellung und zwanzig Sprachkurse kommt gerade eine Veranstaltung der politischen Bildung. Umso wichtiger

ist eine interdisziplinäre politische Bildung, die sich den spannenden Themen aus Vergangenheit und Zukunft widmet, sie mit den Bedürfnissen und spezifischen Interessen ihrer TeilnehmerInnen durchmischt und als Output ihrer Bildungsarbeit womöglich Politisches als Forderung an heutige Verantwortliche entstehen lässt. Themen wie Demografie und Überalterung, Pflegebedarf und Rollenbilder, Armut und Migration erzeugen erst mit dem Blick auf Zeitgeschichte *awareness*, Gewahrsein und Bewusstsein, und stellen den Optimalfall gelungener politischer Bildung in den Raum, nämlich durch Wissen – zu handeln.

Literatur

- Assmann, Aleida (1996): Kultur als Lebenswelt und Monument. In: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt, S. 11-25.
- Hufer, Klaus-Peter (2006): Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver, Populismus. Schwalbach/Ts.

Internetquellen

- <http://www.museumsdorf.at/> (15.10.2014)
- <http://www.refugius.at> (15.10.2014)
- <http://www.erinnern.at> (15.10.2014)
- <http://www.politischebildung.at> (15.10.2014)

Wirtschaftskompetenz stärken – Herausforderung für (feministische) politische Erwachsenenbildung

„Die Historie der Finanzbildung ist eine Geschichte der Verhaltenssteuerung. Für Kant war die Aufklärung der Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit. Nach der Finanzaufklärung soll es keine Unmündigkeit mehr geben, die nicht selbstverschuldet ist. [...] Erträumte der Bildungsbürger das Glück in der Kunst, so imaginiert der Finanzbildungsbürger künftigen Reichtum als Ergebnis seiner Finanzbildungsanstrengungen. Beider Scheitern überrascht kaum“ (Schürz/Weber 2008, 122 f.).

Es sollte ein Projekt sein, das Lust macht zum Entdecken von Alternativen und zum Handeln. Letztlich wurde es ein Sketch mit dem Titel „Tina und Thea, zwei ungleiche Schwestern auf dem Weg zum guten Leben“, entwickelt im Rahmen des *ksoe*-Lehrgangs¹ „Geld und Leben. Wirtschaftskompetenz stärken“ (weitere Informationen zum Lehrgang im Verlauf des Artikels). Da saßen sie in Liegestühlen, mit schicken Sonnenbrillen auf der Nase und großen Hüten auf dem Kopf – einander ähnelnd und doch wie Tag und Nacht in ihren Einstellungen. Tina behauptete ja, dass es absolut keine Alternative zur Um- und Durchsetzung neoliberalen Gedankengutes gibt: „There Is No Alternative“, näselte sie wie einst Margaret Thatcher in den 90er Jahren. Thea hingegen war sich zusammen mit vielen in den sozialen Bewegungen der letzten Jahrzehnte Engagierten sicher, dass es zu etwas, das ist oder gerade im Begriff ist zu werden, immer auch eine Alternative gibt. „There Exist Alternatives“, war ihr Slogan.

Die Rede von der Alternativlosigkeit neoliberaler Politik, vom zu führenden Standortkrieg in einem globalisierten Wirtschaftsraum, von überregulierten Finanz- und Arbeitsmärkten, von lähmenden Steuerschrauben, aufgeblähten Sozialbürokratien und unfinanzierbaren Pensions- und Sozialsystemen hatte System – und Erfolg. Für die, die mehr Geld und

1 Die *Katholische Sozialakademie Österreichs* (*ksoe*) bietet berufsbegleitende Lehrgänge politischer Erwachsenenbildung an, die die Reflexion und Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse zum Inhalt haben (www.ksoe.at).

Güter haben, als sie für sich und ihre Angehörigen zum Leben brauchen, eröffnete die Deregulierung der Bestimmungen für Finanzveranlagungen mehr und schnellere Wege, immer höhere Renditen zu erzielen. Gefahrlos für den eigenen Lebensstandard, konnte das so gewonnene Kapital wiederum für den Erwerb riskanter und damit noch höhere Renditen bringender Finanzprodukte eingesetzt werden. Gleichzeitig fand eine zweite Welle an „Deregulierung“ statt: eine Aushöhlung von Arbeitsrechten und sozialstaatlichen Bestimmungen. Immer größere Bevölkerungsgruppen müssen die Erfahrung machen, von sicheren Lebensperspektiven ausgeschlossen und zu einer prekarierten Lebensweise gezwungen zu sein. Für einen Teil der Haushalte ist permanente Überschuldung die – alternativlose (?) – Realität, für einen anderen Teil permanente – ja, wie nennt frau das? – „Übervermögisierung“ oder „Überliquidität“: vermutlich gerne als „alternativlos“ fantasiert. Dazwischen müht sich die Mehrheit der Haushalte, aus den verschiedenen Schichten des Mittelstandes nicht in den Abstieg nach unten zu geraten und der permanenten Konkurrenz um die gesellschaftlichen Plätze gewachsen zu sein. Hat „die ökonomische Performance“ aller dieser Menschen etwas mit Finanzbildung bzw. mit der Kompetenzbildung in Wirtschaftsfragen zu tun?

Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Österreichischen Nationalbank erhob die Finanzkompetenz österreichischer Haushalte in den Bereichen Umgang mit Geld, Zukunftsplanung, Entscheidungssicherheit und Informationszugang. Die Festlegung auf diese vier Bereiche von Finanzkompetenz beruht auf dem „bislang elaboriertesten Finanzbildungsprojekt im wirtschaftspolitischen Kontext in Europa“ (Fessler u. a. 2007, 55), entwickelt und durchgeführt von der Financial Security Authority in Großbritannien. Während die Einstellung zu Finanzangelegenheiten, so die Ergebnisse der österreichischen repräsentativen Befragung, oft mit dem Bildungsgrad, dem Einkommen und dem Alter korreliert, steht das Finanzverhalten der Privathaushalte im Allgemeinen in keinem Zusammenhang mit dem Bildungsgrad. Etwa beim Überblick über die eigenen Finanzen, Zahlungspünktlichkeit oder Sparverhalten sind Einkommen und Alter die relevanteren Einflussgrößen. Bei Risikoorientierung, der Aufgeschlossenheit gegenüber komplexen Finanzprodukten und Informationsquellen, der Selbstsicherheit im Zusammenhang mit Finanzfragen kommt sehr wohl der Bildungsgrad ins Spiel (Fessler u. a. 2007). Gnan, Silgoner und Weber kommen in ihrer Recherche des Spektrums internationaler volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildungsangebote zum Schluss, dass die verfolgten Zielsetzungen und die angestrebten Zielgruppen sehr weit gestreut sind, was die Messung des Bildungserfolgs/die Evaluation

erschwert. So stehen in ihrer Klassifikation Bildungsangebote nebeneinander, wo es bei den einen um die Erhöhung des Wissens und des Verstehens von wirtschaftlichen und finanziellen Konzepten geht, bei anderen um die Stärkung des Vertrauens der KonsumentInnen in ihre Entscheidungskompetenz und bei wieder anderen um die Absicherung allgemeiner Werte und Einstellungen bzw. die Erzielung erwünschter Verhaltensänderung (Gnan u. a. 2007, 40 ff.).

Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge, über Risikoversorge und Finanzanlage wird als scheinbar unverzichtbarer Bestandteil heutigen Allgemeinwissens immer mehr eingefordert und bei vielen alltags- bzw. zukunftsrelevanten Entscheidungen auch vorausgesetzt. Um welches Wissen und welches Verständnis von Wirtschaft geht es aber dabei? Bereits seit den 2000er Jahren nimmt die Zahl der Bildungsinitiativen zu, die via Medienkampagnen, Online-Tools, Planspiele, Folder und Kurse eine Finanzbildung verfolgen, die weniger an Allgemeinbildung als an der Verfolgung gewisser wirtschaftspolitischer Ziele interessiert ist. Angebote zur Förderung des allgemeinen Wirtschaftsverständnisses bestehen schon weitaus länger. Sie sind Teil der Schulbildung – allerdings mit erheblichen Unterschieden nach Alter und Schultypen, adressieren aber auch via spezifische Institutionen und Initiativen (Zentralbank, Banken, Börse, Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, Volkswirtschaftliche Gesellschaft, Interessensvertretungen, Volkshochschulen ...) die gesamte Bevölkerung (Schlögl 2007, 76 ff.).

1 FinanzbildungsbürgerIn. Verschuldet?

Eine spezielle Form der Wirtschaftsbildung findet im Rahmen von diversen Beratungskontexten (Schuldenberatung, Frauenberatung, Wohnungslosenhilfe etc.) statt. In klassischen Beratungssettings für überschuldete Menschen oder in auf Prävention setzenden Angeboten werden Menschen darin „gebildet“, mit dem auszukommen, was sie haben. Erschließt diese Form der Wirtschaftsbildung Chancen für die so Beratenen und in Sachen ökonomischer Lebensführung „Gebildeten“, den strukturellen Ausgrenzungs- und Abwertungsprozessen, von denen sie betroffen sind, etwas entgegenzusetzen? Oder ist diese Art der Wirtschaftsbildung nicht viel mehr ein Teil der Armutsverwaltung? Möchte man Armut nicht einfach als in Geld – also (zu) geringem Einkommen – ausgedrückte Lebenslage verstanden wissen, sondern als „Raub und Vorenthalten von Befähigung und Ermöglichung“ (Kitzmüller 2011), ist wohl auch das Vorenthalten von Möglichkeiten einer umfassenden Wirtschaftsbildung bzw. die Festlegung bestimmter Menschen auf eine Form der Wirtschaftsbildung, die sie trainiert, mit dem auszukom-

men, was ist, als ein solcher Raub und ein Vorenthalten von Befähigung und Ermöglichung zu sehen.

Soziologische Befunde der letzten zehn Jahre belegen, dass Schuldenmachen Teil der regulären Haushaltsökonomie unterer Mittelschichten wurde – ein Ausdruck der Arbeitsmarkt- und Einkommensveränderungen dieser Wirtschaftsphase (Dimmel 2011, 259). Ist es die erste Pflicht der BürgerInnen, zu konsumieren – auch um das Risiko oder den Preis ihrer Überschuldung, so ist es ihre Kür, Geld in individuelle Altersvorsorge und renditeträchtige Finanzmarktprodukte zu investieren. Zuwenig Kapitalpower, um den Kursverlust diverser Unternehmenstitel durchzustehen, um von der nächsten Hausse zu profitieren? Geld durch den Kauf von *Mein! European Land*-Aktien versenkt? Mangelnde Beratung bei der Bank? Finanzmarktaufsicht ihren Pflichten nicht ganz nachgekommen? Als aufgeklärte FinanzbildungsbürgerIn kalkulierst du dein Risiko ganz allein!

2 Politische Bildung: Wirtschaftskompetenz stärken

„Bildung sollte, das war die Annahme, dazu befähigen, sich selbst über Verstrickungen des eigenen Handelns mit sozialen Strukturen aufzuklären und so Veränderungen zu ermöglichen“ (Christof u. a. 2005, 5).

Wer vermisst (volks-)wirtschaftliche Allgemeinbildung, die dazu befähigt, ökonomische Zusammenhänge zu erfassen, zu bewerten, sich dazu zu verhalten und Vorstellungen der Veränderung entwickeln zu können? Wer bietet sie an? Wer fragt sie nach? Angebote politischer Erwachsenenbildung, die sich als partizipationsorientiert und feministisch verstehen, müssen sich in der eingangs beschriebenen Landschaft zwischen Finanzbildung zur Optimierung individueller Finanzentscheidungen, Wirtschaftsbildung zur Steuerung („Optimierung“) des Verhaltens ökonomischer Risikogruppen und herkömmlichen Angeboten zur Förderung des herrschenden Wirtschaftsverständnisses positionieren. Es besteht ein breiter Konsens (Pasuchin 2012, 365), der wohl auch für die politische Erwachsenenbildung anzunehmen ist, dass die Förderung der Kompetenzen aller Menschen zur größtmöglichen gesellschaftlichen Teilhabe die bedeutendste Aufgabe der Pädagogik ist. Wirtschaftskompetenz stärken heißt in diesem Verständnis, Menschen bei der Denk- und Verhaltensänderung zu unterstützen, sich „die Unumgänglichkeit ihrer Unterordnung unter die Interessen der Ökonomie (bzw. der ökonomisch Machtvollen) nicht länger einreden (zu) lassen“ (Pasuchin 2012, 364). Es geht im Gegenteil um die Beförderung der Einsicht, dass die Wirtschaft nach unseren Bedürfnissen auszurichten ist.

Genau bei diesem Verständnis setzen Bildungsaktivitäten zivilgesellschaftlicher AkteurInnen an. Viele von ihnen sind der Mainstream-Ökonomie gegenüber kritisch eingestellt. Sie kritisieren nicht nur aus wissenschaftlicher Perspektive die Dominanz einiger weniger Wirtschaftstheorien, sondern hinterfragen auch aus praktischer Sicht die Auswirkungen dieses Wirtschaftssystems auf Frauen, Männer und Kinder. In diesen Bildungsaktivitäten geht es um Analyse, Dekonstruktion und das In-Diskussion-Bringen alternativer ökonomischer Ansätze. So steht etwa die Gruppe „Joan Robinson – Verein zur Förderung frauengerechter Verteilung ökonomischen Wissens“ für Bildungsangebote nach dem Ansatz der Wirtschaftsalphabetisierung oder *Economic Literacy*. Dieses Konzept einer emanzipatorischen Erwachsenenbildungsmethode baut darauf auf, dass Frauen über Wissen und vielfältige Erfahrungen in Sachen Wirtschaft verfügen. Wesentlich ist, dass es sich dabei nicht um ein elitär-individualistisches Konzept handelt, sondern um einen Ansatz kollektiven Lernens und partizipativer Forschung. Ziel dieser Bildungsaktivitäten ist es, feministisch orientiertes Basis- und Fachwissen zu generieren und sowohl Strukturen als auch Diskurse zu verändern. Wirtschaftliche Alphabetisierung und politische (Selbst-)Ermächtigung der Frauen wird als Voraussetzung für einen Paradigmenwechsel im ökonomischen Denken und Handeln verstanden (Klawatsch-Treitl 2007, 19 ff.). Mittels Theorie-Inputs, Nachdenkimpulsen und methodenreichen Reflexions- und Selbsterarbeitungsphasen wird der androzentrischen Theoriegeschichte der Ökonomie nachgegangen, ein erweitertes Ökonomieverständnis grundgelegt und das Menschenbild der Ökonomie transparent gemacht:

„Ökonomie ist somit als Sphäre der Männer von Männern konzipiert worden. Es ist eine Sphäre der Marktöffentlichkeit, des Geldes, der Konkurrenz, des Preis- und Leistungswettkampfes, des Risikos, der Flexibilität und der Mobilität. Hier agiert der ökonomisch handelnde Mensch, der homo oeconomicus, der immer auf seinen Vorteil bedacht ist, und diesen auch kennt, ihn immer berechnen kann. Hier agiert der Schumpetersche Unternehmer, der gestalten will, der sich von sozialen Bindungen lossagt, nicht schwanger wird und nicht stillt“ (Verein Joan Robinson 2010, 9).

3 Die Ansage. Geld und Leben

Eine weitere Bildungsaktivität aus dem zivilgesellschaftlichen Sektor ist der Lehrgang „Geld und Leben. Wirtschaftskompetenz entwickeln“ der ksoe – Katholische Sozialakademie Österreichs. Der Lehrgang ist eine THEA – ein Alternatives Wirtschaftsbildungsangebot. Nicht einzelne Frauen allein

können Gesellschaft und Ökonomie nachhaltig verändern, sich nicht allein – im Sinne des Abschnitt 2 einleitenden Zitates – über den zugewiesenen Platz in der Gesellschaft und ihre Möglichkeiten, ihn zu ändern, aufklären: es braucht eine gemeinsame Verständigung über die Ziele des Lernprozesses, gegenseitige Unterstützung, konstruktive Impulse und konstruktiven Streit. In mehreren Modulen wird gemeinsam mit Expertinnen Wissen über ökonomische Prozesse erarbeitet und die herrschenden ökonomischen Verhältnisse feministisch-ethisch hinterfragt. Von den Analysen und Reflexionen kommt es zum Handeln: die Arbeit an vielfältigen konkreten Projekten steht im Mittelpunkt der bislang zweijährigen Lehrgänge. Im Prozess der (Selbst-)Ermächtigung von Frauen als ökonomisch und politisch Handelnde ermöglichen es diese Projekte, im jeweiligen Umfeld mit der Umsetzung der im Lehrgang gewonnenen Einsichten sichtbar zu werden und darüber hinaus zu Multiplikatorinnen feministisch-ökonomischer Anliegen zu werden (Lindner 2007, 33).

Bei den seit dem Jahr 2000 regelmäßig durchgeführten Lehrgängen kommen die Teilnehmerinnen aus ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und haben unterschiedliche ökonomische Hintergründe und Sozialisationen, wie u. a. in Phasen der Biografiearbeit und der Auseinandersetzung mit österreichischer Wirtschaftsgeschichte sichtbar wird. Herausfordernd für die Teilnehmerinnen ist, dass der Lehrgangsrahmen sowohl den Raum bietet, sich über die eigenen ökonomischen Sichtweisen, Bedürfnisse und Interessen klarer zu werden und sie ernst zu nehmen, sich aber auch auf einen gemeinsamen Diskurs über Ökonomie einzulassen und sich darin zu positionieren. Eine Lehrgangsgruppe führte das gesamte zweite Lehrgangsjahr hindurch die Debatte, ob sie sich mit Ansätzen Feministischer Ökonomie, die sie kennengelernt und sich erarbeitet hatte, zufrieden geben oder den Versuch unternehmen soll, eine Feministische Ökonomie zu definieren, „wie wir sie wollen“. Eine Teilnehmerin schrieb rückblickend, dass sie sich in der Phase des Ringens um eine Vorstellung, wie diese neue Form des Wirtschaftens aussehen könnte, oft eine einfache Formel gewünscht hätte. Am Ende des Prozesses aber stand die Einsicht und die Erfahrung, dass es auch ohne einfache Formeln und klare Wegbeschreibungen möglich ist, an einer neuen Idee mitzuwirken. Und am Ende stand eine gemeinsame Definition Feministischer Ökonomie, mit der Forderung „Gutes Leben für alle!“ (siehe unten).

Eine Lehrgangsteilnehmerin hatte die Gelegenheit, im Rahmen einer beruflichen Projektreise auf die Philippinen Gespräche mit Frauen in verschiedenen Regionen und Lebenssituationen zu führen. Sie war im Laufe des Lehrgangs immer mehr vom Begriff des Guten Lebens angesprochen gewe-

sen, auch von der bald dazu gestellten Frage, was das Gute Leben eigentlich sei. Dieser Frage ging sie in ihren Gesprächen mit FreundInnen und Bekannten in Österreich und mit den philippinischen Frauen nach. Letztlich nannte sie die entstandene CD „Gutes Leben – Stachel in der Ökonomie“. Und genau so stellen sich die Beiträge von Nena, Liggayer und Tue, Maura, Edna und Medge auch dar: als klare Vorstellungen vom Guten Leben und intensive Anklagen an eine Ökonomie, die Menschen und Natur ausbeutet.

Auch Auseinandersetzungen zum Thema Gier fanden immer wieder statt. Ein Begriff, der für viele zum Synonym jener Geschehnisse wurde, die zur Finanzkrise 2008 führten. Im herrschenden Finanzmarktkapitalismus konnte Gier nur als individuelle Fehlhaltung, als unethisches Verhalten Einzelner, vielleicht gerade noch als entgleistes „Winnertum“ einer überschaubaren Gruppe erklärt werden. Die „strukturelle Gier“ des Finanzmarktkapitalismus wurde kaum adressiert. Diese Ambivalenz zeigt sich noch jetzt, Jahre später, in den Versuchen der Krisenüberwindung. Banken, Fonds, HändlerInnen, AnalystInnen werben mit ihrer (ungebrochenen oder zumindest wieder halbwegs intakten) Seriosität, Ethik und Transparenz, während politische Maßnahmen zur strukturellen Überwindung der Krise und der Vermeidung weiterer solcher Krisen gerade von diesen AkteurInnen systematisch hintertrieben bzw. nur sehr lau unterstützt werden. In Vorbereitung einer Aufstellungsarbeit sammelte eine Lehrganggruppe Eigenschaften, Menschenbildaspekte und konzeptuelle Aspekte, die im einen Fall auf Feministische Ökonomie zutreffen, „wie sie daher kommt“, und im anderen Fall auf Feministische Ökonomie, „wie wir sie wollen“. Eines der Elemente im Rahmen einer Feministischen Ökonomie, „wie wir sie wollen“, war „Gier, Neid, Habsucht haben ebenso Platz wie Solidarität, Teilen, Aufeinander-bezogen-Sein“. Die Gier wurde in der Aufstellung als Rolle besetzt und lieferte wichtige Reflexionen. Etwa die, dass es sich für Frauen riskant anfühlt, im Rahmen der herrschenden Verhältnisse das eigene Vermögen, gierig, neidig und habsüchtig zu sein, auszublenden und es nicht zu erforschen und damit etwas zu machen. Deutlich wurde, dass sich Frauen auch eine besondere Form der Gier nicht nehmen lassen wollen, gerade wenn es um das Durchschauen ökonomischer Verhältnisse geht: die Gier nach Erkenntnis. Ganz im Sinne der literarischen Figur der trojanischen Königstochter und Seherin Cassandra, wie Christa Wolf sie gezeichnet hat und die im Rückblick auf eine Lebensphase, in der sie sich das erste Mal in ihrem Leben mit anderen Frauen treffen und verbinden konnte, versteht: Für sie selber und für diese Frauen ist das Entscheidende zu wissen, ob sie ihren Hang zur Übereinstimmung mit den Herrschenden fürchten müssen oder sich auf ihre Gier nach Erkenntnis verlassen können. Eine Reflexion,

die für Bildungsangebote zur Stärkung der Wirtschaftskompetenz immer wieder neu und sorgfältig anzustellen ist.

Feministische Ökonomie

- Feministische Ökonomie analysiert und benennt ungleiche Geschlechterverhältnisse in Wirtschaft und Gesellschaft
- Die Basis sind differenzierte Frauenbilder und das Wissen um unterschiedliche Lebenszusammenhänge – individuell, regional, national und global
- Feministische Ökonomie arbeitet interdisziplinär und interkulturell
- Grundsätzliches Prinzip ist der ständige Dialog von Theorie und Praxis
- Sie macht Spielregeln und Wirkungsweisen der herrschenden Ökonomie transparent und setzt sie der wissenschaftlichen Kritik aus
- Feministische Ökonomie zielt ab auf Verteilungsgerechtigkeit und Nachhaltigkeit
- Feministische Ökonomie verpflichtet sich den nachkommenden Generationen

Dafür ist notwendig:

- Die Umverteilung von produktiver und reproduktiver Arbeit
- Von Besitz, Vermögen und Zugang zu den Ressourcen
- Das Ziel ist eine geschlechtergerechte, ökonomische, politische und kulturelle Teilhabe und eine größere Vielfalt an Lebensmöglichkeiten.
- Gutes Leben für alle!

(Definition der Teilnehmerinnen, ksoe-Lehrgang „Geld und Leben“ 2005-2007)

Literatur

- Christof, Eveline u. a. (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen.
- Dimmel, Nikolaus (2011): Freier Fall. Privatverschuldung in der Entsicherungsgesellschaft. In: Rosecker, Michael/Schmitner, Sabine (Hrsg.): Armut und Reichtum. Ungleiche Lebenslagen, -chancen, -stile und -welten in Österreich. Wr. Neustadt, S. 254-277.
- Fessler, Pirmin u. a. (2007): Die Finanzkompetenz der österreichischen Bevölkerung. In: Österreichische Nationalbank (Hrsg.): Wirtschafts- und Finanzbildung. Geldpolitik & Wirtschaft. Quartalsheft zur Geld- und Wirtschaftspolitik Q3/2007, S. 53-71.

- Gnan, Ernest/Silgoner, Maria Antoinette/Weber, Beat (2007): Volkswirtschafts- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele Messung. In: Österreichische Nationalbank (Hrsg.): Wirtschafts- und Finanzbildung. Geldpolitik & Wirtschaft. Quartalsheft zur Geld- und Wirtschaftspolitik Q3/2007, S. 30-41.
- Kitzmüller, Erich (2011): Armutsverwaltung als Verwaltung von Entsolidarisierung. Unveröffentlichter Text für „Netzwerk Grundeinkommen und sozialer Zusammenhalt – B.I.E.N Austria“.
- Klawatsch-Treitl, Eva (2007): Wirtschaftsalphabetisierung als ökonomisches Empowerment. In: ksoe – Katholische Sozialakademie Österreichs (Hrsg.): Geld und Leben. Positionen Feministischer Ökonomie. Dossier 5/2007, S. 19-22.
- Lindner, Gabriele (2007): Alternativen stärken. In: ksoe – Katholische Sozialakademie Österreichs (Hrsg.): Geld und Leben. Positionen Feministischer Ökonomie. Dossier 5/2007, S. 33-34.
- Pasuchin, Iwan (2012): Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten. Wiesbaden.
- Schlögl, Sabine (2007): Das Wirtschafts- und Finanzbildungsangebot österreichischer Institutionen und Unternehmen. In: Österreichische Nationalbank (Hrsg.): Wirtschafts- und Finanzbildung. Geldpolitik & Wirtschaft. Quartalsheft zur Geld- und Wirtschaftspolitik Q3/2007, S. 72-89.
- Schürz, Martin/Weber, Beat (2008): Das Wissen vom Geld. Auf dem Weg zum Finanzbildungsbürgertum. Graz.
- Verein Joan Robinson (Hrsg.) (2010): Wirtschaft anders denken. Handbuch Feministische Wirtschaftsalphabetisierung. Wien.

Zur Demokratie sozialer Bewegungen aus einer autonomen/anarchistischen Perspektive

Wenn von „Demokratie lernen“ die Rede ist, wird darunter oft verstanden, die Institutionen des Parlamentarismus kennen zu lernen: „Wer vertritt“, und wie werde ich vertreten? Es besteht die Wahl, sich aufzumachen, eine Vertreter_in zu werden oder zu erfahren, wie andere über einen regieren. Anders ist es bei der Beteiligung an sozialen Bewegungen. Die Aktivist_in nimmt teil an den Versuchen der Veränderung (oder Veränderungen zu verhindern). Dabei wird ein „mehr“ an Demokratie gelernt. Das Thema dieses Textes ist, wie die demokratischen Organisationsformen der sozialen Bewegungen mit „basisdemokratischen“ Elementen korrespondieren, wie sie von Autonomen und Anarchist_innen vorgeschlagen und ansatzweise gelebt werden.

Immer wieder wurde durch emanzipatorische soziale Bewegungen mehr Demokratie gefordert. In den revolutionären Phasen war es die direkte Demokratie der Räte, in den 1970er Jahren tauchte das Schlagwort „Basisdemokratie“ auf. Die sozialen Bewegungen der letzten Jahre von „unibrennt“ bis hin zu den „Indignados“¹ zeigten sowohl eine Kritik an der Verfasstheit der demokratischen und parlamentarischen Strukturen wie auch „neue“ Formen der Demokratie. So forderten die spanischen Besetzer_innen der Puerta del Sol in Madrid „Demokratie jetzt!“. Sie experimentierten mit Organisationsformen, die eine Beteiligung der Vielen gewährleisten sollte.

1 Im Herbst 2009 besetzten Studierende den größten Hörsaal in Wien, das Audimax. Besetzungen breiteten sich auf ganz Österreich und darüber hinaus aus („unibrennt“). Die Bewegung richtete sich neben vielem anderen gegen das „Bologna-Prinzip“, die Verschulung und Normierung von Bildung (Foltin 2011, 186 ff.). Unter dem Schlagwort „Wir sind keine Ware für Politiker_innen und Banker_innen“ besetzten am 15. Mai 2011 Demonstrant_innen (die „Empörten“) den zentralen Platz in Madrid, den Puerta del Sol, und lösten damit eine breite Bewegung in ganz Spanien aus (Foltin 2011, 236 ff.). Am 17. September 2011 besetzte „Occupy Wall Street“ den Zucotti-Park in Manhattan. Unter der Parole „Wir sind die 99 Prozent“ protestierten sie gegen das kapitalistische System. Die Bewegung breitete sich danach auf hunderte Städte in den USA aus. Graeber (2012) beschreibt diese Bewegung und die basisdemokratischen und anarchistischen Grundkonzepte und Einflüsse.

Ähnliches gilt für die Strukturen, wie sie 2011 in vielen Städten durch die „Occupy“-Bewegung entwickelt wurden.

In Österreich/Wien entstanden in der „unibrennt“-Bewegung 2009 auch für die Öffentlichkeit Strukturen, die das gewöhnliche Verständnis von Wahlen in Frage stellten. Anfangs konnten die Medien damit kaum umgehen, dass es keine Ansprechpersonen gab und die Pressesprecher_innen dauernd wechselten. Außerdem wurde zu gewährleisten versucht, dass sich nicht die übliche Männerdominanz durchsetzte.

„Besonders faszinierend finde ich halt, dass Menschen, die sich noch nie mit basisdemokratischer Entscheidungsfindung auseinandergesetzt haben, hier plötzlich basisdemokratisch handeln, und zum Teil hab' ich auch das Gefühl, dass das auch von einem Impuls ausgeht und nicht unbedingt von einem theoretischen Hintergrund“ (Asenbaum u. a. 2010, 7).²

Obwohl sich unterschiedliche linke, queere und feministische Gruppen an den aktuellen Bewegungen beteiligten, hatten sie keinen sichtbaren direkten Einfluss. Die Bewegungen lehnten nicht selten alle „politischen“ Organisationen ab, was sich auch gegen anarchistische, autonome oder feministische Interventionen richtete. Ich will zeigen, dass es trotzdem gerade diese Formen (wie sie in anarchistischen und autonomen Strukturen diskutiert werden) waren und sind, die die Organisation der Bewegungen beeinflusst(en).

1 Krise der Demokratie

Warum sind es gerade die aktuellen Bewegungen, die Entscheidungsfindung und Demokratie mehr diskutieren und reflektieren als frühere? Die repräsentative Demokratie wird schon länger in Frage gestellt. Guy Debord kritisierte bereits in seiner 1967 erstmals erschienenen *Gesellschaft des Spektakels*, dass die kapitalistische Warengesellschaft ein ebensolches Spektakel sei wie die demokratische Politik (Debord 1996). In Wahlkämpfen gibt es kaum noch einen Unterschied zu Waschmittelwerbung oder Werbung von Handybetreiber_innen. Konnte in früheren Jahrzehnten noch die Illusion einer Auswahl entstehen, so wurde das in den letzten Jahren zu Gunsten kapitalistischer Sachzwänge ganz in Frage gestellt.³ Referenden und Abstimm-

2 Das Zitat ist aus einem Gespräch von Aktivist_innen der Studierendenbewegung. Viele der angeführten Beispiele stammen aus sozialen Bewegungen in Österreich, die das Thema zweier Bücher von mir sind: Foltin 2004 und 2011.

3 Es ist bezeichnend, dass in zwei besonders autoritären Bereichen nie über Demokratie diskutiert werden durfte: in den Fabriken und in den bewaffneten Strukturen wie Polizei und Armee. Nur in revolutionären Situationen wie z. B. in den Umwälzungen nach der

mungen über den EU-Vertrag wurden so lange wiederholt, bis die Bevölkerung zustimmte. „Linke“, sozialdemokratische Regierungen überboten sich darin, Maßnahmen zu Gunsten des Kapitals durchzusetzen. In Italien und Griechenland wurden bis zu den „richtigen“ Wahlergebnissen Expert_innenkabinette installiert⁴. Die Stimmen der Wähler_innen, so scheint es, machen der „Wirtschaft“ heutzutage noch mehr Sorgen als früher.

Die „Linke“ hat in den letzten Jahren trotz der Krise des Jahres 2008 eine selbstmörderische Anpassung an die herrschenden „Sachzwänge“ mitgemacht. Diskurse, die einen ökonomischen Kurswechsel verlangen, dürfen geäußert werden, werden aber marginalisiert. Was nicht dem Kapital nutzt, gilt als unrealistisch. Politik und Medien sind Teil der herrschenden Oligarchie. Dabei meine ich nicht nur das, was in Österreich unter dem Titel „Parteienfinanzierung“ diskutiert wird, sondern dass die Führungsetagen von Unternehmen, Politik und Medien einen privilegierten sozialen Zusammenhang bilden. Es ist nicht unüblich, dass auch linke (und grüne) Politiker_innen nach ihrem Ausscheiden Managementposten in großen Unternehmen erhalten. Die (großen) Medien wiederum sind von Werbebetats abhängig, die von den Konzernen kommen.

In der Vergangenheit hat es, wenngleich vereinzelt, auch Initiativen von unten gegeben, die Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen konnten. Das Atomkraftwerk Zwentendorf und das Donaukraftwerk Hainburg wurden nicht in Betrieb genommen bzw. gebaut. Das System der Parteien, das schon damals als Spektakel funktionierte, wurde ergänzt durch Bürger_inneninitiativen und sich immer mehr institutionalisierende NGOs. Solche Strukturen ergänzen jetzt Gewerkschaften, Kirchen und Vereine. Bürger_inneninitiativen und NGOs wurden als Faktor anerkannt und zu einem Teil des politischen Systems. Auch hier gilt: Es ist möglich, Kritik zu üben, aber es darf sich nichts Entscheidendes ändern, was die kapitalistische Verwertung betrifft. Heute wird „mehr Demokratie“ oft mit mehr Volksabstimmungen verbunden, es sollte jedoch klar geworden sein, dass Abstimmungen zwar „demokratischer“ sind als die Wahl der Parteien, aber in der Gesellschaft des Spektakels auch nur das Ergebnis von Werbekampagnen (wieder eine Macht-, Geld- und Oligarchiefrage).

Oktoberevolution entwickelten sich „Arbeiter- und Soldatenräte“ als direktdemokratische Formen.

4 Eine reaktionäre Opposition konnte sich sozial geben und mit rassistischen Ressentiments sogar Wahlen gewinnen. In Ungarn siegte so die Rechte auch mit Argumenten gegen die Europäische Union, von Gáspár Miklós Tamás als „Konterrevolution gegen die Konterrevolution“ bezeichnet (Tamás 2008).

2 Demokratie in sozialen Bewegungen

Nach 1968 tauchte die „Basisdemokratie“ in vielen Bereichen auf, und in den Anfangszeiten gehörte sie noch zu den Ideen der später entstandenen Grünen. Letztere verabschiedeten sich aber mehr oder weniger schnell von allen partizipatorischen Konzepten.

Die sozialen Bewegungen von früher zeigten „andere“ Formen der Demokratie als NGOs und linke Parteien. (Spontane) Bewegungen haben die herrschende Demokratie kritisiert und immer schon mit partizipatorischen Strukturen experimentiert. Ein Beispiel ist die „Arena-Bewegung“, die Besetzung des Auslandsschlachthofes als Kultur- und Kommunikationszentrum in Wien im Sommer 1976. Vorbereitet wurde die Besetzung durch Künstler_innen und Architekt_innen („Expert_innen“). Als die Polizei von den Besetzer_innen verlangte, Verantwortliche zu stellen, antwortete die Menge: „Verantwortlich sind wir alle.“ Die Organisation funktionierte über Komitees und Plena, die die Entscheidungen trafen. In den Verhandlungen forderten die Verantwortlichen der Gemeinde Wien allerdings verbindliche Strukturen, also das Zurückdrängen aller Formen direkter oder partizipatorischer Demokratie (vgl. Foltin 2004, 116 ff.).

Auch in der Besetzung der Au in Hainburg, durch die das dort geplante Wasserkraftwerk verhindert wurde, entwickelten sich demokratische Strukturen, die über die Demokratie im landläufig verstandenen Sinn hinauswiesen:

„Die Organisation hat sich ganz spontan, wie die Besetzung, entwickelt. Da gabs die sog. Zentrale, die dann entmachtet wurde, als die Lager immer mehr autonomer und selbstbewusster handelten. In den Lagern gab es anfangs sporadische Plenas, hauptsächlich bevor Aktionen bzw. Verteidigungsmaßnahmen anstanden, später dann regelmäßige und dann auch Hauptplenas zu dem die Lager einzelne Vertreter entsandten. [...] Teilweise genutzt hat das Chaos den Verhandlern vom Konrad-Lorenz-Volksbegehren, die in einem kontrollfreien Raum mit der Regierung verhandeln konnten, ohne Rechenschaft ablegen zu müssen. Das haben wir gottseidank bald abgestellt, da die Stimmung gegen diese Art von Verhandlungen bei den Besetzern sehr stark war und die Besetzer aufgrund ihrer Position einen Druck ausüben konnten. Letztendlich hat sich eine gewisse Organisationsstruktur herausgebildet die der Besetzung adäquat war und auch mit dem Chaos einigermaßen umgehen konnte. Eine Weiterentwicklung hat leider das Ende der Besetzung verhindert“ (Anonym 1985, 22 f.).⁵

5 Erschienen in *Notkühlung*, einer alternativen Zeitung von damals.

Es haben sich also nicht erst in der „unibrennt“-Bewegung spontan-demokratische Organisationsformen gebildet. Der Unterschied ist, dass im Gegensatz zu heute Selbstorganisation damals fast nur innerhalb der Bewegungen und unter Linken und Autonomen/Anarchist_innen diskutiert wurde. In den Medien wurde nur über die (Verhandlungs-)Realpolitik und die spektakulären Auseinandersetzungen berichtet.

3 Anarchistische und autonome Konzepte in sozialen Bewegungen

Es gibt aber auch eine längere Geschichte des direkten Einflusses von Anarchist_innen und Autonomen. Um 1968 änderten sich die Aktionsformen in den sozialen Bewegungen: Die direkten Aktionen – zuerst der Bürgerrechtsbewegung in den USA, dann der Student_innen gegen den Vietnam-Krieg – waren von gewaltfreien anarchistischen Ideen beeinflusst. Später wurden diese Formen des Protests auch in Europa aufgegriffen. Nicht mehr die geordnete, angemeldete Form des Protests wurde gewählt, nicht mehr Gruppierungen (Parteien und Gewerkschaften) mobilisierten ihr Fußvolk, das dann den Redner_innen zuwinkte, sondern jede einzelne Person sollte aktiv werden.⁶ Es wurde keine Einheit gesucht, sondern der Konsens; zukünftige emanzipatorische Elemente wurden vorweggenommen. Und es wurden konfrontative Formen der (gewaltfreien) Auseinandersetzung gesucht.

Bei einer Vielzahl von Besetzungen, die sich gegen Umweltzerstörungen richteten, wie etwa gegen ein Kraftwerk in Lambach in Oberösterreich oder gegen den Bau der „Ennsnahen Trasse“ der Pyhrn-Autobahn, waren die Autonomen beteiligt (Foltin 2004, 183). Sie waren nicht nur für die Überschreitung legaler Grenzen mitverantwortlich, sondern förderten auch die Selbstorganisationsstrukturen. Im Niedergang der Bewegungen reduzierte sich dieser direktdemokratische Anspruch, und es dominierten wieder die Funktionär_innen linker Gruppen und Bürokrat_innen. Charakteristisch dafür waren die Besetzungen des Audimax in den Bewegungen der Studie-

6 Auch vor 1968 hat es die Auseinandersetzungen außerhalb der geordneten Strukturen von Parteien und Gewerkschaften gegeben, wie etwa den Streik 1950 gegen die Lohn-Preis-Pakte. Dieser spontane Aufbruch wurde einerseits von der sozialdemokratischen Gewerkschaft niedergeknüpelt, aber auch von einer KPÖ-dominierten Betriebsrätekonferenz abgewürgt (vgl. Koller 2009, 472 ff.). Dieser riesige wilde Streik wurde lange als kommunistischer Putschversuch gewertet, später wurde die Spontanität zumindest anerkannt. Die streikenden und demonstrierenden Arbeiter_innen nutzten die KPÖ-Organisation, weil diese die einzigen waren, die den Streik unterstützten.

renden 1987 und 1996 (vgl. Foltin 2004, 164 f., 231 ff.), anders als in der Studierendenbewegung 2009 (Foltin 2011, 186 ff.).⁷

Die „Jugend“- und Hausbesetzungsbewegung Anfang der 1980er Jahre forderte von vornherein andere Formen der Beteiligung, und es ist nicht zufällig, dass daraus die Organisations- und Plenumsstrukturen der Autonomen entstanden. In Österreich wurden illegale Besetzungen nicht geduldet. Aber die Struktur der „Szene“ war eine ähnliche wie in den vielen Besetzungsprojekten in Deutschland. Die Autonomen hatten in ihren Projekten den Anspruch, das eigene Leben jenseits des Kapitalismus zu organisieren. Formen dafür sind eine Plenums- und/oder Delegiertenstruktur, die Partizipation von Vielen, eine geschlechtergerechte Beteiligung ... Wege dazu sind das Konsensprinzip, die Vermeidung von Abstimmungen, keine Verpflichtung der Beteiligung (wenn bestimmte Aktivitäten abgelehnt werden), die getrennte Organisation, z. B. der autonomen Frauen. In den 1980ern organisierte sich auch der autonome Teil des Feminismus in solchen Strukturen und konnte durch diese Radikalität auf die institutionellen Strukturen zurückwirken. Gerade unter Feministinnen wurde die Diskussion über die Gefahren einer Institutionalisierung mehr diskutiert als in vielen anderen Zusammenhängen (vgl. Geiger/Hacker 1989, 208).

Einige Worte sind noch zu der auch von den Autonomen postulierten „Kollektivität“ zu verlieren. Darunter wird nicht verstanden, dass alle unter der gleichen Parole marschieren oder sich einer Organisation unterordnen. Gerade die kollektive Herangehensweise verhindert vereinheitlichende Repräsentationen und stärkt den individuellen Ausdruck der Einzelnen. Wenn alle zu Wort kommen können, kommt es im Gegensatz zu formalen Wahlen zu keiner Gleichschaltung. Es ist bezeichnend, dass die Autonomen keine formalen Organisationsformen entwickelten, sondern die Vielfalt eines sozialen Feldes abbildeten, mit unterschiedlichen, auch zerstrittenen Positionen und Beziehungen. Trotzdem wurde innerhalb der „Autonomen“ diskutiert, dass die Abwesenheit formaler Strukturen zu Ungleichgewichten führen kann, wie z. B. zwischen denen, die sehr aktiv sind, und anderen, die eher im Hintergrund bleiben. Auch innerhalb dieser Szene entwickelten sich Tendenzen zur Vereinheitlichung, wenn z. B. Aussehen (Punk, schwarz angezogen) ein Ausgrenzungskriterium wurde. Das wurde allerdings immer wieder in Frage gestellt. Die Vermummung, die Anonymisierung ist auch so ein

7 Auf Grund von Kontroversen um unterschiedliche „revolutionäre“ Strategien während der Besetzungen von 1987, 1992, 1996, 2000 und 2006 wäre es am 24. Oktober 2009 nahe liegend gewesen, das Audimax nicht zu besetzen. Aber die Aktivist_innen von „unibrennt“ waren offensichtlich Menschen, die diese negativen Erfahrungen nicht gemacht hatten und darum die neuerliche Besetzung wagten.

„Werkzeug“, um die Hervorhebung von Einzelnen zu verhindern (vgl. z. B. die Anonymität des Subcommandante Marcos von den Zapatist_innen).

Wahlen erzeugen im Gegensatz dazu immer Unterlegene, immer Mehrheits- und Minderheitspositionen und damit die Tendenz zur Ausgrenzung, sie bedeuten die Heraushebung von Repräsentant_innen und deren Abtrennung von den Repräsentierten.

4 Seattle/Genua

Die internationale Protestbewegung zwischen Seattle und Genua⁸ entwickelte demokratische Organisationsformen, die über die oben beschriebenen lokalen oder regionalen Strukturen hinausgingen. Peoples Global Action (PGA) wurde 1997 beim von den Zapatist_innen angestoßenen zweiten „Intergalaktischen Treffen“ in Spanien gegründet. Dieses Netzwerk rief zu globalen Protesttagen anlässlich der Gipfeltreffen der Herrschenden auf und verschaffte so den Protesten nach Seattle eine breitere Öffentlichkeit. PGA ist nur eine Koordination, geprägt von Organisationen des globalen Südens. Organisiert wird sie über das Internet und über regelmäßige lokale und globale Konferenzen. Nur solche Organisationen können Teil des Netzwerkes sein, die mit den Eckpunkten (*Hallmarks*)⁹ einverstanden sind. Die PGA stellt ein Koordinationswerkzeug dar, keine Organisation. Sie hat keine Mit-

8 Zu den meisten Gipfeln der Herrschenden wurden weltweite Aktionstage ausgerufen, und es wurde auch an Ort und Stelle demonstriert. An den Demonstrationen zur Konferenz der WTO in Seattle im November 1999 beteiligten sich unterschiedliche Gruppierungen, von Gewerkschaften bis hin zu Umweltschützer_innen. Die Auseinandersetzungen rückten die Proteste erstmals medial ins Zentrum der Weltöffentlichkeit. Im Juni 2001 fanden mehrtägige, auch militante Demonstrationen gegen den G8-Gipfel in Genua statt. Dort wurde ein Demonstrant von der Polizei erschossen.

9 Diese *Hallmarks* sind: „1. Eine Ablehnung von Kapitalismus, Imperialismus und Feudalismus sowie aller Handelsabkommen, Institutionen und Regierungen, die zerstörerische Globalisierung vorantreiben. 2. Eine Ablehnung aller Formen und Systeme von Herrschaft und Diskriminierung, einschließlich (aber nicht ausschließlich) Patriarchat, Rassismus und religiösem Fundamentalismus aller Art. Wir erkennen die vollständige Würde aller Menschen an. 3. Eine konfrontative Haltung, da wir nicht glauben, dass Lobbyarbeit einen nennenswerten Einfluss haben kann auf undemokratische Organisationen, die maßgeblich vom transnationalen Kapital beeinflusst sind. 4. Ein Aufruf zu direkter Aktion und zivilem Ungehorsam, Unterstützung für die Kämpfe sozialer Bewegungen, die Respekt für das Leben und die Rechte der unterdrückten Menschen maximieren, wie auch den Aufbau von lokalen Alternativen zum Kapitalismus. 5. Eine Organisationsphilosophie, die auf Dezentralisierung und Autonomie aufgebaut ist. [...]“ (<http://www.nadir.org/nadir/initiativ/aggp/free/pgaa/hallm.htm>). Übersetzung nach: http://de.wikipedia.org/wiki/Peoples_Global_Action, 19.02.2015).

glieder und keine juristische Form. Keine Organisation oder Person kann sie repräsentieren.

Die Demonstrationen zu den Aktionstagen wurden von breiten Bündnissen getragen, die sich gegenseitig akzeptierten und verschiedene Aktionsformen zuließen. An den Protesten selbst beteiligten sich wesentlich breitere Kreise als solche, die den libertären Konzepten von PGA nahe standen. Das fand seinen Niederschlag in der Entwicklung der „Sozialforums-Bewegung“ mit einem antiautoritären (anarchistischen oder autonomen) Flügel, aber auch mit Gruppierungen und Funktionär_innen von traditionellen Parteien oder von NGOs.

Was ist jetzt von diesen Organisationsformen geblieben? Die Sozialforen organisierten jährliche Welttreffen mit regionalen Ablegern. Die Strukturen waren immer gemischt aus Funktionär_innen linker Parteien und libertären partizipatorisch-autonomen Organisationen wie PGA. Die „Sozialforums-Bewegung“ hat sich, zumindest in Europa, inzwischen auf einen Haufen Funktionär_innen reduziert, die meisten staatsfeindlichen Aktivist_innen haben sich schon länger zurückgezogen. PGA ist aus der Öffentlichkeit verschwunden. Allerdings werden die Organisations- und Koordinationsformen von den aktuellen Bewegungen übernommen, wie etwa der Gebrauch der Handzeichen. Letzteres ermöglicht, dass auch auf Plena, die von einer großen Anzahl Menschen besucht werden, sinnvolle Debatten stattfinden können und Entscheidungen getroffen werden, ohne dass es in fruchtlose Diskussionen ausartet.¹⁰

5 Aktualität der direkten Demokratie

Es sind die radikalen und autonomen sozialen Bewegungen, die – egal unter welchem Namen – die Frage der Selbstorganisation oder der Demokratie von unten immer wieder aufwerfen. Nicht nur in der Vielzahl der Besetzungen der letzten Jahre finden sich die hier diskutierten „demokratischen“ Strukturen, sondern auch in einer Reihe von Projekten, die sich als anarchistisch, autonom oder DIY (*do it yourself*) verstehen. Zusammenfassend lassen sich folgende Kennzeichen feststellen:

10 Ein kurzer Einschub noch zu Kämpfen im globalen Süden: Raul Zibechi (2008) beschreibt die Organisationsformen der aufständischen Gemeinden in Bolivien und findet dort Organisationsstrukturen, die über die westliche Demokratie hinausweisen, weil sich der Staat ganz aus den Stadtvierteln zurückgezogen hat. Der danach folgende Wahlsieg von Evo Morales wird schon wieder als Integration in herrschende Strukturen gesehen. Zibechi nimmt an, dass die Bevölkerung, wenn sie von der Regierung enttäuscht wird, nicht die Rechten wählen wird, sondern sich aus den Wahlprozessen zurückzieht.

- (1) Kritik des Staates und der Begrenztheit der Demokratie durch Wahlen, aber auch von Formen der Repräsentation in der Öffentlichkeit, oft verbunden mit einer Kritik an den Medien, die mit den herrschenden Oligarchien verbunden sind und sich am (Wahl-)Spektakel orientieren. Reflexion und Selbstkritik an hierarchischen Strukturen im Inneren, z. B. durch Menschen, die mehr Aktivität zeigen oder von „Männern“, die sich zu stark in den Vordergrund schieben.
- (2) Die Suche nach Strukturen, die es möglich machen, dass sich möglichst viele (alle) beteiligen oder beteiligen können: Plenumsstruktur, Vermeidung von Abstimmungen, Gemeinsamkeit ohne die Individualität/Singularität zu unterdrücken.
- (3) Direkte Aktion, die sich nicht nur gegen etwas ausdrückt, sondern emanzipatorische Strukturen jetzt schon zu verwirklichen sucht. Das ist die Organisation des Lebens, das geht von Volkküchen bis hin zur Organisation von Schlafplätzen.

Viele der aktuellen Bewegungen („unibrennt“, „Indignados“, „Occupy“) lehnen, wie schon erwähnt, direkte anarchistische oder feministische Einflussnahmen ab.¹¹ Trotzdem konnten sich die in der libertären Szene ausprobierten und diskutierten Experimente auch darin durchsetzen. Es ist der „Sachzwang“ der Bewegungen, der es notwendig macht, dass sich viele beteiligen können, und es ist auch die „Propaganda der Tat“, die von den Bewegungen organisatorisch umgesetzt wird: Vor „unibrennt“ ereigneten sich in Wien eine Reihe von Besetzungen (von Häusern, sozialen Zentren; aber auch andere Besetzungen, wie die am Augartenspitz¹²). Dort wurde mit Arbeitsgruppen, Volkküchen und demokratischen Strukturen experimentiert. Die spanische Bewegung und „Occupy“ wiederum übernahmen von den internationalen Treffen der PGA die Kommunikation durch Handzeichen auf Plena, um die Diskussionen wirkungsvoller werden zu lassen und Abstimmungen zu vermeiden.

Es ist auch egal, wie diese Organisationsformen bezeichnet werden: In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war der Begriff „Räte“ verbreitet, inzwischen ist diese Bezeichnung von institutionellen Strukturen okkupiert. Die Sowjetunion („Räteunion“) schaltete sie schon in ihrer Anfangszeit aus. Heutige „Betriebsräte“ sind nur noch Vertretung für die Arbeiter_innen und

11 Dass diese Ablehnung in manchen Zusammenhängen problematisch werden kann, zeigen die Entwicklungen in der Ukraine. Schlussendlich wurden die emanzipatorischen Kräfte von der Maidan-Bewegung verjagt, es dominieren „alternative“ Oligarch_innen und rechtsextreme Aktivist_innen.

12 Eine Grünfläche beim Wiener Augarten sollte durch einen „Konzertkristall“ verbaut werden und wurde daraufhin besetzt und geräumt (Foltin 2011, 119) .

haben nichts mehr mit Selbstorganisation zu tun. Aber auch andere Begriffe wurden inzwischen in Institutionen verwandelt: „Basisdemokratie“, das Schreckgespenst aus der Frühzeit der Grünen, ist meist nur noch ein Rotationsprinzip, die Vertretung (durch Eliten) ist geblieben.

Trotz vieler Rückschläge erhoffe ich, dass emanzipatorische und demokratische Bewegungen (andere würden das als kommunistisch bezeichnen) schließlich in der Zukunft dominieren werden, beeinflusst und entwickelt von einer Vielzahl von Bewegungen – auch unter dem Einfluss autonomer und anarchistischer Strukturen.

Warum sollen wir die Demokratie der Bewegungen nicht „Konstituierende Macht“ nennen – die Struktur und die Organisation, in der sich die Multitude, die nicht vereinheitlichte Vielheit, wiederfindet (vgl. Negri 1999; Birkner/Foltin 2010, 105 ff.)? Der Gegensatz dazu ist die „Konstituierte Macht“ – die neuerliche Bürokratisierung und Integration in das System, häufig in staatliche Strukturen, aber auch in Institutionen wie NGOs – „Nichtregierungsorganisationen“ (vgl. Hardt/Negri 2002).

Literatur

- Anonym (1985): Bäume, Bullen, Partisanen. In: Notkühlung 1/1985, S. 21-25.
- Asenbaum, Maria/Hajek, Katharina/Botka, Michael/Piro, Ako (2010): Die Explosion eines politischen Unbehagens. In: Perspektiven Nr. 10/2010, S. 4-11.
- Birkner, Martin/Foltin, Robert (2010): (Post-)Operaismus. Von der Arbeiterautonomie zur Multitude. Stuttgart.
- Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin.
- Foltin, Robert (2004): Und wir bewegen uns doch. Soziale Bewegungen in Österreich. Wien.
- Foltin, Robert (2011): Und wir bewegen uns noch. Zur jüngeren Geschichte sozialer Bewegungen in Österreich. Wien.
- Geiger, Brigitte/Hacker, Hanna (1989): Donauwalzer, Damenwahl. Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Wien.
- Graeber, David (2012): Inside Occupy. Frankfurt/M.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt/M.
- Koller, Christian (2009): Streikkultur. Performanzen und Diskurse des Arbeitskampfes im schweizerisch-österreichischen Vergleich (1860–1950). Wien.
- Negri, Antonio (1999): Insurgencies. Constituent Power and the Modern State. Minneapolis.
- Tamás, Gáspár Miklós (2007): Konterrevolution gegen eine Konterrevolution. In: grundrisse 23/2007, S. 45-55.
- Zibechi, Raul (2008): Bolivien: Die Zersplitterung der Macht. Hamburg.

Minderheiten und politische Bildung

1 Politische Bildung als Teil emanzipatorischer Bewegungen

Als zwei Wochen vor der Nationalratswahl im September 2013 der österreichische Bundeskanzler Werner Faymann in einer TV-Konfrontation vom FPÖ-Spitzenkandidaten Heinz-Christian Strache auf ein türkisches SPÖ-Wahlplakat angesprochen wurde, auf dem es übersetzt hieß: „Unser Bundeskanzler Werner Faymann. Wir sind bei dir“¹, reagierte der Bundeskanzler ziemlich empört. Er sagte: „Das haben wir nicht in Auftrag gegeben. Wir haben alle Plakate in deutscher Sprache gemacht.“ (ORF-Wahlkonfrontation, 17.9.2013). Auch sein Wahlkampfleiter Norbert Darabos hat sich in einem darauffolgenden Interview klar davon distanziert: „Türkische Plakate sind bei uns fehl am Platz“ (Ö1-Mittagsjournal, 18.9.2013).

Gerade den MigrantInnen – und hier vor allem der türkischen Community – wird in der öffentlichen Debatte immer wieder vorgeworfen, in Österreich nicht gut genug integriert zu sein bzw. sich nicht „integrationswillig“ zu zeigen. Unter anderem wird darunter verstanden, sich nicht mit dem politischen System hier zu identifizieren, sondern mit jenem des jeweiligen Herkunftslandes. Aber ist jemand, der eigene Wahlplakate für einen österreichischen Bundeskanzler produziert, nur deshalb kein guter Staatsbürger, weil er dies in türkischer Sprache tut?

Die Herstellung eines politischen Bewusstseins sowie die politische Mitgestaltung sind wichtige Ziele von politischer Bildung. So soll politische Bildung laut Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) Folgendes sein: die „Befähigung der SchülerInnen, demokratische Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können“². Von den Schulen bzw. von den Erwachsenenbildungseinrichtungen wird also erwartet, Menschen zu befähigen, Demokratie mitzugestalten und sie zu „mündigen und aktiven BürgerInnen“ zu machen.

Doch was wird genau unter Mitgestaltung verstanden? Reicht es dafür aus, sich in demokratischen Belangen auszukennen? Oder sind Mitsprache

1 Das Wahlplakat war von einem türkischen SPÖ-Sympathisanten produziert worden.

2 Vgl. http://www.politik-lernen.at/dl/MkknJKJKomMklJqx4kJK/AHS_Oberstufe.pdf (19.10.2014).

und Mitgestaltung mehr als das? Und welche Rolle spielen dabei die Minderheiten?

Minderheiten sind – so wird allgemein postuliert – Gradmesser einer Demokratie. Sowohl die politischen Mitgestaltungsmöglichkeiten für Minderheiten als auch Ein- und Ausschlussfaktoren gelten als Indikatoren für parlamentarische Demokratien. In diesem Sinne spielen Minderheiten in der politischen Bildung eine zentrale Rolle. Umgekehrt gilt es, die Bedeutung der politischen Bildung für die Minderheiten selbst auszuloten. Was kann politische Bildung also für Minderheiten bedeuten? In diesem Beitrag soll anhand von konkreten Beispielen die Bedeutung von politischer Bildung für die Volksgruppen³ und MigrantInnen in Österreich erörtert werden.

Für die österreichischen Volksgruppen war politische Bildung immer Teil wichtiger emanzipatorischer Bewegungen. Für Minderheiten ist das Wissen um die eigene Geschichte eine der Grundvoraussetzungen, um ein politisches Bewusstsein zu entwickeln und um in weiterer Folge politische Rechte durchsetzen zu können.

In Kärnten, wo die SlowenInnen mit dem Zerfall der Habsburgermonarchie zur Minderheit wurden, war ihr Kampf um mehr Rechte – wie z. B. um die zweisprachigen Schulen, zweisprachigen Ortstafeln etc. – eng mit den Bemühungen verknüpft, Wissen über die eigene Volksgruppe zu vermitteln.⁴ Gerade das slowenisch-katholische Bildungshaus Sodalitas, das es seit den 1930er Jahren in Tainach/Tinje in Kärnten/Koroška gibt, hatte u. a. diese wichtige Rolle übernommen.

In der Geschichte der slowenischen Volksgruppe in Kärnten/Koroška spielen die katholischen Priester des Bildungshauses Sodalitas eine bedeutende Rolle. Es waren die slowenischen Priester, die schon im 19. Jahrhundert neben der eigentlichen Pastoral auch sehr oft auf anderen gesellschaftlichen Gebieten initiativ tätig waren. Sie waren nicht selten die Begründer von Darlehenskassen, landwirtschaftlichen Genossenschaften, Kultur- und Gesangsvereinen, Zeitungen, Verlagen, Schulen sowie auch in der Politik tätig (www.sodalitas.at/wir/gemeinschaft/). Heute wendet sich das Erwachsenenbildungshaus Sodalitas insbesondere an die Angehörigen der slowenischen

3 In Österreich genießen bestimmte Gruppen, die laut Volksgruppengesetz von 1976 „österreichische Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum“ sind, besondere Rechte. Dazu zählen die BurgenlandkroatInnen, die Kärntner SlowenInnen, die UngarInnen, die TschechInnen und SlowakInnen und die Roma (vgl. Baumgartner 1995). Alle – mit Ausnahmen der Roma – wurden erst mit dem Zerfall der Habsburgermonarchie und der damit einhergehenden Grenzverschiebungen zu Minderheiten.

4 So wurde etwa 1957 das Slowenische Gymnasium in Klagenfurt gegründet, um den „jungen Angehörigen der slowenischen Volksgruppe eine gymnasiale Ausbildung zu ermöglichen“ (<http://www.slog.at/schule/detail/C16/das-slowenische-gymnasium>, 19.10.2014).

Volksgruppe in Kärnten. Durch Bildungsveranstaltungen in slowenischer Sprache versucht es, zur Erhaltung der slowenischen Sprache und Identität in Kärnten beizutragen. Sodalitas versteht sich als Haus des Dialoges und der Begegnung zwischen der slowenisch- und der deutschsprachigen Volksgruppe in Kärnten. Durch gezielte Bildungsveranstaltungen wird versucht, das Zusammenleben zwischen den beiden Volksgruppen in Kärnten zu verbessern (www.sodalitas.at/wir/leitbild/).

Zudem gibt es in der slowenischen Volksgruppe in Kärnten eine lange Tradition, sich in politischen Vereinen zu organisieren.⁵ Bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts wurden einige wichtige slowenische Vereine – auch als Antwort auf die starke Verbreitung der deutschnationalen Vereine – gegründet. So warben damals etwa der „Deutsche Schulverein“ oder der Verein „Südmark“ im slowenischsprachigen Gebiet intensiv um Mitglieder und forcierten die Verbreitung der deutschen Sprache im öffentlichen Leben. 1885 wurde dann bereits der „Kyrill- und Methodverein/Ciril-Methodova družba“ gegründet, etwas später kamen die „Slowenische Wacht/Slovenska straža“ sowie die liberalen bzw. katholischen Turnvereine „Sokol“ und „Orel“ hinzu, die sich ihrerseits an die slowenischsprachige Bevölkerung wandten. Etwas anders organisiert waren die slowenischen Kulturvereine. In ihnen waren Chöre, Laienspiel- und Tamburizzagruppen organisiert. Sie legten großen Wert auf die organisierte Erwachsenenbildung, die ideologisch auf katholisch-konservativer Grundlage beruht (vgl. Malle 2003, 3), wie u. a. das Sodalitas-Haus.

Aber auch andere Volksgruppen blicken auf eine lange Tradition von Vereinen zurück, die direkt oder indirekt dazu beigetragen haben, Wissen über die Volksgruppe zu vermitteln. Wie etwa die TschechInnen, die bereits 1883 in Wien den Schulverein „Komensky“ gründeten, der schließlich in ein Gymnasium mit tschechischer (und heute auch slowakischer) Unter-

5 In Kärnten existieren drei große politische Interessenvertretungen für die SlowenenInnen, die wiederum aus Untervereinen bestehen. Das sind:

- der „Rat der Kärntner Slowenen/Narodni svet koroških Slovencev“ – eine christlich-konservative Interessenvertretung,
- der „Zentralverband slowenischer Organisationen/Zveza slovenskih organizacij“ – eine linksorientierte Interessenvertretung,
- und die „Gemeinschaft der Kärntner Slowenen und Sloweninnen/Skupnost koroških Slovencev in Slovenk-SKS“ – eine überparteiliche Interessenvertretung.

Zudem gibt es die „Enotna Lista/Einheitsliste“, die sich als Sammelpartei der Kärntner SlowenInnen sieht. Sie ging 1991 aus dem „Klub der slowenischen Gemeinderäte“ hervor, der 1973 durch den Zusammenschluss verschiedener slowenischer Gemeinderatsfraktionen entstand. Aber bereits seit 1890 kandidieren slowenische Listen regelmäßig auf Gemeindeebene.

richtssprache mündete.⁶ Wie auch bei den SlowenInnen spielten Sportvereine eine nicht unbedeutende Rolle: Die wichtigsten Sportvereine sind der Turnverein „Sokol“, der 1862 in Prag gegründet wurde, und der Sportklub „Slovan-HAC“ (1902), der sich heute weniger als tschechischer denn als internationaler Verein versteht.

2 Kampagnen „Wahlrecht für MigrantInnen“

Sportvereine spielen neben Kulturvereinen auch bei den im Zuge der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien Eingewanderten eine nicht unbedeutende Rolle – unter anderem auch da die Gründung politischer Vereine durch nicht-österreichische StaatsbürgerInnen in der vereinspolizeilichen Praxis sehr restriktiv gehandhabt worden ist. Auch wenn es für MigrantInnen keine politischen Vereine im engeren Sinn gibt, so beschäftigen sich in der letzten Zeit auffallend viele Gruppen mit dem Thema „Wahlrecht für MigrantInnen“. Bereits im Jahr 2001 wurde vor den Wiener Gemeinderatswahlen die WienerWahlPartie (WWP) – eine gemeinsame Initiative von gettoattack, ANAR, echo und der Initiative Minderheiten – gegründet. Die WWP war die Fortsetzung einer Diskussion, die auf einer breiteren Basis ihren Anfang im Jahr 2000 im Rahmen der Initiative gettoattack genommen hatte, als es in Österreich zu einem Regierungswechsel mit der Partei FPÖ in der Koalition gekommen war. Ganz klar wurde von der WWP – die sich nicht als Partei, sondern als „Partie“ definierte – das Recht auf politische Partizipation von MigrantInnen gefordert und unter anderem durch Plakataktionen auf diese „vergessene“ WählerInnengruppe aufmerksam gemacht.

Vor den Nationalratswahlen 2002 wurde dann die Aktion „Wahlwechsel“⁷ im Rahmen der Kampagne „Österreich für Alle gleich“ (eine Initiative von SOS-Mitmensch, Die Bunten, ANAR-Wien, AUGÉ, BDFA etc.) gestartet, die dazu aufgerufen hat, dass Wahlberechtigte ihre Stimme an jene abgeben, denen das Wahlrecht aufgrund der StaatsbürgerInnenschaft vorenthalten wird. Diese Idee wurde dann im Rahmen der „Wienwoche 2013“ – einem Kulturprojekt mit aktivistischem Anspruch – mit der Kampagne „WahlweXel jetzt!“ sehr erfolgreich wieder aufgegriffen (www.wahlwexel-jetztz.org).

Anlässlich der Nationalratswahlen 2008 wurden von den Vereinen LEFÖ und Orient Express Wahlworkshops für Migrantinnen angeboten. Bei Ori-

6 Vgl. <http://www.komensky.at/wir-ueber-uns/geschichte/index.php> (19.06.2014).

7 Die Idee zu Wahlwechsel stammte von einigen Personen im Umkreis von ANAR-Wien, wie Andreas Görg, Vlatka Frketic, Ljubomir Bratic, Lisl Ponger etc.

ent Express lag der Schwerpunkt auf den Fragen „Wer darf wählen?“ und „Wie funktionieren Wahlen?“, und bei LEFÖ erfolgte die Gründung einer eigenen Partei für Migrantinnen.⁸

Im Zuge der Nationalratswahlen 2013 wurden einige Kampagnen zum Thema „Wahlrecht für MigrantInnen“ gestartet. Neben der „WahlweXel jetzt!“-Kampagne stand die Wienwoche 2013 unter dem Motto „demokrati-ja-ja“ ganz im Zeichen einer kritischen Auseinandersetzung mit Demokratie und den geringen Partizipationsmöglichkeiten für MigrantInnen. Es wurde versucht, die blinden Flecken unserer Demokratie mit verschiedenen Projekten wie „Gehörgänge: Der Kampf um Demokratie ist noch nicht verloren“ oder der Ausstellung „Blackbox Demokratie“ aufzuzeigen.⁹

SOS-Mitmensch initiierte ebenfalls vor den Nationalratswahlen 2013 die Kampagne „Pass egal Wahl“, bei der jeder/jede ohne österreichischen Pass wählen gehen konnte. Auch MigrantInnenorganisationen, wie der Dachverband für serbische Vereine, das Netzwerk „Piefke-Connection“, die Zeitschrift Polonika, der Verlag BUM-Media oder Radio Afrika TV, riefen zur Teilnahme an der „Pass egal Wahl“ auf.¹⁰ Ein Ziel dieser Kampagnen war es einerseits darauf aufmerksam zu machen, dass die in Österreich lebenden sogenannten Drittstaatsangehörigen nicht wählen können, obwohl sie hier leben und arbeiten und somit auch hier ihre Steuern zahlen. Andererseits ging es in diesen Projekten aber auch um eine grundsätzliche Infragestellung des derzeitigen politischen Systems und um die Suche nach Alternativen.

Auch die Wiener Stadtzeitung *biber* hatte ihre Septemberausgabe 2013 ganz dem Thema „Wahlen und MigrantInnen“ gewidmet. Am Cover dieser Ausgabe war unter anderem der Fußballer Marko Arnautović zu sehen. Darunter stand zu lesen: „Marko Arnautović tut es“. Zu sehen war außerdem ein angedeuteter Stimmzettel mit einem X in einem Kreis. Blätterte man die Seite um, stieß man auf ein weiteres Cover mit der Aufschrift „Sasa Schwarzjürg auch“ und danach ein weiteres mit der Aufschrift „Rapper Nazar sowieso“. Die wichtigste Botschaft dieser Ausgabe an die eingebürgerte migrantische Community lautete: „Macht von Eurem Wahlrecht Gebrauch und geht wählen!“. Dies wurde auch noch einmal durch die von *biber* organisierte Pressekonferenz „Ich bin Österreicher. Ich geh‘ wählen“ sehr deutlich. Gleichzeitig wurde aber auch – wie bei allen kritischen Aktionen zu

8 Diese Workshops fanden im Rahmen des Projektnetzwerks Lernzentren für Migrantinnen statt, das von LEFÖ koordiniert wurde. Partnerinnenorganisationen waren die Vereine Peregrina und Orient Express. Finanziert wurde das Projekt aus Mitteln des ESF und des BMUKK (Erwachsenenbildung).

9 <http://www.wienwoche.org/de/144/demokrati-ja-ja...> (14.06.2014).

10 Vgl. <http://www.sosmitmensch.at/site/home/article/635.html> (14.06.2014).

diesem Thema – darauf aufmerksam gemacht, dass viele, die hier leben, nicht wählen dürfen. Das zeigte sich unter anderem in einem Stimmungsbild aus der *biber*-Redaktion, wo 50 % der RedakteurInnen nicht wählen dürfen. Gleichzeitig wurde eine ausführliche Erklärung des österreichischen Wahlrechts nachgeliefert. Ein Gespräch mit PolitikerInnen rundete das Thema ab.

Zusätzlich hatte *biber* die Kampagne „Wahlbotschafter“ gestartet. So war zu lesen: *biber* „will nicht nur darüber aufklären, dass es die Wahl gibt, sondern auch Informationen über die Wahl liefern. Im Rahmen dieser Initiative hat *biber* in ganz Österreich Persönlichkeiten aus den migrantischen Communities zu sog. Wahlbotschaftern nominiert. Alle 50 BotschafterInnen haben von *biber* ein Poster mit ihrem Portrait bekommen und diese wurden dann sichtbar in ihren Geschäften oder Lokalen platziert. Auf den Postern finden sich Hinweise über das Wahlrecht“ (*biber* 60/2013). Hier werden sogenannte Opinion Leader zu Wahl-ExpertInnen gemacht, um als Ansprechpersonen in den jeweiligen Communities zu fungieren. *biber* wollte also die Community mit der Botschaft „Geh wählen und mache – sofern Du eines hast – von Deinem Wahlrecht unbedingt Gebrauch!“ erreichen. Dabei wurde versucht, – so etwa auch durch einen Comic – die Hemmschwelle so niedrig wie möglich zu halten und die Leute über die Wahlen und ihre Rechte zu informieren – eine klassische politische Bildungsarbeit, die jedoch nicht von einer klassischen Bildungsorganisation durchgeführt wurde. Ist dieser Umstand unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass klassische Erwachsenenbildungsinstitutionen wie etwa die Volkshochschulen trotz verstärkter Bemühungen in den letzten Jahren die migrantischen Communities mit ihrem Angebot nicht erreichen können?

Denn meist wird trotz einiger Anstrengungen der einzelnen Bildungsinstitutionen der Bereich der politischen Bildung, wie Sabine Aydt und Hakan Gürses schreiben, „von einem parallelisierenden Defizitgedanken getragen“ (Aydt/Gürses 2008, 259). Zugespitzt formulieren es die beiden so:

„Während ‚Einheimische‘ die ‚fremde Kultur der Anderen‘ kennen lernen sollen, um mit zunehmendem Fremdverstehen die eigene ‚Angst vor dem Fremden‘ sukzessive abzubauen, brauchen die ‚Fremden‘ dringend einen Crash-Kurs in Sachen ‚westlicher Werte‘, vor allem in Demokratie- und Menschenrechtslehre, damit sie [...] sich besser in die Gesellschaft integrieren können. Fazit: Interkulturelle Kompetenz für die Mehrheit, politische Bildung für die Minderheit!“ (ebd.).

So werden unter dem Stichwort „Integration“ politische Bildungsmaßnahmen vorgeschrieben, die – so Aydt und Gürses – „nicht selten einen Belehrungscharakter haben und in Österreich sogar Eingang in das Curri-

culum der verpflichtenden ‚Deutsch-Integrationskurse‘ für MigrantInnen fanden“ (ebd.).

3 Minderheiten- und Migrationsgeschichte als Thema der politischen Bildung

Ein wichtiges Ziel politischer Bildung für Minderheiten ist die politische Ermächtigung von Minderheiten durch das Wissen um ihre Geschichte, um so auch ein gemeinsames Wir herstellen zu können. Oftmals wurden „die offiziellen und offiziell abgesegneten Narrative der nationalen Vergangenheit von Vertretern einer Minderheitengeschichte angegriffen“ (Chakrabarty 2010, 67). Gerade das Wissen über historische politische Kämpfe, die von Minderheiten ausgegangen sind, wie der Kampf für die Abschaffung der Sklaverei oder der Kampf der LGBTs für gleiche Rechte, ist für eine umfassende politische Bildung für Minderheiten wichtig. Denn steckt in diesem Wissen nicht die Voraussetzung dafür, selbst politisch aktiv zu werden und für Minderheitenrechte zu kämpfen?

So gab und gibt es in den letzten Jahren viele Projekte von Minderheitengruppen, insbesondere zum Thema Migration, die ihre Geschichte als Geschichte von Ausschlüssen und dagegen gerichteten Kämpfen in Ausstellungen und Publikationen darzustellen versuch(t)en. Neben dem Ausstellungsprojekt „Gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration“ im Wien Museum und in der Hauptbücherei (2004) der Initiative Minderheiten (www.gastarbajteri.at) waren es vor allem der Versuch, eine schwarze österreichische Geschichte im Rahmen des Projekts „Verborgene Geschichten – Remapping Mozart“ (2006) zu schreiben (remappingmozart.mur.at), oder das mehr als 500 Dokumente umfassende Zeitungsarchiv von Ali Gedik, das im Rahmen von „Gastarbajteri“ konzipiert und unter anderem auch im Jüdischen Museum in Hohenems gezeigt wurde und sich mit den politischen Anliegen der in Österreich lebenden MigrantInnen zwischen 1984 und 1993 befasste, oder die im Jahr 2013 im Bezirksmuseum Margareten gezeigte Ausstellung „Zwischenräume. Vielfalt in Margareten“.¹¹

Gerade aber auch die derzeitigen Projekte unter anderem der sogenannten zweiten und dritten Generation unterstreichen nochmals die Wichtigkeit des Wissens um die eigene Geschichte, wie die Ausstellung „Avusturya! Österreich! Lebensgeschichten der ersten GastarbeiterInnen aus der Türkei“ vom Verein JUKUS in Graz oder die „Dokumentationsstelle zur Migrationsgeschichte Vorarlbergs“ (www.bafart.com) von Fatih Özçelik, dessen Ziel

11 <http://www.fzhm.at/de/index.php?nav=1400> (19.06.2014).

– ähnlich jenem des „Arbeitskreises Archiv der Migration“ in Wien (www.archivdermigration.at) – es ist, eine Migrationsgeschichte in die wichtigen Archive und Museen des Landes einzuschreiben.

Erwähnenswert ist auch die Ausstellung „geheimsache: leben – Schwule und Lesben im Wien des 20. Jahrhunderts“ (2005)¹², die den Kampf der LGBT-Bewegung darstellte, oder die Publikation *Oh, du mein behinderndes Österreich* von Franz Joseph Huainigg, der unter anderem die Behindertenbewegung in Österreich thematisierte (Huainigg 1999).

Minderheiten hinterfragen somit offizielle Narrative nationaler Geschichtsschreibungen und stellen so auch für die Mehrheit wichtige Lerninhalte der politischen Bildung zur Verfügung. Denn im AHS-Lehrplan zur politischen Bildung steht unter anderem als eines der Ziele „die Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins“.¹³ So müssen Minderheiten aber auch eine eigene Geschichtsschreibung forcieren, denn meist sind für sie „die klassischen nationalen Gedächtnisorte, aber auch Gedächtnisrituale [...] nicht anschlussfähig“ (Wonisch 2012, 16), da ihre Geschichte darin entweder gar nicht oder in einer Form vorkommt, die nicht ihre Perspektive wiedergibt.

4 Kein eigenes Konzept der politischen Bildung für Minderheiten

In welchem politischen Kontext sich aber politische Bildung für Minderheiten abspielt, wird noch einmal durch die Aussagen von Bundeskanzler Werner Faymanns damaligem Wahlkampfleiter Norbert Darabos klar, dass die SPÖ wolle, dass die Menschen die österreichische Sprache [sic!] nicht nur erlernen, sondern auch ausüben. Insofern sei Faymann als österreichischer Kanzler auf türkischsprachigen Plakaten fehl am Platz (Ö1-Mittagsjournal, 18.9.2013). Ironie der Geschichte ist, dass sich der Burgenlandkroate Darabos eigentlich daran erinnern müsste, dass es seit den 1980er Jahren u. a. SPÖ-Wahlplakate im Burgenland auch auf Kroatisch gibt. In einem Interview mit der Tageszeitung *Der Standard* hatte Darabos auf entsprechende Fragen wie folgt geantwortet:

„STANDARD: Wie wichtig waren Ihre kroatischen Wurzeln?

12 <http://www.hosiwiien.at/ausstellung-geheimsacheleben-eroffnet> (19.06.2014).

13 Vgl. http://www.politik-lernen.at/dl/MkknJKJKomMklJqx4kJK/AHS_Oberstufe.pdf (19.10.2014).

Darabos: Ich habe meine persönliche Geschichte in meiner Diplomarbeit aufgearbeitet („Zum Selbstverständnis der burgenländischen Kroaten in der 2. Republik“, Anm.). Das führte fast zu einer Parteiausschlussdebatte. Es hat mir in der damaligen SPÖ ziemlich geschadet, weil die dabei nicht besonders gut wegkommt. Meine Elterngeneration wurde indoktriniert von der Analyse, die führende kroatischsprachige Sozialdemokraten damals – durchaus aus Selbsterfahrung – hatten. Die wurden in Wien ein bisschen diskriminiert, wurden depperte Krowotn oder Tschuschn genannt. Dann sind sie ins Burgenland zurückgekommen und haben gesagt: Du musst diese Sprache verleugnen, damit du den sozialen Aufstieg schaffst. Damit war es auch für unsere Generation schwierig, weil viele Eltern so gedacht haben.

STANDARD: Warum haben Sie mit 17 noch einmal Kroatisch gelernt?

Darabos: Ich habe es als Kind gelernt, bis zum siebenten Lebensjahr. Dann bin ich in Wien in die Schule gegangen, da ist das verdrängt worden. Und dann hab ich mir gesagt: Das kann es ja nicht sein. Man kann sich ja nicht selbst verleugnen. Umgekehrt muss es sein: Das ist ein Mehrwert, um dessen Anerkennung man kämpfen muss. Nicht Assimilation ist das Ziel, sondern Integration, aber mit Betonung der eigenen Wurzeln“ (Der Standard, 21.07.2012).

Dieser Mehrwert gilt für Darabos offensichtlich nicht für die türkische Sprache.

Dass Minderheiten mittels politischer Bildung zu emanzipierten und aktiven BürgerInnen angeleitet werden sollen, hat nicht nur damit zu tun, wie gut sie sich in demokratischen Belangen auskennen, sondern vielmehr damit, wie selbstbewusst sie als Minderheitenangehörige aufwachsen und leben können, wie selbstverständlich sie ihre Sprache auch in der Öffentlichkeit sprechen und wie selbstbewusst sie mit ihren Identitäten umgehen können.

Denn es braucht kein eigenes Konzept der politischen Bildung für Minderheiten, wie Vlatka Frketić aus dem von LEFÖ initiierten Projekt „Politische Bildung Migrantinnen“ folgert, sondern es „geht zuallererst um eine Verschiebung der Perspektive in politischen Bildungsprozessen von ‚den‘ Migrantinnen hin zu gesellschaftlich-politischen Rahmen- und Lebensbedingungen (...). Einem Konzept von politischer Bildung, welches in der pluralen österreichischen Gesellschaft umgesetzt werden möchte, muss eine kritische Auseinandersetzung mit eben dieser Gesellschaft in all ihren Aspekten voran- und damit einhergehen. Es kann nicht einerseits ein ‚Aktivbürger‘ ins Zentrum politischer Bildungsprozesse gerückt werden, wenn die Verteilung von Rechten und Privilegien ungleich strukturiert ist, wenn es

manchen verunmöglicht wird, auf allen gesellschaftlichen Ebenen ‚aktiv‘ zu werden“ (Frketic 2011, 122).

Politische Bildung für Minderheiten ist demnach mehr als nur das Wissen über parlamentarische Demokratien. Es ist eine Möglichkeit, sichtbar zu werden!

Literatur

- Aydt, Sabine/Gürses, Hakan (2008): Politische Sprache der kulturellen Pluralität. Herausforderungen an eine interkulturell orientierte politische Bildung. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien, S. 257-266.
- Baumgartner, Gerhard (1995): 6 x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen. Hrsg. von Ursula Hemetek für die Initiative Minderheiten. Klagenfurt/Celovec.
- biber – Magazin für neue Österreicher, 60/2013.
- Chakrabarty, Dipesh (2010): Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt/M.
- Frketic, Vlatka (2011): Politische Bildung Migrantinnen. LEFÖ Wien (Hrsg.). Wien.
- Huainigg, Franz-Joseph (2006): Oh du mein behinderndes Österreich! Hrsg. von Ursula Hemetek für die Initiative Minderheiten. Klagenfurt/Celovec.
- Wonisch, Regina (2012): Museum und Migration. In: Wonisch, Regina/Hübel, Thomas (Hrsg.): Museum und Migration. Konzepte – Kontexte – Kontroversen. Bielefeld, S. 9-32.

Internetquellen

- BG/BRG für Slowenen: <http://www.slog.at/schule/detail/C16/das-slowenische-gymnasium> (19.10.2014).
- Der Standard (21.07.2012): <http://derstandard.at/1342139707415/Darabos-Das-ist-gefaehrlich-wennder-Haeupl-das-liest> (19.06.2014).
- Forschungszentrum für historische Minderheiten: <http://www.fzhm.at/de/index.php?nav=1400> (19.06.2014).
- HOSI Wien: <http://www.hosiwien.at/ausstellung-geheimsacheleben-eroffnet> (19.06.2014).
- Komensky Schulverein: <http://www.komensky.at/wir-ueber-uns/geschichte/index.php> (19.06.2014).
- Malle, Augustin (2003): Die Kärntner Slowenen: <http://www.uni-klu.ac.at/his/downloads/broschuere.pdf> (17.06.2014).
- ORF-Wahlkonfrontation (17.9.2013): https://www.youtube.com/watch?v=iwJhPQeiO_s (15.06.2014).
- Ö1-Mittagsjournal (18.9.2013): Interview mit Norbert Darabos: <http://oe1.orf.at/artikel/352004> (16.06.2014).

Pass egal Wahl: <http://www.sosmitmensch.at/site/home/article/635.html>
(14.06.2014).

Politische Bildung im Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schule (AHS).
Lehrplan 99–Oberstufe: http://www.politik-lernen.at/dl/MkknJKJKomMkJqx4kJK/AHS_Oberstufe.pdf (19.10.2014).

Priestergemeinschaft Sodalitas: <http://www.sodalitas.at/wir/gemeinschaft/>
(19.06.2014).

Sodalitas Leitbild: <http://www.sodalitas.at/wir/leitbild/> (19.10.2014).

Wahlwexl jetzt!: <http://www.wahlwexel-jetzt.org/> (19.06.2014).

Wienwoche: <http://www.wienwoche.org/de/144/demokrazija-ja-ja...> (14.06.2014).

3 Standort Österreich: Geschichte und Strukturen

Eine Spritztour durch die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in Österreich

Bestenfalls verwegen wäre der Anspruch, die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in Österreich in Form eines Artikels zusammenzufassen. Eine Spritztour jedoch bietet den Vorteil einer selektiven Streckenwahl und die Freiheit zu Abkürzungen und Umwegen. Im Sinne von Routen beschränke ich mich daher auf die Herausarbeitung einiger Entwicklungslinien, die zwar in der dargestellten Eindeutigkeit hinterfragbar bleiben, aber Erklärungen für einige Eigentümlichkeiten der politischen Bildungslandschaft in Österreich bieten können, sprich die Sehenswürdigkeiten offenbaren.

Dass es sich hier zwangsläufig nur um grobe Linien handeln kann, liegt auch darin begründet, dass diese Geschichte in Österreich bisher nicht umfassend aufgearbeitet und publiziert ist, ganz zu schweigen von der Geschichte der politischen Erwachsenenbildung, die außerhalb etablierter Bildungsinstitutionen in den sozialen Bewegungen, in Vereinen, NGOs und Selbstorganisationen aller Art stattgefunden hat. Historisierung als Strategie der Sichtbarmachung dieser Aktivitäten wäre ein wichtiges Unterfangen, zu dem die vorliegende Publikation zumindest einen Beitrag leistet. In diesem Artikel allerdings liegt der Fokus auf der Entwicklung der institutionellen politischen Bildung in einem national gefassten Kontext.

1 Das Gelände der politischen Erwachsenenbildung

Zunächst stellt sich die Frage, welches Gebiet es denn eigentlich zu durchfahren gilt, stellt politische Bildung doch ein äußerst komplexes Feld dar, in dem es kaum einheitliche Vorstellungen, Definitionen oder normative Anforderungen bezüglich ihrer Aufgaben, Prinzipien, Inhalte und Methoden gibt. Je weiter der Politikbegriff, der der jeweiligen Programmatik politischer Bildungsarbeit zugrunde gelegt wird, desto ausgefranster auch das mit diesem Begriffspaar bezeichnete Betätigungsfeld. Nicht weniger Schwierigkeiten bereitet der Begriff Erwachsenenbildung und in der näheren Bestimmung die Abgrenzung der politischen von der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Zumindest zwei unterschiedliche Ansätze kommen im vorliegenden Artikel gleichermaßen zum Tragen, nämlich politische Bildung als Unterkategorie bzw. als einen thematischen Fachbereich der allgemeinen Erwachsenenbildung zu betrachten oder politische Bildung als eine mögliche Querschnittsmaterie der Erwachsenenbildung aufzufassen, wenn gesellschaftspolitisch relevante Fragenkomplexe in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung behandelt werden (vgl. Filla 2013). Allgemeinbildung an sich immer auch als politische Bildung zu verstehen, da sie zu individueller und gesellschaftlicher Lebensgestaltung befähigt (vgl. Dvorák 1998), wäre eine weitere Sichtweise, die zwar berechtigt, für das hier versuchte Beschreiben eines Feldes aber zu unspezifisch ist.

Folge ich ausschließlich dem ersten Ansatz, ist die Geschichte der politischen Bildung in Österreich relativ schnell erzählt, da die Anzahl der Institutionen und Erwachsenenbildungsangebote, die sich explizit der politischen Bildung widmen, überschaubar ist. Den zweiten Ansatz mitzudenken, ergibt angesichts der Struktur der politischen Bildungslandschaft in Österreich insofern Sinn, als diese durch eine Vielzahl heterogener Bildungseinrichtungen gekennzeichnet ist, die in Summe und jeweils abhängig vom institutionellen Selbstverständnis und der thematischen Schwerpunktsetzung ein breitgefächertes Angebot politischer Bewusstseinsbildung für ihre jeweiligen Zielgruppen auf den Agenden haben.

Eine letzte Klärung gilt es noch hinsichtlich des bildungspolitisch aktuell als „Informelles Lernen“ bezeichneten Bildungsbereichs zu treffen. Politische Bildung als permanente Auseinandersetzung mit der politischen Dimension des Lebens ereignet sich wesentlich in den Sozialisierungsprozessen, in diversen Aktivitäten politischen Engagements oder in Tätigkeiten wie dem alltäglichen Medienkonsum. Eine Anerkennung dieser Lernerfahrungen als genuine politische Bildung ist durchaus sinnvoll, im vorliegenden Artikel gilt jedoch die Einschränkung – wie im Grundsatzpapier der ÖGPB formuliert – „politische Bildung als angeleitete und institutionalisierte Möglichkeit der Reflexion über das Politische“ zu verstehen (ÖGPB 2007).

Der Werdegang der politischen Bildung ist nicht nur untrennbar mit der Geschichte der allgemeinen Erwachsenenbildung verbunden, sondern auch mit spezifischen gesellschaftspolitischen Entwicklungen verwoben, speziell mit einem Prozess zunehmender Demokratisierung und der Vorstellung, dass das Funktionieren einer Demokratie bestimmte Fähigkeiten der (Staats-)Bürger_innen benötige. Die hier skizzierte Geschichte setzt daher in einer Zeit an, in der sich die Erwachsenenbildung zu manifestieren beginnt und die Monarchie zu Ende geht. Als Anknüpfungspunkt habe ich die Volksbildungsbewegung und die Arbeiter_innenbildungsbewegung ab etwa

der Mitte des 19. Jahrhunderts gewählt. Die Entwicklung der in dieser Zeit gleichermaßen einflussreichen konfessionellen Bildungsbestrebungen wird nur punktuell erwähnt.

2 Volks- und Arbeiter_innenbildung

Anhand dieser beiden Bildungsbewegungen lässt sich die Herausbildung von Strukturen, die für die politische Bildung nach wie vor gestaltgebend sind, und idealtypisch ein „Hauptwiderspruch“ der (politischen) Bildung, nämlich die Ambivalenz zwischen ihrer systemerhaltenden und ihrer emanzipatorischen Funktion, aufzeigen.

Die Volksbildungsbewegung entstand im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – in Fachkreisen auch „Formationsperiode“ genannt¹ –, nachdem es vorher hauptsächlich konfessionell oder politisch motivierte, schichtspezifisch organisierte Weiterbildungsangebote gegeben hatte, wie bürgerliche Lesegesellschaften oder die Aktivitäten der Landwirtschaftsgesellschaften. Ein Meilenstein, der diese Entwicklung in Österreich überhaupt erst ermöglichte und für die Struktur der Erwachsenenbildung in Österreich formierend wurde, war die Schaffung eines Vereins- und Versammlungsrechts im Jahre 1867. Damit wurde nicht nur die Grundlage für die Entstehung der politischen Massenparteien gelegt, sondern auch einer Vielzahl unterschiedlicher Bildungsvereine, von denen einige bis heute bestehen und die Bildungslandschaft nach wie vor prägen. So wurden in Österreich zunächst in einigen Bundesländern Volksbildungsvereine und in Wien 1887 der Volksbildungsverein in Margareten, die Urania 1897 und dann das Volkshaus Ottakring 1901 gegründet – heutige Volkshochschulen.²

In weiterer Folge wurden immer mehr Bildungsstätten – auch beispielsweise Volksbildungsheime und Bibliotheken – errichtet und Bildungsaktivitäten, wie z. B. „Volksthümliche Universitätscurse“ für Frauen (Kubes-Hoffmann 1998, 119), in ganz Österreich lanciert. Die Einrichtungen zeichneten sich durch ein breites Spektrum an Bildungsangeboten aus, „deren Charakteristika in ihrer weltanschaulichen Neutralität, ihrer Wissenschaftsorientiertheit und in ihrer Offenheit für alle Personen, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sozialer Stellung oder Konfession lagen“.³ Dies bedeutete eine Demokratisierung der Wissensvermittlung und somit des

1 Siehe <http://www.vhs.at/vhsarchiv-bestaende.html> (16.02.2015).

2 <http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/277> (17.07.2014). Der Begriff „Volkshochschule“ war zunächst behördlich verboten und fand nur umgangssprachlich Verwendung.

3 <http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/263> (17.07.2014).

Zugangs zu Wissen insgesamt. Interessant ist, dass es gerade in den Volkshochschulen programmatisch eine explizite Abgrenzung zu Politik und somit auch zu politischer Bildung gab, wobei gesellschaftspolitisch aktuelle Themen in den Bildungsangeboten aber eine wichtige Rolle spielten. „In der *Praxis* wurde allerdings eine breite, intensive und zum Teil auf hohem Niveau stehende *politische Bildungsarbeit* geleistet, an deren Qualität, so die These, nach 1934⁴ bis heute – von punktuellen Ausnahmen abgesehen – nie mehr angeknüpft werden konnte“ (Filla 1998, 131).

Die Volksbildungsbestrebungen hatten ein durchaus emanzipatorisches Potential, waren aber gleichzeitig ein bürgerliches Projekt mit klaren Funktionen. Die gemeinschaftsbildende Kraft der Volksbildungseinrichtungen sollte die innergesellschaftlichen sozialen Unterschiede überbrücken helfen. Sie spielten eine wichtige Rolle im Nationsbildungsprozess, denn mittels Volksbildung sollte die wirtschaftliche und intellektuelle Kraft eines Volkes gestärkt werden, um im internationalen Wettstreit besser bestehen zu können. Hinsichtlich dieser auf den Erhalt des jeweiligen politischen und wirtschaftlichen Systems zielenden Bildungsbestrebungen hat sich in der aktuellen, sowohl nationalen als auch europäischen Bildungspolitik wenig geändert.

Dem gegenübergestellt und ganz wichtig für die (politische) Erwachsenenbildung war die Arbeiterbildung. Noch im Jahr des Erlasses des Vereins- und Versammlungsgesetzes 1867 wurde der „Wiener Arbeiterbildungsverein“ gegründet, und in weiterer Folge entstanden viele Filialen und weitere Vereine – 1871 auch der erste Arbeiterinnenbildungsverein – mit zeitweiligen Auflösungen und Neugründungen. Obwohl eigentlich als nicht politische Vereine ins Leben gerufen, verfolgten die meisten doch unverkennbar politische Ziele, und sehr viele wurden nach der Gründung der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei dieser eingegliedert. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Christlichsoziale Partei ebenfalls Arbeitervereine aufbaute und auch konfessionelle Einrichtungen Arbeiterbildung machten.

Im Gegensatz zur Volksbildung waren die Arbeiterbildungsvereine explizit bestrebt, das politische Bewusstsein der Arbeiter_innen zu bilden, um z. B. das Wahlrecht und die Pressefreiheit einzufordern, und sie hatten sich deutlich einem emanzipatorischen Ansatz verschrieben. Die Arbeiter_innen sollten mittels Bildungsmaßnahmen die eigene soziale Lage reflektieren und dadurch veranlasst werden, sich für die Verbesserung ihrer Lebenssituation

4 Nach der Ausschaltung des Parlaments 1933 erfolgte 1934 die Errichtung eines autoritären, durch den Austrofascismus geprägten Ständestaats durch Bundeskanzler Engelbert Dollfuß mit weitreichenden bildungspolitischen Folgen.

einzusetzen und damit zur Veränderung der herrschenden Machtverhältnisse beizutragen.

In diesen beiden Bildungsbewegungen wird der Widerspruch zwischen der emanzipatorischen und der systemerhaltenden Funktion von Bildung im Allgemeinen und politischer Bildung im Speziellen deutlich. Wie erwähnt, ist die Entwicklung der politischen Bildung historisch sehr eng mit dem Prozess zunehmender Demokratisierung verknüpft. Sie bewegt sich seither in der Ambivalenz, einerseits ein Instrument zu sein, das die Demokratisierung verschiedener Lebensbereiche vorantreiben kann und somit Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten zur Veränderung der gegebenen Verhältnisse eröffnet. Andererseits benötigt Demokratie als Herrschaftsform mündige „Bürger_innen“, wodurch die Bildung sogenannter Bürgerkompetenz für den Systemerhalt unerlässlich erscheint.

Dieser Widerspruch zeigte sich jedoch auch innerhalb der Arbeiterbildung als Trend, der sich in der Ersten Republik bereits abzeichnen begann und in der Zweiten Republik dann zu einer ausgeprägten Entwicklung wurde, indem die Funktionärsbildung eine zunehmend vorherrschende Stellung einnahm. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Sozialistische Arbeiterbildungszentrale, wie im Folgenden kurz ausgeführt wird. 1891 gegründet, war sie die größte Bildungsinstitution der Arbeiterbewegung weltweit und oberste Instanz des österreichischen Arbeiterbildungswesens. Ab 1908 wurde sie „Zentralstelle für das Bildungswesen“ genannt. Ihre Hauptaufgabe war „die Verbreitung von politischem Wissen – v. a. der Grundzüge des Marxismus –, die Behandlung aktueller Probleme und die Vorbereitung für die praktische Arbeit in der Partei, den Gewerkschaften, den Genossenschaften und anderen Organisationen“. ⁵ Beeindruckend sind die Ausmaße der Angebote der Zentralstelle. Im Jahre 1932 etwa vermittelte die Zentralstelle rund 10.000 Vorträge und mehr als 2.000 Exkursionen vor allem zu kommunalen Einrichtungen, die Zahl der Film- und Buchentlehnungen war ebenfalls beachtlich (ebd.). Mit der Niederschlagung der Arbeiterbewegung 1934 eingestellt, wurde die Zentralstelle nach 1945 wieder errichtet und der bereits begonnene Trend zur Funktionärsbildung setzte sich fort.

Interessant ist, was aus dieser Zentralstelle geworden ist, und damit lässt sich ein Bogen spannen vom Beginn der Zweiten Republik in die 1970er Jahre. Auf Basis der 1972 erfolgten gesetzlichen Regelung der Förderpolitik im Bereich der „Staatsbürgerlichen Bildungsarbeit“ ⁶ wurde die Zentralstelle

5 <http://www.dasrotewien.at/online/page.php?P=12007> (17.07.2014).

6 Die „staatsbürgerliche Bildungsarbeit“ wurde 1984 im Zuge einer Novellierung in „politische Bildungsarbeit“ umbenannt.

durch das neu gegründete Dr.-Karl-Renner-Institut ersetzt, das hauptsächlich der Aus- und Weiterbildung von SPÖ-Funktionär_innen und -Mitgliedern dienen sollte. Auf die Rolle dieser sogenannten Parteiakademien für die politische Bildung in Österreich werde ich an späterer Stelle noch einmal eingehen.

3 Politische Erwachsenenbildung in der Zweiten Republik

Nach einer Zeit der Unterdrückung, aber auch der ideologischen Instrumentalisierung (politischer) Bildungsbestrebungen durch das nationalsozialistische Regime kam es nach 1945 mit der Gründung der Zweiten Republik zu einer Ausdifferenzierung und Öffnung der politischen Bildung in Österreich. Trotzdem muss von einer Schwäche, wenn nicht sogar von einem Defizit der politischen Bildung gesprochen werden. Dies begründet sich einerseits durch den proklamierten Opferstatus Österreichs bezüglich nationalsozialistischer Aggression. In Deutschland wurde politische Bildung als wichtiges Instrument der Resozialisierungspolitik eingesetzt und entsprechend hat sich die institutionelle Landschaft herausgebildet. In Österreich bestimmten die alliierten Besatzungsmächte im Gegensatz dazu keine spezifischen Bildungsaufgaben (Filzmaier/Ingruber 2001, 7 f.).

Ein weiterer Grund ist die Fragmentierung der österreichischen Zivilgesellschaft vor und nach 1945, wodurch viele Agenden und auch Sozialisationsfunktionen durch die politischen Lager übernommen wurden (ebd., 8). Eine Folge davon ist, dass immer noch der Großteil der für politische Bildung zur Verfügung gestellten öffentlichen Gelder primär in die politische Bildungsarbeit der Parteien, sprich die sogenannten Parteiakademien fließt.

Daneben hat sich die Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg in der Tradition der großen Bildungsbewegungen, die ja bereits vor dem Ersten Weltkrieg und in der Zeit der Ersten Republik in sich sehr differenziert waren, weiterentwickelt – mit klaren programmatischen und personellen Veränderungen gegenüber der Zeit des Nationalsozialismus – respektive sich auch ganz neu etabliert. In der Zweiten Republik kam es zu einer flächendeckenden Versorgung mit Erwachsenenbildungsangeboten, vor allem im ländlichen Raum – wobei dieser Dezentralisierung der Erwachsenenbildung auch die Zentralisierung eines großen Teils der Institutionen in großen Erwachsenenbildungsverbänden und deren Zusammenschluss ab 1972 in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gegenübersteht.

Es ist definitiv ein Charakteristikum der politischen Erwachsenenbildung in Österreich, dass sich zwar eine ausdifferenzierte Erwachsenenbildungs-

Institutionenlandschaft herausgebildet hat, dass es bis in die 1970er Jahre aber keine eigene und/oder institutionenübergreifende Einrichtung für die politische Bildung gegeben hat. Die 1970er Jahre waren eine Zeit, in der nach Jahren relativer Inaktivität bezüglich politischer Bildung endlich Prozesse angestoßen und wichtige Impulse gesetzt wurden (vgl. Gruber 2008). Eine ursächliche Rolle spielte dabei die Entstehung der neuen sozialen Bewegungen und verschiedener Bürgerinitiativen. Ein *window of opportunity* bildete sicherlich ein weitreichender Modernisierungsschub in Österreich in den 1970er Jahren, der eine Demokratisierung und Liberalisierung aller Gesellschaftsbereiche u. a. durch verschiedene Reformen unter Bundeskanzler Kreisky (1970–1983) mit sich brachte. Die politische Bildung erhielt dabei einen neuen Stellenwert als wichtiges Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft, nicht zuletzt verlangte eine Häufung diverser Volksbegehren, -abstimmungen und -befragungen nach „mündigen“ Entscheidungen der (ausschließlich Staats-)Bürger_innen (Baumgartner 2007).

4 Institutionalisation der politischen Bildung in Österreich

Als Folge dieser Umbrüche und eines neuen Verständnisses von politischer Bildung wurde im Unterrichtsministerium 1973 eine eigene Abteilung „Politische Bildung“ eingerichtet, von der bis heute wichtige Impulse ausgehen.

Ein zweiter wichtiger Schritt war, dass zur rechtlichen und finanziellen Absicherung zwei Gesetze verabschiedet wurden, die mit Novellierungen bis heute die Basis für die Förderpolitik der politischen Erwachsenenbildung bilden. Das erste ist das 1972 verabschiedete „Bundesgesetz über die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der politischen Parteien sowie der Publizistik“. Hier wurde festgelegt, dass der Bund die staatsbürgerliche Bildungsarbeit der politischen Parteien durch Zuwendungen an Stiftungen oder Vereine fördert, was die Gründung der sogenannten Parteiakademien nach sich zog. Das zweite ist das 1973 verabschiedete „Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln“, in dem politische Bildung ausdrücklich (sogar an erster Stelle) als förderungswürdige Aufgabe ausgewiesen wird.

Diese beiden Gesetze begründeten die Institutionalisierung, aber auch eine bis heute andauernde eigentümliche Schieflage der politischen Bildung in Österreich. Eine hoch dotierte politische Bildungsarbeit im Auftrag der einzelnen politischen Parteien existiert neben einer vergleichsweise spärlich ausgestatteten politischen Bildungstätigkeit unterschiedlicher Trägereinrichtungen. Als Parteiakademien gibt es im Jahr 2014 das Dr. Karl Renner-Ins-

titut der SPÖ, die Politische Akademie der ÖVP, das FPÖ-Bildungsinstitut, die Grüne Bildungswerkstatt und zwei neue Institute, die Team Stronach Akademie und das NEOS Lab. Der Anspruch auf öffentliche Fördergelder für die Einrichtung eigener Bildungsinstitute entsteht ab einer Anzahl von fünf Nationalratsabgeordneten im Parlament und erhöht sich entsprechend der Mandatszahl. Die verfügbaren jährlichen Mittel, die auf der Homepage des Bundeskanzleramtes abrufbar sind, betragen seit einigen Jahren für alle Parteiakademien zusammen über 10 Millionen Euro⁷ (siehe den Beitrag von Patak in diesem Band).

Angesichts dieser verhältnismäßig umfangreichen Mittelausstattung⁸ der Parteiakademien ist es auch nicht verwunderlich, dass in Österreich der Eindruck vorherrscht, politische Bildung werde primär von Parteien für Parteizwecke betrieben, und sie hartnäckig dem Verdacht der Ideologisierung ausgesetzt ist. Es wäre tatsächlich zu evaluieren, inwieweit diese Bildungstätigkeiten der Parteien minimalen Grundsätzen der politischen Bildung entsprechen, wie sie beispielsweise 1976 als sogenannter Beutelsbacher Konsens für den Politikunterricht formuliert worden sind.⁹

Für die allgemeine Erwachsenenbildung bedeutete das sie betreffende Fördergesetz einen wichtigen Entwicklungsschritt von „der freien zur integrierten Erwachsenenbildung“ (Filla 2014). 1977 stellte die erstmalige Gründung einer eigenen Fachorganisation – der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) als Trägerverein für das in Mattersburg angesiedelte Institut für Politische Bildung – von staatlicher Seite einen weiteren Meilenstein dar. Deren Entstehungsgeschichte und Werdegang wird im vorliegenden Band von Gerhard Baumgartner ausführlich dargestellt. Ich skizziere hier abschließend nur noch ihre Bedeutung für die Ausgestaltung der politischen Bildungslandschaft in Österreich anhand der ihr zugeordneten Aufgabenbereiche.

7 http://www.bundeskanzleramt.at/Docs/2013/4/17/Parteiakademie_2002_2013.pdf (17.07.2014).

8 Die von der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) jährlich in ganz Österreich (außer in den Bundesländern Wien und Kärnten, die nicht Mitglieder der ÖGPB sind) vergebene Gesamtfördersumme für Projekte der Politischen Erwachsenenbildung beträgt im Vergleich dazu etwa 240.000 Euro.

9 Die drei Prinzipien sind das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Interessenorientierung (Wehling 1977).

5 Aufgabenbereiche der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung

Die ÖGPB bezweckte mit ihrer Gründung die Förderung der politischen Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung, im schulischen Bereich und in der außerschulischen Jugendarbeit. Seit 1991, als das Institut der ÖGPB krisenbedingt kurzfristig aufgelöst und der Verein ÖGPB in Folge neu aufgestellt wurde, gibt es als neuen Aufgabenschwerpunkt eine jährliche Fördermittelvergabe für innovative Projekte der politischen Erwachsenenbildung in den Mitgliedsbundesländern (siehe den Beitrag von Schöllenderger in diesem Band). Dieses Instrument, das von Bund und Ländern gleichermaßen finanziert wird, ermöglicht es einer Vielzahl sehr unterschiedlicher Organisationen, politische Bildungsangebote zu realisieren. Der bereits vorhandenen regionalen und institutionellen Ausdifferenzierung der Angebotsstruktur im Bereich politischer Bildungsangebote kann so Rechnung getragen werden. Neben den großen, in Verbänden und der KEBÖ organisierten Erwachsenenbildungseinrichtungen bietet sich somit seit 1991 auch vielen kleineren Vereinen, Minderheiten- und Selbstorganisationen, Bürgerinitiativen und dergleichen eine niederschwellige Möglichkeit zur Durchführung politischer Erwachsenenbildungsprojekte.¹⁰ Von den Förderungen explizit ausgeschlossen sind nur Bundeseinrichtungen, Gebietskörperschaften und die politischen Parteien bzw. deren Vorfeldorganisationen.

Nach dem kurzen Zwischenspiel einer Eingliederung der 1993 durch das Unterrichtsministerium eingerichteten „Schulservicestelle für Unterrichtsprojekte zur Politischen Bildung und Zeitgeschichte“ in die ÖGPB im Jahr 2000 als „Servicestelle für Politische Bildung“ und deren Ausgliederung bereits im nachfolgenden Jahr – woraus das heutige Zentrum polis geworden ist – konzentrierte die ÖGPB ihren Aufgabenbereich auf die politische Erwachsenenbildung. Aus dem verbleibenden „Informationszentrum Politische Bildung“ wurde 2006 der bis heute bestehende Geschäftsbereich „Bildungsangebote und Beratung“. In Verschränkung mit dem zweiten Geschäftsbereich „Projektförderung“ werden hier verschiedene Beratungsmöglichkeiten für die Projekteinreichungen angeboten und in Zusammenarbeit mit anderen Akteur_innen der politischen Erwachsenenbildung jährliche Schwerpunktthemen für die Ausschreibung formuliert.

Die Hauptaufgabe besteht jedoch in der Entwicklung und Vermittlung eigener, vorrangig an Erwachsenenbildner_innen und Multiplikator_innen gerichteter Weiterbildungsangebote, welche auch die Erstellung und Ver-

10 <http://www.politischebildung.at/index.php?detail=64162> (17.07.2014).

öffentlichung von entsprechenden Informationen und Materialien mittels verschiedener Medien beinhaltet. Neben der regelmäßigen Organisation von Veranstaltungen, wie beispielsweise Tagungen und Vortragsreihen zu Themenbereichen der politischen Erwachsenenbildung, liegt der Schwerpunkt der Bildungsarbeit auf der Konzeption und Durchführung von ein- bis vier-tägigen Train-the-Trainer-Veranstaltungen oder Multiplikator_innen-Workshops. Das umfasst neben einem Grundkurs zu Inhalten und Methoden der politischen Bildung verschiedene Angebote beispielsweise zu interkultureller Politikdidaktik, Social Media, Biographiearbeit, Gender Budgeting oder aktivierenden Methoden, aber auch Klassiker wie das in Deutschland von Klaus-Peter Hufer entwickelte „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ oder zielgruppenspezifische Angebote wie „Politische Bildung in der Basisbildung“.

Dabei stellt gerade die Pluralität der Zielgruppen, mit denen die Teilnehmer_innen dieser Workshops wiederum selbst arbeiten, für die Konzeption passender Weiterbildungsangebote eine Herausforderung dar. Der Schwerpunkt der Bildungsarbeit liegt daher in der Vermittlung von Methoden, die die Reflexion und kontroverse Bearbeitung zentraler politischer Fragestellungen ermöglichen. Die Vermittlung eines gewissen Repertoires an Methoden der politischen Erwachsenenbildung in Form konkreter Übungen erfolgt dabei themenspezifisch, wobei die Adaption für unterschiedliche Themen und Zielgruppen durchaus möglich ist. Gerade Methoden der politischen Simulation, die das Politische realitätsnahe inszenieren und so Analysen der gesellschaftlichen Verhältnisse, der Strukturen, Prozesse und Inhalte des Politischen ermöglichen, sind hierfür beispielsweise sehr geeignet.

Mit diesen beiden Aufgabenbereichen einer jährlichen Projektförderung und der Durchführung von Weiterbildungsangeboten fungiert die ÖGPB somit als zentrale Anlaufstelle für politische Erwachsenenbildung in Österreich. Es bleibt dabei eine ständige Herausforderung, sich den aktuellen Anforderungen und Tendenzen, etwa den Tatsachen der Migrationsgesellschaft (vgl. Frketic 2011) und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer institutionellen Öffnung (siehe Sadjed in diesem Band), zu stellen. Wie von der 2009 in Österreich gegründeten Interessensgemeinschaft Politische Bildung (IGPB) in einem Positionspapier festgehalten wurde, gibt es hierzulande hinsichtlich der Professionalisierung im Bereich der außerschulischen politischen Bildung noch großen Handlungsbedarf. Damit die Pluralität dieses Bildungsbereichs „nicht durch vereinheitlichende, Differenzen ausblendende oder überdeckende Maßnahmen eingeebnet“ wird, lautet der Vorschlag, „nicht Kontexte, Inhalte oder Ziele, sehr wohl aber *AnbieterInnen* politischer Bildung zu ‚professionalisieren‘“ (IGPB 2012). Es bleibt zu wünschen, dass

die ÖGPB diesen Prozess, der aus dem Feld selbst generiert wird, künftig noch maßgeblicher mitgestalten kann.

Literatur

- Baumgartner, Gerhard (2007): Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung. Wien.
- Dvorák, Johann (1998): Politische Volksbildung. Einige historische Reminiszenzen. In: Knaller, Hans (Hrsg.): Gegenkonzepte: politische Bildung und Erwachsenenbildung. Innsbruck, S. 39-55.
- Filla, Wilhelm (1998): Ziele, Inhalte und Methoden politischer Bildung an Volkshochschulen im historischen Überblick. In: Knaller, Hans (Hrsg.): Gegenkonzepte: politische Bildung und Erwachsenenbildung. Innsbruck, S. 131-142.
- Filla, Wilhelm (2013): Die Alternative politische Bildung. Hannover.
- Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt/M.
- Filzmaier, Peter/Ingruber, Daniela (2001): Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses. Innsbruck.
- Frketić, Vlatka (2011): Politische Bildung Migrantinnen. Politische Bildung und Migrantinnen. Eine Studie aus der Praxis von Lernzentren für Migrantinnen. LEFÖ Wien.
- Gruber, Elke (2008): Politische Bildung und Erwachsenenbildung – ein pädagogisch-struktureller Blick. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien, S. 281-289.
- Kubes-Hoffmann, Ursula (1998): Feministisches Grundstudium und Genderforschung. In: Knaller, Hans (Hrsg.): Gegenkonzepte: politische Bildung und Erwachsenenbildung. Innsbruck, S. 110-130.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 179-180.

Internetquellen

- Förderungsrichtlinien der ÖGPB. <http://www.politischebildung.at/index.php?detail=64162> (17.07.2014).
- Knowledgebase Erwachsenenbildung. Historiografie. <http://www.adulteducation.at/de/historiografie> (17.07.2014).
- ÖGPB (2007): Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Grundsatzpapier. http://www.politischebildung.at/upload/Grundsatzpapier_oegpb.pdf (17.07.2014).
- Österreichisches Volkshochschularchiv. Bestände. <http://www.vhs.at/vhsarchiv-bestaende.html> (16.02.2015).

Parteiakademienförderung. Förderbeträge: 2002-2013. http://www.bundeskanzleramt.at/Docs/2013/4/17/Parteiakademie_2002_2013.pdf (17.07.2014).

IGPB (2012): Positionspapier zur außerschulischen politischen Bildung in Österreich. http://www.igpb.at/Positionen_files/igpb_positionspapier_AUSSERSchulisch.pdf (17.07.2014).

Zentralstelle für das Bildungswesen. Sozialistische Arbeiterbildungszentrale. <http://www.dasrotewien.at/online/page.php?P=12007> (17.07.2014).

Wagnis Demokratie

Zur Geschichte der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung¹

1 „Heiß umfehdet, wild umstritten“

„Politische Bildung“ mit ihren Institutionen, AkteurInnen, theoretischen Diskursen und praktischen Verfahren war und ist eines der charakteristischen Phänomene der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung Österreichs in der zweiten Hälfte der Zweiten Republik. Sie war – in den Worten Christian W. Haepfners – ein typisches Produkt der Ablösung einer Phase der so genannten „konventionell- institutionalisierten“ staatsbürgerlichen Partizipation am politischen Willensbildungsprozess zwischen 1945 und 1969 durch eine Phase der „individuellen Partizipation“, in der politische Mitbestimmung nicht länger auf die – meist gesetzlich verpflichtende – Teilnahme der StaatsbürgerInnen an periodischen Wahlen beschränkt werden konnte und sollte (Haepfner 1995).

Einen der Auslöser für diese Entwicklung bildete der seit der Mitte der 1960er Jahre sich immer schneller vollziehende Wechsel der Beschäftigten aus dem traditionellen Beschäftigungssektor – als Selbständige, Haushaltshilfen, landwirtschaftliche ArbeiterInnen sowie Hausfrauen ohne eigenes Einkommen – in den modernen Sektor als lohnabhängige ArbeiterInnen und Angestellte. Lohnarbeit entwickelte sich immer stärker zu einer verlässlichen und sicheren Lebensgrundlage. Diese mit einem steigenden Trend zur Dienstleistungsarbeit gekoppelte Entwicklung – politisch von der Sozialdemokratie begrüßt und aktiv vorangetrieben – ließ in Österreich in den 1970er Jahren die Vorstellung von einer Wohlstandsgesellschaft entstehen, die dem Großteil der Bevölkerung angenehme „Mittelklassejobs“ unter verbesserten Lebensbedingungen versprach. Österreich durchlief in den 1970er

1 Dieser Beitrag ist die gekürzte und geringfügig überarbeitete Fassung der Broschüre *Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung*, die der Autor 2007 verfasst hatte. Da der Text eine einzigartige und kompakte Zusammenfassung der Geschichte der ÖGPB, aber zugleich auch der politischen Erwachsenenbildung in Österreich darstellt, drucken wir ihn hier trotz seines relativ lange zurückliegenden Erscheinungsjahres ab.

Jahren einen „verspäteten Modernisierungsschub“ (Fischer-Kowalski 1995), der ihm den Anschluss an den Lebensstandard westeuropäischer Industriestaaten bescherte. „Die 1970er Jahre waren eine Art goldenes Zeitalter der Modernisierung für Österreich. Der in den Visionen des 19. Jahrhunderts vorweggenommene gesellschaftliche Fortschritt kam in dieser Periode gewissermaßen zu seiner Vollendung, unter Bedingungen hoher Prosperität und sozialen Friedens. Dies war allerdings der Abschluss einer Entwicklung und nicht der Auftakt zu einer gleichgearteten Zukunft [...]. Die 1970er Jahre waren so etwas wie der Ausklang der guten alten modernen Gesellschaft in Österreich, und Bundeskanzler Kreisky war ihr letzter Kaiser“ (ebd., 210).

Der von Bruno Kreisky geführten SPÖ gelang es, die durch das massive Anwachsen des Dienstleistungssektors ausgelöste langsame Erosion der traditionellen politischen Lager für sich zu nutzen und weite Teile der Angestellten und BeamtenInnen, des liberalen Bürgertums und sogar der KatholikInnen für sich zu gewinnen. Durch die seit 1967 laufende Programmarbeit der „1.400 Experten“ und die von ihnen ausgearbeiteten Wirtschafts-, Schul-, Human- und Justizprogramme sowie durch ein Hochschul- und Justizreformkonzept präsentierte sich die Partei sowohl sozial als auch liberal und konnte viele Wähler dafür gewinnen, „ein Stück des Weges gemeinsam mitzugehen!“ (Kriechbaumer 1981, 20). Die von Bruno Kreisky geführten Regierungen begannen in der Folge, die von einer heterogenen Wählerschaft erwarteten Reformen zur Liberalisierung und Demokratisierung der österreichischen Gesellschaft umzusetzen (Eder 1995, 187).

Im Rahmen dieses Konzepts der Demokratisierung aller Lebensbereiche spielte das Instrumentarium der „politischen Bildung“ eine Schlüsselrolle. Hatte politische Partizipation in den 1940er bis 1960er Jahren hauptsächlich darin bestanden, dass die WählerInnen alle vier Jahre die politischen Parteien ermächtigten, quasi repräsentativ für sie zu handeln, sollten nun mündige BürgerInnen auf allen Ebenen der Politik und Verwaltung von Fall zu Fall selbst Entscheidungen treffen, wie zum Beispiel in den sich seit den 1970er Jahren häufenden Volksbegehren, Volksabstimmungen und Volksbefragungen auf Bundes-, Landes- oder Gemeindeebene. In der langsam auslaufenden Phase der institutionellen, repräsentativen politischen Partizipation hatten die großen und sehr hierarchisch strukturierten Parteien, Verbände und Organisationen die Aufgabe gehabt, ihre jeweilige Klientel nur regelmäßig zur Stimmenabgabe zu bewegen. Nun aber mussten sie immer öfter Kontakt mit ihren Mitgliedern aufnehmen und zahlreiche Sachlagen mit diesen diskutieren und abstimmen. Das Instrument der „politischen Bildung“ sollte die immer öfter über komplexe Zusammenhänge abstimmenden BürgerInnen befähigen, auf der Basis wissenschaftlich gesi-

cherter Kenntnisse ihre Interessen mündig zu vertreten.² Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Implementierung des Instruments der „politischen Bildung“ in den 1970er Jahren von der SPÖ keineswegs einseitig und über die Köpfe der anderen Parteien hinweg durchgepeitscht wurde. Wenn immer möglich, vermied es die SPÖ, die stetig stärker wachsende Schicht der so genannten Wechselwähler durch radikale Schritte zu verschrecken, und versuchte eher, konsensuale Ergebnisse zu erzielen. Fast ängstlich war die SPÖ unter Bruno Kreisky bedacht, die neue Allianz von heterogenen Wählergruppen, die sie an die Macht gebracht hatte, nicht zu gefährden. Begünstigt wurden dieses Aufgeben des traditionellen Lagerdenkens und die Umorientierung auf neue, sachbezogene Wählerallianzen – also das Entstehen des so genannten „Wechselwählers“ – auch durch den Wandel des gesellschaftspolitischen Standorts der katholischen Kirche. Der Wiener Kardinal Franz König charakterisierte damals seine Abkehr vom klassischen politischen Katholizismus und den Wandel zu einer „Äquidistanz“ zu allen politischen Lagern mit den Worten: „Ich bin kein politisierender Bischof, sondern ein politischer Bischof“ (Zulehner 1995, 527). Gemäß diesem Verständnis lockerte die Kirche ihr traditionelles Naheverhältnis zu einem politischen Lager und äußerte sich in unabhängiger Weise zu kulturpolitischen und sozialen Fragen. Es lag nun nicht mehr nur an der Kirche, ihre Nähe zu einer Partei zu demonstrieren, sondern vielmehr an den Parteien und politischen Kräften, ihre Nähe oder Distanz zu Positionen der einzelnen Glaubensgemeinschaften zu definieren. Die in den öffentlichen Debatten um die politischen Reformen der 1970er Jahre geführten Diskurse und die dabei sichtbar werdende Nähe beziehungsweise Distanz zu Positionen der verschiedenen Glaubensgemeinschaften illustrieren eindrucksvoll die neuen Allianzen heterogener Bevölkerungsgruppen mit einzelnen Parteien.

Ein zweites markantes Charakteristikum der gesellschaftlichen Veränderung war die seit den späten 1960er Jahren beobachtbare Abkehr weiter Teile der Jugend von traditionellen Formen der politischen Mobilisierung und Partizipation, die von politischen Funktionären oft irrtümlich als „politisches Desinteresse der Jugend“ beklagt wurde. Folglich wurde die Wiedereinbindung der Jugend in politische Prozesse zu einem der zentralen Anliegen des Konzepts der „politischen Bildung“.

Die Umsetzung des Konzepts der „politischen Bildung“ konzentrierte sich von Anfang an auf drei Bereiche, nämlich die klassischen politischen

2 Zu den staatlichen Initiativen zur Förderung der Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren und dem Zustandekommen des diesbezüglichen Bundesgesetzes 1973 siehe Altenhuber 1975, 9f.

Parteien, die schulischen Institutionen und die Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die 1973 erfolgte Einrichtung der „politischen Akademien“ der einzelnen politischen Parteien darf als ein traditioneller Versuch verstanden werden, jenen Nachwuchs an Wählern und politischen Funktionären sicher zu stellen, der durch die Aufweichung und Zersplitterung der politischen Vorfeldorganisationen seit Ende der 1960er Jahre eingetreten war. Heftig umstritten war vor allem die Implementierung der Politischen Bildung im schulischen System. Da bereits 1970 „Politische Bildung“ als unverbindliche Übung an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen eingeführt worden war, eine Einführung als Pflichtgegenstand an den Schulen aber 1974 am Widerstand der anderen Parlamentsparteien scheiterte, mündeten die Diskussionen schließlich in einen Entwurf zur Einführung der „Politischen Bildung“ als übergreifendes Unterrichtsprinzip für alle Unterrichtsgegenstände an allen Schulen. Der erste, 1976 vorgelegte Entwurf des Ministeriums löste heftige Kontroversen und Widerstände der Opposition sowie verschiedener Interessenverbände aus, konnte aber schließlich doch – nachdem ein Konsens aller drei Parlamentsparteien erzielt worden war –, 1978 von Unterrichtsminister Fred Sinowatz unterzeichnet werden.³ Das dem Erlass zugrunde liegende Politikverständnis formulierte der Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ folgendermaßen:

„Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind die Erziehung zu einem demokratisch-fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamt-europäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschen getragen ist. Politische Bildung ist einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten Identität von Regierenden und Regierten sieht. Im Mittelpunkt aber steht die Frage, wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden: in einem demokratischen Gemeinwesen wird unabänderliches Merkmal sein, daß Autorität und Herrschaft aus der Quelle der freien Bestellung, der freien Kontrolle und der freien Abrufbarkeit durch die Regierten bzw. durch die von diesen eingesetzten Organe geschöpft werden. Dabei wird ein demokratisches Regierungssystem umso erfolgreicher arbeiten können, je mehr der Gedanke der Demokratie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft anerkannt wird.“⁴

3 Für eine detaillierte Darstellung der Diskussionen und Positionen im Zusammenhang mit dem Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ siehe Wolf 1998, 13-44.

4 Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 11.4.1978, GZ 33.464/6-19a/1978, Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94.

Die politischen Querelen um die genaue Formulierung dieses Erlasses, bei denen neben den politischen Parteien auch die Interessensvertretungen der Lehrerschaft, Religionsgemeinschaften, Gewerkschaften, Bünde und Kammern zu Wort kamen, illustrieren – neben der schwer auf die Probe gestellten Konsensbereitschaft der SPÖ – auch die in vielen Gesellschaftsschichten damals noch verbreiteten Ängste und Widerstände gegen „politische Bildung“ an sich. Lehrer und Lehrerinnen befürchteten die Einführung einer „Konfliktpädagogik“ (Grossmann/Wimmer 1979, 145), ein Passus über die „Kenntnis der eigenen Rechte“ der Schülerinnen und Schüler musste ersatzlos gestrichen werden, die vom Ministerium erarbeitete Literaturliste wurde erst gar nicht publiziert, und um die Unterrichtsbehelfe zur „politischen Bildung“ schwelte auch nach 1978 ein jahrelanger Streit, in dem sich ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland (Gagel 1998) einzelne Bundesländer weigerten, diese an den Schulen zum Einsatz zu bringen.

2 Das Österreichische Institut für politische Bildung 1978 – 1991

In der Öffentlichkeit weit weniger umstritten – wohl auch weil weit weniger wahrgenommen – war die Implementierung der „politischen Bildung“ im Bereich der Erwachsenenbildung, deren finanzielle Basis 1973 mit einem Bundesgesetz⁵ geregelt wurde. Als erster konkreter Schritt erfolgte 1977 die Gründung der *Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung (ÖGPB)*, die als Trägerverein für das 1978 ins Leben gerufene *Österreichische Institut für politische Bildung (ÖIPB)* im burgenländischen Mattersburg fungierte.

Die damalige Organisationsstruktur der ÖGPB und ihres Institutes ist ein beredtes Beispiel dafür, dass es selbst gegen Ende der 1970er Jahre noch nicht möglich war, hierbei völlig neue, von den herrschenden politischen Eliten unabhängige Strukturen zu implementieren. Sowohl SPÖ als auch ÖVP waren anscheinend noch immer Denkmustern konventionell-institutioneller Partizipation, beziehungsweise den Gepflogenheiten proporzpolitischer Gewaltenteilung verhaftet, die sowohl in der komplizierten Struktur der Institution als auch in der personalen Besetzung zum Ausdruck kamen.

Die Vollversammlung der ÖGPB war praktisch ein Spiegelbild österreichischer Gewaltenteilung und Konsenspolitik. Ihre 26 Mitglieder setzten sich aus je einem Vertreter der neun Bundesländer sowie drei Vertretern des Bundes zusammen, sowie aus je zwei Vertretern der sich an der ÖGPB

5 Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln vom 21. März 1973, BGBl 171/1973.

beteiligten Erwachsenenbildungsinstitutionen, dem *Ring Österreichischer Bildungswerke*, dem *Verband Österreichischer Volksbüchereien*, dem *Verband österreichischer Volkshochschulen*, der *Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs*, dem *Berufsförderungsinstitut-BFI*, dem *Ländlichen Fortbildungsinstitut-LFI* sowie dem *Wirtschaftsförderungsinstitut-WIFI*. Im Vorstand vertreten waren je ein Repräsentant dieser Erwachsenenbildungsverbände, zwei Vertreter aus den Reihen der Bundesländer und drei Vertreter des Bundes.

Daneben gab es einen dem Vorstand gegenüber verantwortlichen wissenschaftlichen Beirat, einen Finanzausschuss sowie einen für die Publikationen des Institutes zuständigen Redaktionsausschuss. Am Institut vorerst nicht beteiligt waren die Institutionen katholischer Erwachsenenbildung, die *Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft* sowie der Arbeiterkammer und dem Österreichischen Gewerkschaftsbund nahestehende *Verband der österreichischen Schulungs- und Bildungshäuser* (ÖIPB 1987, 132-134). Der Logik großkoalitionären Proporz folgend rekrutierten sich die Direktoren Dr. Walter Göhring, Dr. Werner Pfeifenberger, Dkfm. Alfred Stirnemann und Mag. Helmut Guth – es gab natürlich immer deren zwei – aus dem Mitarbeiterstab der politischen Akademien der SPÖ und der ÖVP, die außerdem noch weitere MitarbeiterInnen in den aus maximal fünfzehn Mitgliedern bestehenden wissenschaftlichen Beirat entsandten. Erster Vorsitzender der ÖGPB wurde der damalige Bundesminister für Unterricht und Kunst, Dr. Fred Sinowatz. Die Herauslösung der „politischen Bildung“ aus den Fängen der traditionellen Parteipolitik, eines der erklärten Ziele des Konzepts, schien damit – zumindest vorübergehend – gescheitert.

Rückblickend erscheint es wenig überraschend, dass die Breitenwirkung des ÖIPB einige Zeit auf sich warten ließ, waren doch seine Aufgaben mit Dokumentation, Öffentlichkeitsarbeit, Publikationen und der Durchführung von Projekten und Untersuchungen zum Thema politische Bildung nur sehr vage umrissen. In den ersten Jahren seines Bestehens kam das Institut über die Abhaltung von zwei Enqueten zur Lage der politischen Bildung in Österreich, die Kontaktaufnahme mit Partnerinstitutionen im Ausland und die Durchführung einer eher mager ausgefallenen Studie zur „Effizienz politischer Bildung“ (Figdor 1981) in Österreich nicht hinaus. Die komplizierte und proporzpolitisch ritualisierte Arbeit des Institutes wurde in einer Informationsbroschüre der katholischen Erwachsenenbildung in einer mit „Gruselecke“ übertitelten Glosse wie folgt karikiert:

„Was ein ordentliches Institut ist, braucht ein ordentliches Haus – mit ein paar ordentlichen Büros und einer ordentlichen Bibliothek. Und damit alles ordentlich ausgewogen ist, einen Direktor von links und einen von rechts und einen Vorstand und einen wissenschaftlichen Beirat und immer

schön einen von links und einen von rechts. Das ist alles natürlich recht kompliziert und braucht seine Weile – also warteten die vielen kleinen Erwachsenenbildner und die Leute geduldig. Bald hörte man landauf, landab vom schönen, neuen Institut. Die neuen Direktoren besuchten sogar viele kleine Erwachsenenbildner und fragten um Ideen, und viele neue Projekte wurden entworfen und eingereicht und gesammelt, und der neue Vorstand war fleißig und überlegte und der neue wissenschaftliche Beirat tat ebenso. So fleißig wurde da gearbeitet, daß da – eh man sich's versah – zu viele Ideen da waren. Also mußte man die wichtigsten davon aussuchen – und die Direktoren suchten aus und viele kleine Erwachsenenbildner wurden zum Aussuchen gebeten und der Vorstand suchte aus und der wissenschaftliche Beirat suchte aus. Und weil das alles natürlich recht kompliziert war und seine Weile brauchte, warteten die vielen kleinen Erwachsenenbildner und die Leute weiterhin geduldig und neugierig“ (Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich 1979, 17).

Die inhaltliche Ausrichtung des ÖIPB in den ersten Jahren seines Bestehens lässt sich anhand der jährlich wechselnden Schwerpunktthemen nachvollziehen:

Schwerpunktthemen 1980:

„Politische Bildung in der Familie“, „Österreichische Zeitgeschichte“ (25 Jahre Staatsvertragsunterzeichnung), „Das politische System Österreichs“, „Medien, Massenmedien, Medienpolitik“

Schwerpunktthemen 1981:

„Humanisierung der Arbeitswelt“, „Effizienz politischer Bildung“, „Die Botschaft der Medien“

Schwerpunktthemen 1982:

„Arbeiterbildung und politische Bildung“, „Frieden – Eine Utopie“, „Ökologie und Umweltbewußtsein“, „Die außenpolitische Stellung Österreichs“

Schwerpunktthemen 1983:

„Mikroelektronik“, „Grün-Alternative Bewegungen in Österreich“

Schwerpunktthemen 1984:

„Kulturpolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit“, „Anders Arbeiten – Anders Lernen“, „Parteienprofile im Wandel“, „Bürger zwischen Kontrollinstanzen und individueller Freiheit“

Schwerpunktthemen 1985:

„Österreich 1945 – 1955 – 1985“

Schwerpunktt Themen 1986:

„Sport und Politik“, „Volksgruppen“

Schwerpunktt Themen 1987:

„Dritte Welt“, „Gesellschaftspolitischer Stellenwert der Erwachsenenbildung“, „Den Frieden lernen“, „1938 – 1988 Vom Umgang mit der Vergangenheit“

Schwerpunktt Themen im „Gedankenjahr“ 1988:

„März 1938 – Fakten und Hintergründe“, „Wirtschaft verstehen“, „Europäische Integration“

Schwerpunktt Themen 1989:

„Was bleibt vom Gedankenjahr“, „Gemeinwesen – Entwicklung“, „Umwelt schützen“, „Chancen und Risiken der europäischen Integration“

Schwerpunktt Themen 1990:

„Arbeit und Wirtschaft heute“, „Demokratie“, „Politikfeld Verkehr“, „Ungarn im Wandel“

Schwerpunktt Themen 1991:

„Unser täglich Brot“, „Die neue Tschechische und Slowakische Föderative Republik“

Zwar spiegeln die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des ÖIPB zwischen 1980 und 1991 die politischen Ereignisse jener Jahre wieder, jedoch auch der großkoalitionäre Charakter des Institutes wird darin sichtbar, lassen sich deutliche Spuren bestimmter politischer Positionen der beiden Großparteien ausmachen. Die Themenschwerpunkte der Anfangsjahre wie „25 Jahre Staatsvertragsunterzeichnung“, „Das politische System Österreichs“, „Medien, Massenmedien, Medienpolitik“ und „Die Botschaft der Medien“ stammten noch eindeutig aus dem klassischen Repertoire der Staatsbürgerkunde. Aber schon bald begann das Institut, aktuelle Ereignisse in Österreich zu berücksichtigen. Noch vor der ersten Kandidatur der österreichischen Grünen zu den Nationalratswahlen 1983 reagierte das ÖIPB mit den Schwerpunktt Themen „Ökologie und Umweltbewußtsein“ (1982) und „Grün-Alternative Bewegungen in Österreich“ (1983) auf ein Phänomen, dem beide Großparteien damals etwas überrascht und hilflos gegenüber standen. Auch die Themen der sich stetig zuspitzenden Auseinandersetzungen zwischen den Großparteien SPÖ und ÖVP begannen – natürlich konsensual abgeschwächt – Eingang in die Arbeit des Institutes zu finden. Die großen Skandale und Korruptionsaffären der 1980er Jahre wie der *AKH-Skandal* oder die *Lucona-Affäre* – hauptsächlich im Umfeld der SPÖ angesiedelt und durch eine neu konsolidierte und neoliberal anti-etatistisch

orientierte ÖVP unter Alois Mock mit dem Slogan „Macht braucht Kontrolle“ heftig kritisiert – fanden ihren Widerhall in Themen wie „Bürger zwischen Kontrollinstanzen und individueller Freiheit“ (1984), die von der SPÖ losgetretene *Waldheim-Affäre* im Themenschwerpunkt „1938 – 1988 Vom Umgang mit der Vergangenheit“ (1987 – 1988). Die von ÖVP und SPÖ Ende der 1980er Jahre gemeinsam getragene Politik der europäischen Integration – Bundeskanzler Franz Vranitzky und Vizekanzler Josef Riegler Unterzeichneten 1989 eine gemeinsame „Parteienvereinbarung zwischen ÖVP und SPÖ zur weiteren Vorgangsweise in der Integrationspolitik“ (Kleindl 1995, 519) – sekundierte das ÖIPB mit Schwerpunkten wie „Europäische Integration“ (1988) und „Chancen und Risiken der europäischen Integration“ (1989).

Ebenso interessant wie die gesetzten inhaltlichen Themenschwerpunkte erscheinen die augenfälligen Lücken im Programm, jene Themen, die das politische Klima der 1980er Jahre wesentlich mitbestimmt haben, die aber in der Arbeit des Institutes keinen oder nur geringfügigen Niederschlag gefunden haben. Hierzu zählen heiß umkämpfte Themen wie die

- a) Atompolitik (Volksabstimmung über die Inbetriebnahme des Kernkraftwerkes Zwentendorf 1978, Österreichisches Atomsperrgesetz 1984, Massenproteste gegen das bayrische Kernkraftwerk Wackersdorf mit drei Toten 1986, Reaktorunfall Tschernobyl 1986, Inbetriebnahme der Reaktoren im slowakischen Bohunice 1987),
- b) Instrumentarien direkter Demokratie,
- c) Menschenrechte,
- d) Zivildienstdebatte,
- e) Terrorismus der RAF (Rote Armee Fraktion) und ähnlicher Gruppen (OPEC-Überfall 1975 in Wien, Verhaftung von Waltraud Boock bei einem Banküberfall in Wien 1976, die so genannte „Palmer's Entführung“ 1977 in Wien, Terroranschläge und Ermordungen von deutschen Managern und Politikern ab 1977 bis in die 1990er Jahre, Ermordung Aldo Moros 1978, Zerschlagung der italienischen *Brigate Rosse* 1982/83, Terror der belgischen *Cellules Communistes Combattantes* (CCC) gegen Nato-Einrichtungen in Europa),
- f) Terroranschläge palästinensischer Gruppen (Ermordung von Heinz Nittel in Wien 1981, Anschlag auf die Synagoge in Wien mit 2 Toten 1981, Anschlag auf den Flughafen Wien-Schwechat mit 4 Toten 1985),
- g) Ermordung dreier kurdischer Exilpolitiker in Wien 1989,
- h) Jugendproteste und Hausbesetzungen (Arena-Besetzung 1976, WUK-Besetzung 1981, zahlreiche Hausbesetzungen in den 1980er Jahren, Opernballdemonstrationen),

i) Besetzung der Hainburger Au zur Verhinderung des Donaukraftwerkes 1984.

Anscheinend konnten sich die den Großparteien nahe stehenden Vorstandsmitglieder und Beiräte aus den Kreisen der ÖVP und SPÖ auf keine gemeinsame Annäherung an diese Themen einigen.

Die Tatsache, dass auch die Entstehung einer demokratischen Opposition in Osteuropa und schließlich der Zusammenbruch der sozialistischen Regimes in diesen Ländern am ÖIPB nur ansatzweise thematisiert wurden – obwohl zwischen 1986 und 1989 eine der wichtigsten KSZE-Konferenzen zu diesem Thema in Wien stattfand und die österreichische Außenpolitik eine treibende Kraft des so genannten *Helsinki-Prozesses* (Plate 2002) war –, dürfte wohl auf die damalige rigide und streng formalistische außenpolitische Haltung der SPÖ gegenüber oppositionellen Bewegungen in Osteuropa zurückzuführen sein. Zwar organisierte das ÖIPB mehrere Tagungen zu diesem Fragenkreis, wie etwa „Ungarn im Wandel“ (1990) oder „Die neue Tschechische und Slowakische Föderative Republik“ (1991), blieb aber insgesamt weit hinter den Initiativen ÖVP-naher Bildungseinrichtungen und akademischer Institutionen zurück. Völlig negiert wurden auch die Entwicklungen in jenem Grenzland Österreichs, das sich in den 1990er Jahren zum tragischen Krisenherd Europas entwickeln sollte, nämlich Jugoslawien. Weder die politischen Umgestaltungen nach dem Tod Josip Broz Titos 1980 noch die mit der Auseinandersetzung um den Autonomiestatus der Vojvodina 1989 beginnenden innenpolitischen Konflikte wurden auch nur ansatzweise thematisiert – und das, obwohl die aus Jugoslawien stammenden 166.000 ArbeitnehmerInnen 1981 bereits die größte Gruppe der in Österreich lebenden AusländerInnen bildeten (Gächter & Recherche Gruppe 2004, 38). Begriffe wie *Balkan*, *Jugoslawien* oder *Gastarbeiter* kamen in den Programmen des ÖIPB bis 1991 nicht vor. Abgesehen von einer mit der deutschen Bundeszentrale für Politische Bildung abgehaltenen Tagung unter dem bezeichnenden Titel „Wir und die Fremden – Feindbilder, Toleranz und politische Bildung“ (1990) gilt auch für das ÖIPB der von Hakan Gürses formulierte summarische Befund zur verweigerten Auseinandersetzung mit den seit Jahrzehnten in Österreich lebenden „Gastarbeitern“:

„Nicht dass sie nicht sprachen. Nur wurde ihre Rede als kulturelles Gemurmel verstanden, als täglicher Beweis ihrer Differenz. Ihr Gespräch musste ein leiser Monolog bleiben, da niemand daran interessiert zu sein schien, es als solches wahrzunehmen“ (Gürses 2004, 25).

Immer wieder geäußerte Vorwürfe, dass das ÖIPB praxisfern und realitätsfremd sei, dürften zu einem guten Teil auf die Ausklammerung oder

besser Ausblendung dieser wichtigen Politik- und Konfliktfelder zurückzuführen sein. Zwar wurde bereits auf der zweiten Enquete zur politischen Bildung 1985 das Fehlen der Themen „... Flüchtlingsfragen, Gastarbeiterproblematik, Terror ...“ explizit als Defizit der Erwachsenenbildung moniert, in der Arbeit des Institutes wurden sie aber trotzdem auch weiterhin nicht berücksichtigt. Die politischen Eliten Österreichs konnten oder wollten diese Fragen in den 1980er Jahren aus verschiedenen Gründen nicht thematisieren – und schon gar nicht konsensual –, und das von ihnen weitgehend kontrollierte ÖIPB konnte sich bis zu seinem Ende 1991 nie aus dieser Bevormundung emanzipieren.

3 Zwischenbilanz 1991

Dennoch gelang es dem Institut, wichtige Impulse für die öffentliche politische Diskussion und die Ausrichtung der politischen Bildung zu setzen, die zum Teil bis heute richtungsweisend geblieben sind. Hier ist an erster Stelle die kritische Auseinandersetzung mit den Themen der bis in die 1980er Jahre weitgehend ausgebliebenen Vergangenheitsbewältigung zu nennen. Mit zahlreichen Veranstaltungen und Seminaren – „Widerstand und Exil der deutschen Arbeiterbewegung, 1933 – 1945“ (1982), „Österreich 1945 – 1985, Geschichte begreifen, Vergangenheit bewältigen“ (1985), „Zeitgeschichte-aktuell“ (1985), „1938/88 – Vergangenheitsverarbeitung am Beispiel des Nationalsozialismus in Österreich“ (1988), „1938/88 – Vergangenheit aufarbeiten, Zukunft bewältigen“ (1988), „Was bleibt vom Gedankenjahr“ (1989), „Der Hitler-Stalin-Pakt“ (1989) – trug das ÖIPB dazu bei, unter den österreichischen ErwachsenenbildnerInnen Interesse und Verständnis für die Notwendigkeit dieser Diskussion in allen Bereichen zu wecken, dafür zahlreiche Lehrmittelbehelfe zur Verfügung zu stellen und diese „opinion leaders“ auch didaktisch für diese Aufgabe zu schulen. Die damals am ÖIPB entstandenen Plakatserien zu zeitgeschichtlichen Themen sind ErwachsenenbildnerInnen bis heute in guter Erinnerung und kamen sowohl in der Erwachsenenbildung als auch im Schulunterricht immer wieder zum Einsatz. Kritische Vergangenheitsbewältigung war in den 1980er Jahren ein akademisches Minderheitenprogramm und traf in Parteien, Interessensvertretungen und selbst in manchen Erwachsenenbildungsorganisationen, wenn nicht auf offene Ablehnung, so doch auf Widerstand und Abwehr, wahrscheinlich wegen ihres völlig unanschätzbaren Konfliktpotenzials. So monierten die Vertreterinnen und Vertreter österreichischer Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der zweiten Enquete zur politischen Bildung 1985 als einzigen konkreten inhaltlichen Kritikpunkt an der Arbeit des ÖIPB

eine „Überakzentuierung der Zeitgeschichte“. Dass das Institut trotz dieser ungünstigen Voraussetzungen dennoch beherzt an den heiklen Themen der Vergangenheitsbewältigung festhielt, dürfte dem Umstand zu verdanken sein, dass sich unter den Mitgliedern des Vorstandes und Wissenschaftlichen Beirates engagierte ProponentInnen für die Auseinandersetzung mit diesen Themen einsetzten, und dass unter den federführenden MeinungsbildnerInnen der beiden Großparteien bereits in den 1980er Jahren Konsens darüber herrschte, dass an einer wissenschaftlichen Aufarbeitung der österreichischen Kriegs- und Nachkriegsgeschichte über kurz oder lang kein Weg vorbeiführen könne. Aktuelle Anlässe, wie etwa das 1988 vom Unterrichtsministerium propagierte „Jahr der Zeitgeschichte“, boten einen willkommenen Rahmen für diese Initiativen.

Auch ein anderer – wie sich später weisen sollte, für die weitere Entwicklung der ÖGPB zukunftsweisender – Umstand begann sich bereits zu Beginn der 1980er Jahre abzuzeichnen. Das als wissenschaftliches Institut der Erwachsenenbildung konzipierte ÖIPB begann bereits 1983, auch Aufgaben für die Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen an den öffentlichen Schulen zu übernehmen. Als Ausgabe 3-4/1983 der Zeitschrift *Politische Bildung* wurde ein so genanntes *Vademekum – Ein Handbuch zur politischen Bildung* veröffentlicht, das auch LehrerInnen – und nicht nur ErwachsenenbildnerInnen – die Verwirklichung der politischen Bildung im Sinne des Grundsatzes Politische Bildung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst ermöglichen bzw. erleichtern sollte. Aufgrund der massiven Widerstände gegen die Umsetzung des „Unterrichtsprinzips Politische Bildung“ wurde in diesem Bereich auch nie eine verbindlich geregelte Ausbildung für österreichische LehrerInnen geschaffen, sodass auch diese sehr bald das Weiterbildungsangebot an Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen des ÖIPB zu nutzen begannen. Durch seine fachliche Kompetenz konnte das Institut diese Lücke füllen und so wesentlich zur Etablierung der politischen Bildung an den Schulen beitragen.

Eine kritische Analyse der wechselhaften Geschichte der politischen Bildung, der ÖGPB und des ÖIPB könnte leicht den irrigen Eindruck entstehen lassen – ein Eindruck, der durch die plötzliche und ersatzlose Auflösung des ÖIPB 1991 auf den ersten Blick noch bekräftigt erscheint –, dass nämlich das Konzept der politischen Bildung, so wie es in den 1970er Jahren angedacht worden war, die in sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllt hätte. Das Gegenteil ist der Fall. Im Rahmen des neuen Paradigmas der individuellen politischen Partizipation erwies sich die politische Bildung als brauchbares Instrumentarium zur Bewältigung jener zahlreichen politischen Konflikte und Entscheidungsprozesse, welche die immer schneller fortschreitende

Modernisierung der österreichischen Wirtschaft und Gesellschaft mit sich brachte. [...]

4 Umstrukturierung und neue Anbindung 1991 – 2007

Im Jahre 1991 geriet die ÖGPB in eine existentielle Krise. Aufgrund steigender Unzufriedenheit der Mitglieder, der Kritik an den aus der proporzpolitischen Struktur des Institutes resultierenden internen Problemen, einem kritischen Bericht des Rechnungshofes und schließlich aufgrund des Austritts mehrerer Bundesländer – erst Kärnten, dann Oberösterreich, Niederösterreich und schließlich Wien – wurde das ÖIPB „auf ganz unösterreichische Weise ersatzlos eingestellt“ (Filla 2001, 1). Schon 1985 hatten die Vertreter der Bundesländer und der Erwachsenenbildungsverbände Kritikpunkte formuliert. Diese richteten sich einerseits gegen den ungünstigen Standort des Institutes im burgenländischen Mattersburg, die fehlende Kommunikation mit den einzelnen Bundesländern und den mangelnden Output des Institutes an Lernmaterialien. Ein weiterer, damals schon geäußelter Kritikpunkt betraf die mangelnde Zusammenarbeit des ÖIPB mit den Schulen. Mitentscheidend für das Scheitern des Institutes dürfte neben seiner proporzpolitischen Zwangsjacke auch die Tatsache gewesen sein, dass die politische Bildung in der Erwachsenenbildung – mit Ausnahme der Bundesländer Wien, Burgenland und der Stadt Linz – damals eine absolut periphere Erscheinung (Filla 1998, 140) darstellte. Nach einer von Hans Knaller im Auftrag der Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen erstellten Studie (Knaller 1993, 53) waren im Jahr 1990/91 nur verschwindende 0,76 Prozent aller Bildungsangebote der österreichischen Volkshochschulen dem Bereich politische Bildung zurechenbar. Gemessen daran standen die finanziellen Aufwendungen der Länder für das ÖIPB – berechnet nach einem Verteilungsschlüssel 1/4 linear und 3/4 entsprechend der Bevölkerungszahl⁶ – besonders für die größeren Bundesländer in einem groben Missverhältnis.

Die durch die Auflösung des ÖIPB verursachte Krise führte innerhalb der ÖGPB zu einem radikalen Reformprozess, wobei sich damals im Besonderen der Vertreter des Bundes, Dr. Johann Dvorák, sowie der Kurator des Wirtschaftsförderungsinstitutes, Dr. Franz Kirchmayr, für den Fortbestand der ÖGPB engagierten. Die ÖGPB blieb zwar bestehen, gab sich aber ein völlig neues Statut und bestimmte auch ihren Arbeitsbereich neu, der nun mit der

6 Siehe dazu etwa Beschluss der Salzburger Landesregierung vom 19. April 1977, ZI. 0.90-R 1030/7-1977.

Förderung von innovativen Projekten der politischen Erwachsenenbildung definiert wurde. Mit dieser Neuorientierung der ÖGPB wurde auch der Vorstand auf einen sechs Personen umfassenden Arbeitsvorstand verkleinert, der sich seither aus je zwei VertreterInnen des für Erwachsenenbildung zuständigen Ministeriums, der *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ)* und der Mitgliedsbundesländer zusammensetzt. [...] Die Aufgaben des Vorstandes betreffen vorrangig die Ausschreibung und die Beschlussfassung über die eingereichten Projekte. Die bei der Projektfinanzierung zur Verteilung kommenden finanziellen Mittel werden aus den Mitgliedsbeiträgen der Bundesländer finanziert, die durch den Mitgliedsbeitrag des Bundes verdoppelt werden. Von den ausgetretenen Bundesländern traten 1994 Niederösterreich und 2001 auch Oberösterreich wieder der ÖGPB bei, nur Kärnten und Wien konnten noch nicht zur Mitarbeit gewonnen werden. Über die Zuerkennung der Fördermittel an die eingereichten Projekte entscheidet der Vorstand als Jury, wobei darauf geachtet wird, dass die zuerkannten Projektförderungen pro Bundesland in der Regel dem Eineinhalbfachen des Mitgliedsbeitrages dieses Bundeslands entsprechen. Für die beteiligten Bundesländer bedeutet diese neue Struktur eine wesentliche Verbesserung ihrer Position, da sie einerseits durch die unabhängige Jury des ÖGPB-Vorstandes eine qualitativ abgesicherte Verteilung der von ihnen bereitgestellten Fördermittel garantiert und andererseits auch noch die Möglichkeit zur Lukrierung weiterer Bundesfördermittel für Projekte aus dem Bundesland eröffnet.

Rückblickend betrachtet lässt sich feststellen, dass die ÖGPB die durch die Krise ausgelöste Reform zu einer Art Befreiungsschlag für die politische Bildung in Österreich aus der Gängelung durch die politischen Parteien zu nutzen wusste. Mittels der neuen Struktur konnte sowohl eine breitere Streuung der Fördermittel für politische Bildung als auch eine wesentliche Erweiterung der Themenpalette erreicht werden. [...]

Diese Ausdifferenzierung der Themenbereiche politischer Bildung [zeugt von einem] zu Beginn der 1990er Jahre eingetretenen Paradigmenwechsel der politischen Partizipation in Österreich, den Christian W. Plaepfner als Übergang zur Phase der „postmodernen Demokratie und individuellen Partizipation“ (Haepfner 1995, 432 f.) bezeichnet. Sie ist geprägt durch einen zunehmenden Mobilisierungsverlust der politischen Eliten, vermehrte Optionen der politischen Teilhabe durch die BürgerInnen, einen im Vergleich zur Nachkriegszeit starken Bedeutungsverlust des Wahlaktes als Bestandteil der repräsentativen Demokratie und einen starken Bedeutungsgewinn für direkte und individuelle Formen der politischen Partizipation. Dabei schließen sich die unterschiedlichen politischen Akteure wie Regierung, Parlament, Parteien, Verbände, Medien, Bürgerinitiativen und BürgerInnen

in unterschiedlichsten Formationen zusammen und bilden abwechselnde Koalitionen und Oppositionen. Typische Beispiele für die Mobilisierungskraft unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen jenseits konventioneller Parteigrenzen und repräsentativer politischer Institutionen waren das Lichtermeer 1993 oder die Kampagne gegen das slowakische Atomkraftwerk Mohovce (ebd. 433 f.). [...]

Nach einer internen Umstrukturierungsphase entstand [...] 2006 der heutige Geschäftsbereich „Bildungsangebote und Beratung“ der ÖGPB. Seit 2001 konnte das inhaltliche Angebot der ÖGPB für Erwachsenenbildung zu den Themenbereichen Zeitgeschichte, Internet und Politische Bildung, innovative Methoden für die Analyse und Vermittlung von Lerninhalten noch durch neue Serviceleistungen wie ReferentInnen-Pools, Themenrecherche und Unterstützung bei der Entwicklung von Projektideen ausgeweitet werden. [...]

Sämtliche aktuellen Bildungsangebote sind auf der Homepage der ÖGPB unter der Adresse www.politischebildung.at abrufbar. Dort finden sich auch die Bedingungen und Schwerpunktthemen für die jährliche Ausschreibung zur Projektmittelvergabe samt einem Kalender mit den aktuellen Veranstaltungen der geförderten Projekte.

5 Ein Kind seiner Zeit

Bei ihrer Gründung im Jahre 1977 wies die ÖGPB trotz ihres ausgewiesenen emanzipatorischen Anspruchs dennoch sämtliche strukturellen Merkmale einer proporzpolitischen, repräsentativen und streng hierarchisch gegliederten Institution auf. In Anlehnung an die These des Kulturtheoretikers und Lacan-Schülers Slavoj Žižek, dass sich die unbewussten Anteile des öffentlichen Diskurses nicht im Inhalt, sondern am Reinsten in der Form äußern (Žižek 1997), könnte man die rigide Struktur und verbürokratisierte Wirkungsweise der ÖGPB und des ÖIPB in deren Gründungsphase als Manifestation der unbewussten Ängste der traditionellen politischen Eliten interpretieren. Als unbewusste Ängste vor jenem Machtverlust, den das von ihnen selbst initiierte Projekt politische Bildung herbeiführen könnte – und der in der Tat auch bald, wenngleich nicht unbedingt allein als Ergebnis der politischen Bildung, zu Beginn der 1990er Jahre immer klarer erkennbar wurde. Dass es die ÖGPB nach dem Zusammenbruch der nicht mehr zeitgemäßen Struktur im Jahre 1991 dennoch geschafft hat, als Akteurin der politischen Bildung zu überleben, ist wahrscheinlich einer Koalition von Akteuren der Zivilgesellschaft – hier den Verbänden der Erwachsenenbildung –, politisch engagierten VertreterInnen der Beamtenschaft sowie

regionalen Eliten in einzelnen Bundesländern zu verdanken, die in den eininhalb Jahrzehnten zwischen 1977 und 1991 die vielfältigen, konkret nutzbaren Ergebnisse eines Instrumentariums der politischen Bildung kennen und schätzen gelernt hatten. Dass die ÖGPB in ihrer heutigen Form als von parteipolitischer Gängelung weitgehend freie, unabhängige Institution wirken kann, verdankt sie dieser ungewöhnlichen Koalition. Und damit ist sie nicht nur ein typischer Akteur, sondern selbst auch ein typisches Kind der postmodernen Form demokratiepolitischer Partizipation unserer Zeit.

Literatur

- Altenhuber, Hans (1975): Entwicklung, Struktur und Probleme der österreichischen Erwachsenenbildung. Wien.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich (1979): BAKEB Informationen , 12/1979, S. 17.
- Eder, Hans (1995): Die Ära Kreisky. In: Sieder, Reinhard/Steiner, Heinz/Tálos, Emmerich (Hrsg.): Österreich 1945-1995. Gesellschaft – Politik – Kultur. Wien, S. 186-199.
- Figdor, Helmuth (1981): Effizienz Politischer Bildung. In: Politische Bildung, 2-3/1981.
- Filla, Wilhelm (1998): Ziele, Inhalte und Methoden politischer Bildung an den Volkshochschulen im historischen Überblick. In: Knaller, Hans (Hrsg.): Gegenkonzepte. Politische Bildung und Erwachsenenbildung. Wien, S. 131-142.
- Filla, Wilhelm (2001): Begrüßungsrede zum Seminar „Neue Medien und Politische Bildung“ des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung 2001. Dokumentation „Neue Medien und Politische Bildung“ zusammengestellt von Johann Eder, Schriftenreihe der ÖGPB Nr.2/2001, Wien, S. 1.
- Fischer-Kowalski, Marina (1995): Sozialer Wandel in den 1970er Jahren. In: Sieder, Reinhard/Steiner, Heinz/Tálos, Emmerich (Hrsg.): Österreich 1945-1995. Gesellschaft – Politik – Kultur. Wien, S. 200-212.
- Gächter, August & Recherche Gruppe (2004): Von Inlandsarbeiterschutzgesetz bis EURODAC-Abkommen. In: Gürses, Hakan/Kogoj, Cornelia/Mattl, Silvia (Hrsg.): Gastarbeiteri. 40 Jahre Arbeitsmigration. Wien, S. 31-46.
- Gagel, Walter (1998): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland bis 1989. In: Wolf, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien, S. 105-136.
- Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf (1979): Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Klagenfurt.
- Gürses, Hakan (2004): Eine Geschichte zwischen Stille und Getöse. In: Gürses, Hakan/Kogoj, Cornelia/Mattl, Silvia (Hrsg.): Gastarbeiteri. 40 Jahre Arbeitsmigration. Wien, S. 24-27.

- Haepfner, Christian W. (1995): Politische Partizipation. In: Sieder, Reinhard/Steiner, Heinz/Tálos, Emmerich (Hrsg.): Österreich 1945-1995. Gesellschaft – Politik – Kultur. Wien, S. 426-434.
- Kleindell, Walter (1995): Österreich. Daten zur Geschichte und Kultur. Wien.
- Knaller, Hans (1993): Programmankündigungen zur politischen Bildung an österreichischen Volkshochschulen. In: Filla, Wilhelm/Heilingner, Anneliese/Knaller, Hans/Löderer, Judita/Schmölz, Irene (Hrsg.): Jahrbuch Volkshochschule 1992. Beiträge zur Erwachsenenbildung. Wien.
- Kriechbaumer, Robert (1981): Österreichs Innenpolitik 1970-1975. München.
- Plate, Bernard von (2002): OSZE und Europarat – Stabilität durch Krisenmanagement und Interessenausgleich. In: Informationen zur politischen Bildung, 274/2002.
- ÖIPB (1987): ÖIPB-Service: Materialien. In: Politische Bildung, 2/1987, S. 132-134.
- Wolf, Andrea (1998): Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Wolf, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien, S. 13-44.
- Žižek, Slavoj (1997): The Plague of Fantasies. London.
- Zulehner, Paul M. (1995): Die Kirchen und die Politik. In: Sieder, Reinhard/Steiner, Heinz/Tálos, Emmerich (Hrsg.): Österreich 1945-1995. Gesellschaft – Politik – Kultur. Wien, S. 525-536.

Breit gefächert und innovativ

Themen und ausgewählte Projektideen im Rahmen der Projektförderung der ÖGPB

Dieser Artikel beschreibt für den Zeitraum 2003-2010 Schwerpunktthemen, die von der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung* (ÖGPB) formuliert wurden, und von ihr 2003-2008 geförderte Projekte aus der Sicht einer ehemaligen langjährigen Mitarbeiterin, die mit der Koordination und Abwicklung der Fördermittelvergabe befasst war.

Der erste Teil des Beitrags schildert den Rahmen für die Fördertätigkeit. Die Definition von politischer Bildung aus Sicht der ÖGPB wird im zweiten Teil dargestellt. Diese ist Ausgangsbasis für die Formulierung von Themen sowie für die Auswahl förderbarer Projekte. Der dritte und der vierte Teil greifen einige Themen heraus, die über die Jahre Anregungen für die Projekteinreichenden boten, und beschreiben einige gelungene Praxis-Beispiele geförderter Projekte. Diese gehören hauptsächlich den Themenfeldern rund um Geschlechtergerechtigkeit und Migration – Integration – Inklusion – Interkulturalität an.

1 Die Fördertätigkeit der ÖGPB

Die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung ist ein gemeinnütziger Verein, dessen Mitgliederstruktur die Dachverbände der zehn großen Erwachsenenbildungseinrichtungen (KEBÖ), den Bund und (derzeit) sieben der neun Bundesländer Österreichs einbindet.

Ihre Entstehung verdankt die ÖGPB dem politischen „Konzept der Demokratisierung aller Lebensbereiche“. Der Wandel im Verständnis von politischer Bildung in den 1970er Jahren machte es möglich, dass neben den politischen Akademien der Parteien auch eine im Ansinnen „überparteiliche“, staatlich beauftragte Bildungseinrichtung gegründet werden konnte (Baumgartner 2007, 10-15).

Die Selbstbeschreibung der ÖGPB hat sich seit ihrer Gründung 1977 in ihrer Positionierung zum gesellschaftspolitischen Bildungsanliegen nur geringfügig geändert. Der ursprünglichen Aufgabenstellung – Unterstützung und Durchführung von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Mitar-

beiter_innen in der Erwachsenenbildung auf dem Gebiet der politischen Bildung – wurde die Forderung nach partizipativ, emanzipatorisch und methodisch innovativ ausgerichteten Bildungsmaßnahmen hinzugefügt (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung: ÖGPB).

Die heutige Institution berät bei der Konzeption von Projekten, führt Workshops, Trainings und Lehrgänge für ErwachsenenbildnerInnen durch und stellt Materialien zu Schwerpunktthemen und Didaktik bereit. Ein Hauptaufgabenbereich ist die Förderung von Projekten in der politischen Bildung.

Die Ausschreibung zur Einreichung von Projekten richtet sich an NGOs, klassische Erwachsenenbildungseinrichtungen und (zivilgesellschaftliche) Selbst-Organisationen von sozialen Gruppen mit einem ausdrücklich formulierten Bildungszweck.

Das jährliche Budget zur Unterstützung von Projekten speist sich aus den Beiträgen der Mitgliedsbundesländer und wird vom Bund (dem für Bildung zuständigen Ministerium) verdoppelt. Jeweils zu Jahresbeginn werden die jährlichen Schwerpunktthemen zusammen mit den allgemeinen Ausschreibungsbedingungen bekanntgegeben.¹ Neben relevanten politischen Großereignissen und Trends sowie zeitgeschichtlichen Jahrestagen greifen sie auch von UNO oder EU ausgerufene Jahresthemen auf. Zwischen 40 und 60 % der Einreicher_innen nehmen jedes Jahr diese Anregungen auf. Die Anträge werden unter Zuhilfenahme einer Checklist mit Qualitätskriterien und anderer Unterstützung auf der Website der ÖGPB ausgefüllt.

Aus den ca. 250 Projektanträgen wählt das Entscheidungsgremium (die sechs Vorstandsmitglieder und in beratender Funktion je ein/e Vertreter_in jedes Mitgliedsbundeslandes) im Frühsommer in einer Vergabesitzung insgesamt ca. 180 Projekte aus, denen Fördermittel zugesprochen werden. Aufgrund der hohen Zahl an Einreichungen macht die vergebene Summe im Durchschnitt ein Drittel der angesuchten Summe aus. Die zugesagte Höchstsumme liegt bei EUR 4.500 für große mehrtägige Symposien oder Semesterlehrgänge.

Die eingehenden Diskussionen zur Entscheidungsfindung in dem heterogen zusammengesetzten Gremium sind integraler Bestandteil politischer Bildung, wenn Regionenverantwortliche, Ministeriumsvertreter_innen und Leiter_innen von Bildungseinrichtungen in ihrer Meinungsvielfalt aufeinander treffen.

1 Die Themen werden von der Beratungsgruppe (Vertreter_innen des Vorstandes und Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen der politischen Bildung) und dem wissenschaftlichen Team der ÖGPB formuliert.

2 Was versteht die ÖGPB unter politischer Bildung?

Die Kriterien für Förderentscheidungen fußen auf den Vereinsstatuten. Hier deren Fassung von 1992 mit der Definition des Vereinszwecks (§2):

„Unter politischer Bildung wird hier die überparteiliche, die verschiedenen Standpunkte der pluralistischen Gesellschaft berücksichtigende Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten über politisch-gesellschaftliche, ökonomische, ökologische und internationale Zusammenhänge, die Bewusstseinsbildung in einem den Grundsätzen der österreichischen Verfassung und der ‚Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte‘ und einer demokratisch-humanen Gesinnung entsprechenden Geist, sowie die Motivierung zur verantwortungsbewussten Mitgestaltung bei der Entwicklung des Gemeinwesens und der Gesellschaft verstanden.“

2003 wurde die Textstelle durch den Satz „Dies schließt auch die Ziele des Gender Mainstreaming mit ein“ ergänzt (Statuten der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung).

Auch im 2007 erstellten und noch immer richtungsweisenden „Grundsatzpapier Politische Bildung in der Erwachsenenbildung“, als Leitbild mit den Vertreter_innen vieler österreichischer Erwachsenenbildungs-Institutionen abgestimmt, wird betont:

„[...] Wir verstehen politische Bildung als angeleitete und institutionalisierte Möglichkeit der Reflexion über das Politische, um kritisches Bewusstsein, selbstständige Urteilsfähigkeit und politische Mitgestaltung zu fördern. Gezielt in Gang gesetzte Reflexionsprozesse über Politik und Gesellschaft können individuelle und strukturelle Veränderungspotenziale verstärken, Handlungsoptionen eröffnen und konkrete Interventionen ermöglichen“ (Imagefolder der ÖGPB).

Seit 2006 wird Interessent_innen der jährlich aktualisierte Leitfaden *Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden* zur Verfügung gestellt, um die Projekteinreichung zu erleichtern. Darin wird betont: „Gefördert werden im besonderen Bildungsmaßnahmen, die mindestens drei der folgenden Aspekte aufweisen:

- a) Erwerb von Wissen über politische Strukturen und Prozesse;
- b) Förderung des Menschenrechtsbewusstseins und des demokratischen Handelns;
- c) Stärkung von politischer Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie von kritischem Bewusstsein;
- d) Ermutigung zu politischer Partizipation und Vermittlung von Handlungskompetenz;
- e) Erlernen und Üben von sozialen Kompetenzen und Konfliktfähigkeit;

- f) Entwicklung von Zivilcourage und Engagement gegen Rassismus, Sexismus und alle anderen Formen von Diskriminierung“ (ÖGPB 2006, 37 f.; im Folgenden: Leitfaden).

3 Ausgewählte Schwerpunktthemen

Bis zum Ende der 1990er Jahre war die obige Aufzählung der Aspekte politischer Bildung im Wesentlichen die Anregung für Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Beantragung von ÖGPB-Mitteln. Neben diesen Aspekten, die als Vergabekriterien dienen, ist im Lauf der Jahre ein Katalog von Themen entstanden, der aus den verschiedensten Bereichen der politischen Bildung von den Einreicher_innen bearbeitet wurde – seit 1993 wurden diese Bereiche in Tabellen als Nachschau jedes Förderjahres herausgefiltert und statistisch ausgewertet.²

Zu Beginn der 2000er Jahre kamen dann Schwerpunktthemen wie „EU – Reform und Erweiterung“, „Globalisierung“ oder „Neue Medien und Politik“ hinzu. Die Schwerpunktthemen wurden ab 2003 ausführlicher formuliert, auch als Ergebnis der Auswertung von Bereichen des allgemeinen Themenkatalogs. Sie erklärten somit von der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung als relevant betrachtete und gewünschte Inhalte genauer und versuchten mit Leitgedanken zu weitergefassten Ansätzen zu inspirieren. Sie schlugen 2003 konkret vor:

- A) „Zivilcourage und Möglichkeiten zivilgesellschaftlichen Engagements gegen Diskriminierung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“. Hier sollten Handlungskompetenzen vermittelt und gesellschaftliche Prozesse initiiert werden (u. a. theoretische Diskurse der Vorurteilsforschung, couragierte Alltagshandlungsweisen).
- B) „Arbeitswelt, Wirtschaft und Politik aus der Geschlechterperspektive – mögliche Konsequenzen und Handlungsspielräume“. Projekte sollten thematisieren, wie sich die vorherrschende Geschlechterdisparität auf Wirtschaft und Politik auswirkt, verbunden mit sozialen und marktwirtschaftlichen Implikationen und gesellschaftspolitischen Konzepten.
- C) „Tourismus – Regionalentwicklung – Kulturbegegnung“. Hier waren Projekte über unterschiedliche Modelle von Selbstbestimmung und Kulturprozessen und über die Auswirkungen auf Kultur, Ökologie und Ökonomie gefragt.³

2 Eine ausführliche Dokumentation der Projektförderung ab 1997 ist auf der Archiv-Seite der ÖGPB zu finden: <http://www.politischebildung.at/oegpb/projektfoerderung/archiv/>.

3 Aus der ÖGPB-Projektausschreibung 2003 (<http://www.politischebildung.at/oegpb/projektfoerderung/archiv/index.php?detail=69513>).

3.1 Geschlechtergerechtigkeit

Die Verfasserin dieses Artikels wählt dieses Thema, weil sie auch in ihrem gegenwärtigen Arbeitsfeld als Erwachsenenbildnerin und Bildungsmanagerin die ökonomische und politische Gleichstellung von Frauen und Männern in den Mittelpunkt stellt. Die Umsetzung von Bedarf und Anspruch auf Gleichstellung der Geschlechter und entsprechender Wahlmöglichkeiten sind nicht nur von größtem Interesse, sondern auch von größter Notwendigkeit.

„In den Jahren 1996 bis 2003 machten Frauenförderungs- beziehungsweise Gleichstellungsprojekte bereits 9,1 % aller geförderten Ansuchen aus und lagen damit hinter den Themenbereichen ‚Österreich/EU/Globalisierung‘ sowie ‚Politische Theorie und Praxis‘ auf Platz 3 der von den AntragstellerInnen gewählten Themenschwerpunkte“ (Baumgartner 2007, 29).

Betreffend das zu Lasten von Frauen unausgeglichene Verhältnis in Politik, Ökonomie und Gesellschaft wurde in den Folgejahren jedes Mal eines der Schwerpunktthemen explizit dazu angeregt. Zur Illustration werden hier einige herausgegriffen, die die gesellschaftspolitische Brisanz besonders gut auf den Punkt bringen:

2004 wurden Projekte zum „Wirtschaftsfaktor Gender – gesellschaftliche Konstruktionen und deren Auswirkungen“ angeregt, „die anlässlich des ‚Internationalen Jahres zum Gedenken an den Kampf gegen die Sklaverei und an ihre Abschaffung‘ [...] weltweite Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse Frauen gegenüber behandeln, ihre Auswirkungen auf Wirtschaft, Bildung, Kultur, Medien, Sexualität oder Rollenbilder analysieren, und Konzepte gendergerechter Ressourcenverteilung [...] überprüfen“ sollten. Diese Anregung mündete zum Beispiel in der Veranstaltungsreihe „Geldordnung – Weltordnung“ (Proj.-Nr. 7/2004) des Europahauses Burgenland in Vorträge über Menschenhandel nach der EU-Osterweiterung (Stadler 2004, 19f.).

2009 wurden im Rahmen des Schwerpunktthemas „Feministische Theorie und Politik heute“ politische Programme zur Geschlechtergerechtigkeit hinterfragt: „[Es] [...] haben sich Gleichstellungspolitik und feministische Theorie mit zunehmender Institutionalisierung auseinander gelebt. Gender Mainstreaming, Gender Budgeting, Diversity Management und weitere auf Gendergerechtigkeit abzielende ‚top down‘-Strategien sind erfreulich populär, laufen aber Gefahr, Machtstrukturen festzuschreiben [und] ökonomischer Instrumentalisierung zu dienen [...]“ (Leitfaden 2009, 11f.).

2010 folgte die Anregung, sich mit der Wirtschaftskrise zu beschäftigen, und zwar mit der „plausiblen Analyse und Sichtbarmachung der globalen und lokalen Gründe sowie langfristigen Auswirkungen“ (Leitfaden 2010,

12). Beantwortet wurde die implizite Frage nach lösungsorientierten Ansätzen beispielsweise vom Bildungs- und Begegnungszentrum Haus der Frau Linz (Oberösterreich) in einer Tagung zum feministischen 5-Sektoren-Modell der Gesamtwirtschaft (Proj.-Nr. 65/2010).

2011 wurde noch stärker ökonomiekritisch konstatiert: „Zu wenig Wirtschaftskompetenz und fehlende Entscheidungsmacht bezüglich eigener Lebens- und Arbeitsrealitäten stellen gerade für Frauen eine Hürde und somit eine weitere gläserne Decke dar“ (Leitfaden 2011, 11 f.). Als Gegenmaßnahmen wurden Projekte rund um Konzepte wie Gemeinwohl, Verteilungsgerechtigkeit oder Ressourcenschonung sowie spezifische Bildungsmaßnahmen wie feministische Wirtschaftsalphabetisierung empfohlen.

3.2 Migration – Integration – Inklusion – Interkulturalität

Es gibt keinen Zweifel an der Wichtigkeit dieses Themenkomplexes für politische Bildung. Österreich ist de facto ein Einwanderungsland und eine multikulturelle Gesellschaft, also ein Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturen, wie unter anderem aus den Daten der United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division hervorgeht:

„International migrant stock is a percentage of the total population in Austria 2013: 15.7% (1990: 10.3%, 2000: 12.4%, 2010: 15.2%)“ (United Nations 2013).

Im Folgenden finden hier dementsprechende Schwerpunktthemen wie auch interessante verwirklichte Projekte Erwähnung, die das Gegenteil der offiziellen Politik beweisen und sich mit der Realität des Einwanderungslandes Österreich beschäftigen.

Im Vorfeld des Europäischen Jahres des interkulturellen Dialogs 2008 wurde in der ÖGPB folgendes Schwerpunktthema formuliert:

„Migration und Integration sind Prozesse, die allen Beteiligten in einem Einwanderungsland Kompetenzen abverlangen. Politische Bildung wird daher nicht als ‚Belehrung der Anderen‘ verstanden, sondern umfasst alle gesellschaftlichen Differenzen, Identitäten und Kulturen. Die ÖGPB fördert Projekte, die rechtliche Gleichstellung von MigrantInnen als wichtigsten Integrationsfaktor verstehen, sowie Kooperationen von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit MigrantInnenorganisationen und NGOs, um Bildungsarbeit zu den Themen Migration, Flüchtlingspolitik, interkulturelle Kompetenz, Antidiskriminierung und Integration anzubieten. Projekte, deren Projektverantwortliche MigrantInnen bzw. Angehörige der Nachfolgenerationen sind, werden bevorzugt gefördert“ (Leitfaden 2007, 11 f.).

2008 wurde „Gleichbehandlung: Information über die Rechtslage“ angeregt. Aufgrund der im „Amsterdamer Vertrag“ 1997 formulierten EU-Antidiskriminierungspolitik „gibt es in Österreich seit dem Jahr 2004 eine Reihe von Gesetzen auf Bundes- und Landesebene, die Diskriminierung aufgrund von Gender, ethnischer Zugehörigkeit, Behinderung, Religion und Weltanschauung sowie sexueller Orientierung verbieten und unter Strafe stellen. Diese Rechtslage ist jedoch nur Wenigen bekannt“ (Leitfaden 2008, 12). Die Kenntnis des Gesetzes bewirke aber zumeist eine Abnahme von Diskriminierung, und emanzipatorische Projekte über das Gleichbehandlungsrecht in Österreich (und in der EU) könnten darauf abzielen (ebd.).

2010 war die Ausgangsfrage: „Wie sieht es heute in der Migrationsgesellschaft mit Beobachtung, Analyse und Bekämpfung des Rassismus der ‚kulturellen Unterschiede‘ aus?“ (Leitfaden 2010, 13). Es wurde zu Projekten über rassistische Diskurse, Strategien und Strukturen und antirassistische Gegenmaßnahmen aufgerufen.

4 Ausgewählte Projekte – Beispiele gelungener Praxis

Die hier angeführten „examples of good practise“ beinhalten als tiefen- und breitenwirksame Bildungsmaßnahmen jeweils viele der geforderten Aspekte der politischen Bildung. Und die Autorin dieses Artikels behauptet aufgrund ihrer persönlichen Kenntnis der Projekte, ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer Akteur_innen, dass diese das umsetzen, was sie postulieren.

4.1 Geschlechtergerechtigkeit

„Wien Exkursion: Frauen erfahren Politik. Überblick über politische Strukturen, Austausch und Gespräche mit den frauenpolitischen Sprecherinnen der Parteien“ (Proj.-Nr. 131/2003):

KoKon Altenmarkt, ein Beratungs- und Begegnungszentrum für Frauen in einer Kleinstadt im ländlichen Agrar- und Tourismusgebiet in Salzburg, verband hier klassische Institutionenkunde für Staatsbürger_innen und praktische Auseinandersetzung mit Politik in einer Wien-Exkursion ins Parlament. Der Politiklehrgang sollte rechtzeitig vor den Gemeinde- und Landtagswahlen 2004 Frauen befähigen und ermutigen, ihre Anliegen sowie ihr Potenzial in politischen Gremien einzubringen. In fünf Wochenend-Modulen wurden „Politik von A-Z (Begriffsbestimmungen, Demokratiegeschichte, Politische Strukturen in Österreich in Bund, Ländern und Gemeinden, Frauenbewegung, Gleichstellungspolitik und Gender Mainstreaming)“, persönlich-

keitsstärkende Kommunikations- und Rhetoriktrainings angeboten, und an drei öffentlichen Gesprächsabenden berichteten Absolventinnen früherer Politiklehrgänge, eine Vizebürgermeisterin und eine Vertreterin des Büros für Frauenfragen und Gleichstellungspolitik des Landes Salzburg über ihre Erfahrungen.

Der Lehrgang wurde von insgesamt elf Frauen absolviert, fünf davon sahen sich für den Einstieg in die Gemeindepolitik gerüstet bzw. waren bereits auf dem Weg dorthin. Die Projektleiterin begründete diesen Erfolg mit den an die Lebensrealität der Frauen angepassten Faktoren Umfang, Kosten, Inhalt und Vereinbarkeit des Lehrganges mit der Doppelbelastung durch Beruf und Familie (unveröffentlichter Projektbericht von Mechthild Sperling).

„GATS und WIR – Regionale Szenarien. Auswirkungen auf öffentliche Dienstleistungen (Wasser, Gesundheit, Bildung)“ (Proj.-Nr. 227/2003):

Der Frauentreff Rohrbach, Anbieterin von Bildung und Beratung für Frauen in einer oberösterreichischen Kleinstadt im Mühlviertel, führte u. a. ein eintägiges Symposium und Forumtheater durch, um in der Region auf drohende Szenarien im öffentlichen Bereich aufmerksam zu machen. Die Motivation zur Durchführung einer Informationsveranstaltung war groß, denn „angesichts der fortschreitenden Globalisierung und den damit einhergehenden, teils Ängste auslösenden, gesellschaftlichen Veränderungen wird Aufklärung und Transparenz der politischen Vorgänge wichtiger. Die drei Impulsreferate ‚Grundlegendes zu GATS (General Agreement on Trade in Services) und Auswirkungen auf öffentliche Dienstleistungen‘, ‚Recht auf Wasser – Recht auf Nahrung‘ und ‚Auswirkungen auf Frauen – regional und global‘“ sollten Licht ins Dunkel der Vorgänge bringen, [...] in die von der WTO (World Trade Organisation) geführten Verhandlungen, die zum Ziel haben, auch Dienstleistungen, die bisher immer in öffentlicher Hand waren, wie Gesundheit, Bildung, Wasserversorgung und viele andere, dem freien Markt zuzuführen.“ Es gab dazu szenische Einstiege, „die auf drastische und plastische Weise die Zukunft des Mühlviertels im Falle der erfolgreichen GATS-Verhandlungen darstellten“, so „beispielsweise durch Rettungsfahrer, die nach einem tödlichen Unfall beratschlagten, wohin sie die Leiche am besten transportieren, um die Teile und Organe den Bestbietern zur Verfügung zu stellen.“ Für die Referate und Arbeitskreise waren u. a. Expert_innen aus dem volkswirtschaftlichen Referat des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, Mitglieder des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses und von ATTAC gewonnen worden. Durch enge Zusammenarbeit mit den lokalen Schulen und Vereinen sowie Medien war die Öffentlichkeitsarbeit erfolg-

reich, es gab bereits im Vorfeld zahlreiche Artikel. Der Publikumsandrang war dementsprechend groß, und es konnten beim Symposium insgesamt 400 Besucher_innen gezählt werden (unveröffentlichter Projektbericht von Elfe Hackl-Ceran).

Internationaler Feministischer Kongress „frauen macht sichtbar: Neoliberale Wirtschaftsordnung feministisch hinterfragt“ (Proj.-Nr. 270/2003):

Eine Beschäftigung mit dem globalen Nord-Süd-Gefälle in Verteilungs-Belangen stand beim Projekt „frauen macht sichtbar“ von feministATTAC Graz und dem Büro der Frauenbeauftragten Graz (Steiermark) im Mittelpunkt, konkret die Geschlechterverhältnisse, die weltweite Feminisierung der Armut und Gegenstrategien. „Wir wollten aufzeigen, dass die Auswirkungen des patriarchal-orientierten neoliberalen Wirtschaftssystems für diejenigen am stärksten sind, die vorwiegend an die sogenannte Reproduktionsarbeit gebunden sind: für Frauen eben, und Kinder, ältere MitbürgerInnen und sozial Schwache“ (unveröffentlichter Projektbericht von Karin Lukas und Ruth Bartussek).

Auch dieses Projekt beeindruckte durch die eingehende Analyse der Situation, die viele internationale Vortragende und Workshopleiterinnen bezüglich der von der WTO geplanten GATS, TRIPS, Agrar- und Investitionsabkommen lieferten, und durch die zahlreichen Vorschläge, die ein Gegengewicht und Alternativen zur neoliberalen Politik der Konzerne darstellen könnten. Ideen für öffentliche und gewerkschaftliche Protestaktionen, Frauengeneralstreik, Schenkökonomie und die Forderung der Verankerung von „Anspruch auf Lebensqualität“ in EU-Programmen kamen u. a. aus USA, Finnland, Brasilien, Indien, Großbritannien, Belgien und Österreich (vgl. ebd.).

Aus dem Jahr 2007 soll das Ausschreibungsthema „Gender Scanning für Mitarbeiterinnen“ hervorgehoben werden. Hier waren Mitarbeiterinnen in Erwachsenenbildungseinrichtungen „eingeladen, ihren Arbeitsplatz und dessen Umfeld auf Gendergerechtigkeit und Gleichstellung zu analysieren und Maßnahmen zur Beseitigung von Diskriminierung sowie zur Gleichstellung zu erarbeiten.“ Sie sollten „sich mit männlich dominierten hierarchischen Strukturen, Professionalisierung ‚unbezahlter‘ weiblicher Arbeit im Bildungssektor, Konzeption von feministischen Bildungsprojekten und Frauenräumen oder Vernetzungsstrategien zur Verbesserung des Zugangs zu Ressourcen auseinandersetzen“ (Leitfaden 2007, 13). Dabei wurde in Erwachsenenbildungseinrichtungen nach den Goldkörnern der umgesetzten Gleichstellung geschürft, wie im sehr gelungenen Projektbeispiel des

Österreichischen Instituts für Erwachsenenbildung in St. Pölten (Niederösterreich).

„Doing Gender in Organisationen der Erwachsenenbildung“ (Proj.-Nr. 46/2007):

Diese Veranstaltung bot den Teilnehmer_innen Werkzeuge zur Beantwortung folgender Fragen und für praktikable Lösungsansätze, wie von der ÖGPB intendiert:

„Wie sieht es eigentlich mit der Geschlechtergerechtigkeit in den Einrichtungen selbst aus? Wer bestimmt über Ressourcen und Bildungsinhalte? Welche Funktionen haben Männer und Frauen? Wie werden Entscheidungen getroffen? Und welche Faktoren und Strukturen führen dazu, dass Frauen und Männer nach wie vor in vielen Bildungseinrichtungen ungleich handeln und behandelt werden?“ (Wisinger 2008, 13-2).

Aus dem Projektbericht von „Doing Gender“: „Geschlecht wird im sozialen Handeln permanent (wieder)hergestellt – im Wahrnehmen, Tun und Deuten aller beteiligten Frauen und Männer. Auch in Organisationen der Erwachsenenbildung wird eine ungleiche Verteilung von Macht, Geld und Einfluss zwischen den Geschlechtern aufrecht erhalten. Dabei handelt es sich um den Widerstreit unterschiedlicher Praktiken von Weiblichkeit und Männlichkeit“ (unveröffentlichter Projektbericht von Katharina Novy und Gert Dressel). 19 Frauen und Männer aus österreichischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung reflektierten in diesem zweitägigen Workshop die jeweils eigene Organisationspraxis. Das Erkennen von Dynamiken und Ausprobieren von Handlungsoptionen zur Irritation und zur Veränderung in der eigenen Organisation standen im Fokus. Es wurde mit vorrangig handlungsorientierten, spielerischen und ganzheitlichen Methoden gearbeitet (Psycho- und Soziodrama, Soziometrie und kollegialen Beratungssettings).

4.2 Migration – Interkulturalität – Integration – Inklusion

„Frauen üben Zivilcourage – gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ (Proj.-Nr. 144/2003):

Danaida – Bildung und Treffpunkt für Frauen, ein Verein für Migrantinnen in Graz, setzte sich im Seminar „Frauen üben Zivilcourage“ mit Eigen- und Fremdbildern, Aufarbeitung von Vorurteilen und Entwicklung von Strategien zur aktiven Gegenwehr auseinander. Der starke Bezug zur eigenen Lebenswelt erlaubte den teilnehmenden Migrantinnen, Sozialarbeiterinnen,

Deutsch-Kursleiterinnen und Betreuerinnen aus Frauen- und Sozialeinrichtungen die Reflexion, u. a. in Gruppenarbeit mit entsprechendem Bildmaterial und szenischem Spiel. Dadurch konnte variabel Position bezogen werden im Umgang mit diskriminierenden Ereignissen als Opfer und/oder Zeugin, und die (sprachliche) Sensibilität im Umgang mit ihren Mitmenschen konnte erhöht werden (vgl. unveröffentlichter Projektbericht von Irene Windisch).

„Interkulturelle Gärten – Neue Soziale Räume des Empowerments“ (Proj.-Nr. 181/2007) und „Vielfalt fördern – Gesellschaft gestalten – kommunale Integrationsmodelle“ (Proj.-Nr. 182/2007):

Aus der Anregung zum Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008 resultierten zwei beachtenswerte Projekte des Hauses der Begegnung Innsbruck (Tirol), in denen einerseits „Interkulturelle Gärten“ initiiert und entwickelt wurden und andererseits eine Konferenz zu allgemeinen Entwicklungen der Integrationspolitik, eines längst geforderten Integrationsleitbildes und der interkulturellen Praxis an Ort und Stelle abgehalten wurde. In ersterem stand das gemeinsame Tun mit Stadtbewohner_innen mit und ohne Migrationsgeschichte im Mittelpunkt, also die Nutzung von brachliegenden städtischen Flächen für das Anlegen eines gemeinsamen Gartens als Methode der Begegnung.

Im zweiten Projekt lag der Fokus auf Reflexion. Sowohl die Referierenden als auch die Teilnehmer_innen kamen hier aus allen betroffenen Gruppen (Mitarbeiter_innen aus Politik, Verwaltung und Nicht-Regierungs-Organisationen, engagierte Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen) und nutzten nach den Vorträgen und Erfahrungsberichten das methodisch offene Setting von Worldcafé-Tischgesprächen und ähnlichen Begegnungsformen für einen konstruktiven Austausch. Neben der positiv hervorgehobenen Zunahme sachlich-pragmatischer Zugänge und dem „selbstverständlichen“ Aufbau integrationspolitischer Zuständigkeitsstrukturen auf kommunaler Ebene und in den großen Interessenorganisationen gab es Kritik an der Skandalisierung bzw. Zuspitzung in der politisch-medialen Debatte. (vgl. unveröffentlichte Projektberichte von Anton Jakob Schuierer).

5 Schlusswort

Aus den oben beschriebenen Themen und Projekten für den beobachteten Zeitraum wird ersichtlich, wie breitgefächert, vielgestaltig und innovativ sie sind und wie politische Bildung politisches Handeln anregen kann. Auch die Situation der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung mit Blick auf

Veranstaltungen und Bildungsangebote sowie der engagierte Umgang der Einrichtungen und selbstorganisierten Gruppen damit können daraus abgelesen werden. Neben Information und Bewusstseinsbildung ist das Potenzial für eine positive Entwicklung unserer Gesellschaft durchaus gegeben, wenn Projekte wie diese unterstützt und gefördert werden.

Literatur

- Baumgartner, Gerhard (2007): Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung. Wien.
- Imagefolder ÖGPB samt Grundsatzpapier zur politischen Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Online: http://www.politischebildung.at/upload/oegpb_image_folder.pdf (06.06.2014).
- Knowledgebase Erwachsenenbildung: ÖGPB. Online: <http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/286/> (06.06.2014).
- ÖGPB (2006) (Hrsg.): „Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden ...“. Leitfaden für Projekteinreichungen bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Politische Bildung aktuell 9. Wien.
- ÖGPB (2007) (Hrsg.): „Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden ...“. Leitfaden für Projekteinreichungen bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung 2007. Politische Bildung aktuell 10. Wien.
- ÖGPB (2008) (Hrsg.): „Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden ...“. Leitfaden für Projekteinreichungen bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung 2008. Politische Bildung aktuell 12. Wien.
- ÖGPB (2009) (Hrsg.): „Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden ...“. Leitfaden für Projekteinreichungen bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung 2009. Politische Bildung aktuell 13. Wien.
- ÖGPB (2010) (Hrsg.): „Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden ...“. Leitfaden für Projekteinreichungen bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung 2010. Politische Bildung aktuell 14. Wien.
- ÖGPB (2011) (Hrsg.): „Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden ...“. Leitfaden für Projekteinreichungen bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung 2011. Politische Bildung aktuell 15. Wien.
- Schöllenger, Barbara (1992): Projektförderung in der Erwachsenenbildung. Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung. In: Knaller, Hans (Hrsg.): Gegenkonzepte. Politische Bildung und Erwachsenenbildung. VÖV-Publikationen 13. Innsbruck-Wien, S. 187-197.
- Stadler, Sabine (2004): Menschen- und Frauenhandel seit der EU-Erweiterung. In: Forum Europahaus Burgenland, 5/2004, S. 19-20.
- Statuten der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Online: http://www.politischebildung.at/upload/Statuten_OEGPB_13062014.pdf (26.02.2015).

- United Nations (2013): Department of Economic and Social Affairs, Population Division. Online: <http://esa.un.org/unmigration/TIMSA2013/migrantstocks2013.htm?mtotals> (26.06.2014).
- Wisinger, Marion (2008): Gender Scanning in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Eine Initiative der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Nr. 08-3. Online: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=410> (06.06.2014).

Migrant_innen als Fachkräfte in der (politischen) Erwachsenenbildung

1 Ausgangspunkte

Von 2012 bis 2014 führte die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) und dem Institut für Bildungswissenschaften der Universität Graz ein Projekt mit dem Titel „Migrant_innen der zweiten Generation als Fachkräfte in der Erwachsenenbildung“ – kurz *mig2eb* – durch. Das Projekt wurde vom Europäischen Sozialfonds und dem Bundesministerium für Bildung und Frauen gefördert¹ und strebte in erster Linie einen Perspektivenwechsel von Migrant_innen als Lernenden zu Migrant_innen als Fachkräften an. Vor diesem Hintergrund wurden die Barrieren und Ressourcen, mit denen Migrant_innen im Zugang zum Berufsfeld Erwachsenenbildung konfrontiert sind, erforscht.

Das Forschungsdesign barg jedoch auch einige Schwierigkeiten in sich, zum Beispiel Migrant_innen vorab als eine Kategorie zu definieren und damit möglicherweise bestehende Stereotypisierungen festzuschreiben. In Bezug auf die Differenzsetzung von Menschen mit Migrationsgeschichte einerseits und Mehrheitsangehörigen andererseits kann dies oftmals eine Ethnisierung und Kulturalisierung mit sich bringen (Brodén und Mecheril 2007, 12/13). Ein weiteres Problem stellte die Frage nach dem Zusammenhang von Migrationserfahrung mit bestimmten „migrationspezifischen“ Ressourcen dar. Die Annahme, dass Menschen mit Migrationsbiographie und Minderheitsangehörige ein spezifisches Wissen über ihre Kultur bzw. ihre Lebensformen hätten, birgt die Gefahr, Kategorien wie Geschlecht, kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital, rassifizierte und kulturalisierende Zuschreibungen wie auch institutionelle Rahmenbedingungen auszublenden.²

1 Weitere Informationen auf der Projektseite: <http://www.mig2eb.at/> (29.12.2014).

2 Bei einigen Interviewpartner_innen konnten wir dementsprechend unterschiedliche Strategien feststellen, wie die eigene Kompetenz als Fachkraft zu der persönlichen Migrationserfahrung in Bezug gesetzt wurde. Dazu später mehr.

Die Repräsentation von Migrant_innen als Fachkräfte in Bildungsorganisationen zu erheben, erschwert sich nicht nur durch die Frage, ab wann eine Person der Kategorie Migrant_in zugehörig – oder nicht mehr zugehörig – ist. Aktuelle Debatten über die Definition des Berufs „Erwachsenenbildner_in“, der unterschiedlichsten Beschäftigungsformen, Tätigkeitsbereiche und vielfältige Zugangsmöglichkeiten in das Berufsfeld mit einschließt, verkomplizieren die Möglichkeit eindeutiger Aussagen. Bestehende Studien zeigen allerdings die Tendenz, dass in Österreich Migrant_innen kaum an qualifizierten Stellen als Erwachsenenbildner_innen vertreten sind. In der Studie von Axel Pohn-Weidinger und Christoph Reinprecht (2005) beispielsweise wurden Geschäftsführungen nach ihren Einschätzungen über das Personal befragt. Diese Befragung ergab, dass Migrant_innen als Mitarbeiter_innen kaum auf der Managementebene beschäftigt sind. 26 % der befragten Institute gaben an, Migrant_innen in höher qualifizierten Bereichen und in der Beratung beschäftigt zu haben, und 43 % der Institute beschäftigen Trainer_innen mit Migrationsgeschichte. Ansonsten sind Migrant_innen vor allem in der Reinigung (41 % der Institute), als Haustechniker_innen oder im Sekretariat (jeweils 28 %) vertreten.

Im Jahr 2010 wurde vom *Zentrum für Soziale Innovation* an den Wiener Volkshochschulen eine Erhebung der Mitarbeiter_innen mit Migrationsgeschichte durchgeführt. Hier betrug der Anteil 39 % aller Mitarbeiter_innen (Lehenbauer 2010). Auf die unterschiedlichen Arbeitsbereiche aufgeteilt zeigt sich, dass 85 % aller in der Reinigung beschäftigten Personen eine Migrationsgeschichte haben, im Bereich der Kund_innenbetreuung sind es 37 %, in der Verwaltung 30 % und in der Pädagogik 26 %.

Im Rahmen von *mig2eb* wurden ebenfalls in verschiedenen universitären und nicht-universitären Organisationen und ihren Aus- oder Fortbildungsgängen Erhebungen zur Repräsentation von Fachkräften mit Migrationsgeschichte durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Erwachsenenbildner_innen in Ausbildung und Fachkräfte in der Erwachsenenbildung mit Migrationsgeschichte im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert sind (Kukovetz u. a. 2014). Die Unterrepräsentation betrifft vor allem Personen aus Drittstaaten, also Ländern, die nicht der EU angehören. Bei fast der Hälfte aller Befragten stand die Migrationsgeschichte mit einem deutschsprachigen Land in Verbindung. Weiters konnte festgestellt werden, dass in universitären Ausbildungen der Erwachsenenbildung besonders wenige Menschen mit Migrationsbiografie vertreten sind. In Organisationen, die sich hingegen Themen der Diversität stärker annehmen, sind Menschen mit Migrationsgeschichte – auch jene aus Drittländern – stärker repräsentiert (z. B. ÖGPB oder VHS Wien/lernraum.wien).

In Anbetracht dieser Ergebnisse könnte der schnelle Schluss gezogen werden, dass der Faktor, Migrant_in zu sein, die Wahrscheinlichkeit, in der Erwachsenenbildung tätig zu werden, automatisch verringert. Um hier jedoch keine pauschalisierenden Aussagen zu treffen, wurden die quantitativen Daten um qualitative Analysen erweitert. Dabei rückte das Konzept der Intersektionalität (vgl. Winker/Degele 2009) zunehmend in den Vordergrund. Vor allem sozio-ökonomische Unterschiede zeigten sich für unterschiedliche Bildungsbeteiligungen und -aufstiege ausschlaggebend.

2 Migrationsspezifische Kompetenzen?

Die Frage nach „Kompetenzen“ ist in Diskursen über Migration zentral. Viele dieser Debatten dienen allerdings dazu, „unerwünschte“ von „erwünschten“ Migrant_innen zu unterscheiden, wobei letztere zumeist hochqualifizierte Personen sind. In vielen europäischen Ländern zeigt die Geschichte der Einwanderung jedoch, dass die großen Migrationsströme der 1960er und 1970er Jahre vor allem aus gering qualifizierten Arbeitskräften bestanden. In Österreich stellen die sogenannten „Gastarbeiter_innen“ und ihre Nachfahren die größte Gruppe der Personen mit Migrationsgeschichte dar. Die Wahrnehmung von Migrant_innen in Österreich ist stark durch diese Geschichte geprägt. Im öffentlichen Diskurs wird ihre gesellschaftliche Position unter Ausblendung der politischen und ökonomischen Bedingungen, unter denen die Anwerbung der Gastarbeiter_innen erfolgte, vornehmlich problematisiert: Gettobildung, Bildungsferne, Kriminalität und Arbeitslosigkeit sind einige dominante Schlagworte. Für Nachkommen der Gastarbeitergenerationen ist der soziale Aufstieg durch diese Stigmatisierung teilweise sehr schwierig (Gächter 2012). Die negative Stereotypisierung von Migrant_innen in der Öffentlichkeit ist möglicherweise auch ein Grund dafür, warum sich viele Personen mit ihrer Migrationsgeschichte nicht mehr identifizieren wollen.

Diese Haltung kam besonders deutlich zum Vorschein, als einige im Rahmen von *mig2eb* angefragte Interviewpartner_innen mit Migrationsbiografie die Teilnahme verneinten, da sie nicht über ihre Migrationsgeschichte Auskunft geben wollten. Einige begründeten dies damit, dass die Migrationserfahrung keinen Einfluss auf ihre Bildungslaufbahn gehabt habe. Von einigen wurde der Begriff „zweite Generation“ gänzlich abgelehnt, weil sie sich damit nicht identifizieren konnten. Diese Aussagen standen oft neben oder nach Aussagen über Erfahrungen der Differenz oder Diskriminierung, die der/die Interviewpartner_in gemacht hatte. Es konnten also sowohl Differenzerfahrungen (Ausgrenzung oder Bevorzugung aufgrund ethnischer

Zuschreibungen) als auch der Versuch einer Neutralisierung dieser Differenz (nach dem Motto: „Ich bin wie alle anderen, meine Herkunft hat keine Auswirkung auf meinen Bildungsweg“) festgestellt werden.

Gerade in Bezug auf migrationsspezifische Ressourcen spielen Praktiken des „Othering“ eine signifikante Rolle. Dabei kann sich die Qualität des Otherings im Laufe einer Biografie auch stark wandeln: Bei einer Interviewpartnerin variierten die Zuschreibungen von offenem Rassismus im Kindergarten bis hin zu ausgesprochen positiven Assoziationen mit ihrer „Bikulturalität“ auf der Sozialakademie. Jedoch auch die positive Konnotation ihres „Exoten-Bonus“³ stellt wieder eine Zuschreibung von außen dar, die der Person ihre „Andersartigkeit“ vor Augen führt und die von ihrer Selbstwahrnehmung abweicht. In Anlehnung an Urmila Goel (2007) konnten wir in unserer Forschungsarbeit feststellen, dass Interviewpartner_innen die ethnisch-kulturellen Kategorien, die ihnen von der Außenwelt zugeschrieben wurden, neu definierten, indem sie eigene Identitätswürfe produzierten und starre, vordefinierte Kategorien dadurch erweiterten. Im Folgenden möchte ich dies mit einem Fallsbeispiel veranschaulichen.

2.1 Fachkräfte mit Migrationsgeschichte zwischen individuellen und institutionellen Strategien – ein Fallbeispiel

Daniel⁴ arbeitet in einem großen österreichischen Weiterbildungsinstitut im Bereich der formalen Anerkennung von Qualifikationen. Er ist Sozialarbeiter, in Österreich geboren, seine Eltern stammen aus zwei unterschiedlichen Ländern. Im Laufe des Interviews betont Daniel immer wieder, dass der „Migrationshintergrund“ keinen Einfluss auf die Professionalität habe. Er argumentiert dahingehend, dass es sogar ein Nachteil sein könnte, weil man dadurch befangen sein könnte oder eben einfach nicht ausreichend qualifiziert. Er weist außerdem darauf hin, dass Sprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz erlernt werden könnten und nicht „naturegeben“ seien. Er unterstreicht damit den Unterschied zwischen subjektiver Migrati-

3 So wurden die Vorteile der bi- oder mehrfachkulturellen Identität der Interviewten von ihren Kolleg_innen benannt.

4 Diese Fallstudie entstammt dem Forschungswerkstattprojekt von Aleksandra Panek und Ariane Sadjed im Rahmen von *mig2eb*. An der Forschungswerkstatt nahmen neben dem Forschungsteam von *mig2eb* sieben Personen teil, die professionelle Erfahrung im Erwachsenenbildungsbereich und eine Migrationsgeschichte haben. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wurden mehrere kleinere Projekte entwickelt, anhand derer alternative Sichtweisen zum Hauptprojekt erarbeitet und aus dem Forschungskontext resultierende Fragen kontinuierlich diskutiert werden konnten (zu einer ausführlichen Beschreibung der Projekte siehe Kukovetz u. a. 2014). Das hier präsentierte Fallbeispiel ist anonymisiert.

onserfahrung und Professionalität. Diese starke Unterscheidung von Kompetenzen einerseits und ethnischen und kulturellen Kategorien andererseits könnte sich aus den Erfahrungen entwickelt haben, die der Interviewte selbst im Zugang zu unterschiedlichen Berufen gemacht hat. Dieser Zugang wurde durch seine Migrationsbiografie in manchen Fällen erleichtert und in anderen erschwert.

Er beschreibt beispielsweise, dass er „irgendwie“ in die Arbeit mit Migrant_innen „hineingerutscht“ sei. Er bekam seinen ersten Job aufgrund seiner Sprachkenntnisse – obwohl die Organisation, bei der er damals zu arbeiten begann, offiziell keine muttersprachliche Beratung für ihre Klient_innen anbot. Der Bedarf nach muttersprachlicher Beratung war allerdings groß, und der neue Mitarbeiter war bald durchwegs bei der entsprechenden Gruppe von Klient_innen bekannt. In Abwesenheit einer transparenten Policy des Bildungsinstituts findet sich Daniel in einer Position wieder, in der er ausschließlich durch informelle Wege zur Ansprechperson einer ethnischen Gruppe in Wien wird. Diese Erfahrung wurde von mehreren unserer Interviewpartner_innen geteilt und weist auf eine Tendenz von Seiten der Institutionen hin, Menschen mit Migrationsgeschichte in Arbeitsbereichen anzustellen, innerhalb derer sie ausschließlich mit Migrant_innen arbeiten. Dadurch arbeiten Personen mit Migrationsbiografie häufig in Positionen, die sozial sehr fordernd, aber nicht gut bezahlt sind. Die meisten unserer Interviewpartner_innen erlebten dies als eine Form der Reduktion auf ethnische Aspekte ihrer Identität – auf Kosten ihrer Professionalität und (anderen) Interessen. Aber vor allem fehlen diesen Prozessen strukturierte Richtlinien, die gewährleisten, dass die Bedürfnisse der Klient_innen mit den Qualifikationen der Berater_innen sinnvoll abgestimmt werden.

Während die Sprachkenntnisse für Daniels Berufseinstieg essenziell waren, hat er nun eine höhere berufliche Stellung erreicht, bei der muttersprachliche Beratung nicht mehr notwendig ist – alle seine Klient_innen sprechen Deutsch. Sprachkenntnisse wie Türkisch, Serbisch, Polnisch oder Arabisch sind vorrangig im Bereich der Sozialarbeit nachgefragt, also im Kontakt mit sozial marginalisierten Gruppen von Migrant_innen. Diese Sprachkenntnisse werden in höheren Positionen obsolet, oder anders gesagt, unsichtbar. Hier kommen andere Sprachkenntnisse wie z. B. Englisch zum Tragen. Dies ist bemerkenswert, da gerade Sprachkenntnisse von Migrant_innen oft als das Aushängeschild für migrationsspezifische Kompetenzen formuliert werden. Für den beruflichen Aufstieg sind sie jedoch nicht dienlich – wenn nicht sogar hinderlich; ihr Einsatz ist auf einen sozial wenig anerkannten Bereich beschränkt, von dem sich Daniel „hochgearbeitet“ hat.

In institutionellen Kontexten, in denen Diversität nicht auf der Agenda steht und Deutsch als die ausschließlich anerkannte Sprache gilt, haben verschiedene unserer Interviewpartner_innen dennoch Wege gefunden, Mitarbeiter_innen mit Migrationsgeschichte in ihr Team zu holen oder auf die offizielle Anerkennung von Qualifikationen von Migrant_innen hinzuwirken. Ihr Beitrag zu einer Diversifizierung und Öffnung ihres Arbeitsumfelds ist auf ihre eigene und persönliche Initiative zurückzuführen. Angesichts fehlender institutioneller Rahmenbedingungen bleiben diese Initiativen auf die informelle und inoffizielle Verantwortung einzelner, beruflich erfolgreicher Individuen beschränkt. Das hohe soziale Engagement, das sich bei vielen unserer Interviewpartner_innen zeigte, vollzieht sich also in einem äußerst ambivalenten Rahmen, in dem migrationsspezifische Kompetenzen abwechselnd und je nach Situation eingesetzt oder unsichtbar gemacht werden.

In Anbetracht dieser Erkenntnisse stellt sich die Frage, welche Alternativen und Best-practice-Beispiele es auf institutioneller Ebene gibt.

3 Selbstorganisationen von Migrant_innen in der Erwachsenenbildung

Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Teil meines Beitrags nun die Rolle von Selbstorganisationen als Orte der Qualifizierung und Beschäftigung von Migrant_innen in der Erwachsenenbildung skizzieren. Selbstorganisationen bieten in erster Linie Räume der Selbstbestimmung für Migrant_innen – Räume, die die österreichische Gesellschaft und Politik lange bereitzustellen versäumt haben. Im Rahmen des Projekts *mig2eb* wurden einige ausgewählte Selbstorganisationen als Expert_innen im Umgang mit Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft angesprochen, da sie über einen breiten Pool von Erfahrungen und Strategien in diesem Bereich verfügen. Erfragt wurden dabei Aspekte, die für den Umgang mit Diversität und konkret mit Fachkräften mit Migrationsgeschichte grundlegend sind. Dazu zählen das Leitbild und die Ziele der Organisation; der Wert, der Bildung an sich beigemessen wird; migrationsspezifische Anforderungen an das Personal- und Zielgruppenmanagement sowie der Umgang mit Diskriminierungen. Die folgende Erörterung beruht auf Interviews mit Leitungspersonen im Bildungsbereich der folgenden Organisationen: Jüdisches Berufsbildungszentrum JBBZ (Wien), Muslimische Jugend Österreich MJÖ (Wien), Orient Express – Beratungs-, Bildungs- und Kulturinitiative für Frauen (Wien), Romano Centro (Wien), Selbstorganisation von und für Migrantinnen und Musliminnen SOMM (Graz) und Verein maiz – Auto-

nomes Zentrum von und für Migrantinnen (Linz). Im Folgenden werde ich mich auf ausgewählte Aspekte der Interviews konzentrieren.⁵

Während alle Organisationen angeben, dass sie die Lebensbedingungen ihrer Zielgruppen verbessern wollen, reichen die unterschiedlichen Strategien der Organisationen, um dies zu erreichen, von Empowerment über die Bekämpfung von Rassismus und Sozialarbeit (wie bei Romano Centro) hin zu Integration (wie beim JBBZ). Ob nun Bildung, Empowerment oder Integration das übergeordnete Ziel ist, wird nicht nur durch die Zielgruppe, sondern auch stark durch die Sicht der Organisation auf die Rolle von Migrant_innen in der Gesellschaft und durch das sich daraus ergebende Leitbild begründet.

So ist eine hohe Anzahl von Mitarbeiter_innen mit Migrationsgeschichte bei manchen Selbstorganisationen erklärtes Ziel, bei anderen befinden sich nur in bestimmten Segmenten wie z. B. dem Beratungsbereich Mitarbeiter_innen mit Migrationsgeschichte. Diese Policies werden unterschiedlich begründet und weisen bereits auf eine große Bandbreite im Verständnis der Rolle von Migrant_innen als Fachkräften im Bildungsbereich hin.

Selbstorganisationen zeichnen sich durch ihre Multifunktionalität aus, sie bieten meistens Beratung, Bildung, kulturelle und politische Arbeit unter einem Dach an. Dabei ist es häufig der Fall, dass der Beratungsbereich von Personen mit Migrationsgeschichte dominiert ist, während Deutschkurse oder andere Bildungsangebote tendenziell von Mitgliedern der Merhheitsgesellschaft ausgeführt werden. Diese Doppelstruktur – in Selbstorganisationen wie in Mainstream-Institutionen – wird beispielsweise von maiz und SOMM stark kritisiert. Eine Strategie von SOMM, um dieser Tendenz entgegenzuwirken, ist, Frauen, die nicht unbedingt die formalen Qualifikationen für eine Stelle haben, dennoch einzustellen und ihnen zu ermöglichen, diese Kompetenzen im Rahmen ihrer Tätigkeit bei SOMM aufzubauen. Doch der Verein berichtet, aufgrund immer stärkerer Auflagen von Seiten der Geldgeber sowie bürokratischer Anforderungen immer mehr formale Qualifikationen berücksichtigen zu müssen.

Die Strategie von maiz ist, sich an jenen Orten aktiv einzumischen, an denen Erwachsenenbildner_innen ausgebildet werden. Zum Beispiel haben sie – erstmals als Selbstorganisation – einen staatlich anerkannten Lehrgang zur Ausbildung von Erwachsenenbildner_innen entwickelt, durch den sie Frauen mit Migrationsgeschichte für das Berufsfeld qualifizieren. Dem vermeintlichen Fehlen von Migrant_innen als Fachkräften in diesem Berufsfeld wird somit aktiv entgegengesteuert. Mehrere Organisationen berichten zu-

5 Für eine ausführliche Darstellung der Erhebung siehe Kukovetz u. a. 2014.

dem, dass viele ihrer Mitarbeiter_innen davor Teilnehmer_innen ihrer Kurse waren. Es gibt hier also einerseits reale Möglichkeiten, erworbene Kompetenzen umzusetzen und qualifiziert zu arbeiten. Andererseits beschreibt die Interviewpartnerin von maiz dabei auch einen Prozess der Politisierung, durch den Teilnehmer_innen motiviert werden, ihre eigenen (kulturellen, sozialen oder bildungsbezogenen) Projekte zu entwickeln.

Auf die Frage, warum Personen mit Migrationsgeschichte in Mainstream-Institutionen der Erwachsenenbildung wenig repräsentiert seien, wurde uns wiederholt rückgemeldet, dass das Berufsbild unklar sei und die Wege, die zu diesem Beruf führten, weitgehend unbekannt seien. Dabei ist zu überlegen, inwieweit das Konzept von Lebenslangem Lernen auch eine kultur- und milieuspezifische Wertung enthält. Verschiedene Interviewpartner_innen berichteten des Weiteren, dass die Vorstellung, als Erwachsene_r noch lernen zu müssen, mit Defiziten und Scham behaftet sein kann. Für die Bildungsangebote der ÖGPB stellte sich daher auch konkret die Frage, auf welche Art und Weise gewährleistet werden kann, dass Migrant_innen ihr Expertenwissen in Bezug auf unterschiedliche politische Systeme, Flucht, Migration usw. in Angebote der politischen Bildung einbringen können.⁶

Schlechte Arbeitsbedingungen, mangelnde Ausbildungsmöglichkeiten und schlechte Bezahlung wurden ebenfalls als ein Problem genannt, aber auch Rassismus schreckte viele Migrant_innen vom Zugang zur Erwachsenenbildung ab. Die Interviewpartnerin von Romano Centro berichtet, oft werde angezweifelt, ob man auch mit einer guten Ausbildung eine Beschäftigung finde – eine Einschätzung, die auf Diskriminierungserfahrungen beruhe. SOMM fügte hinzu, dass viele Informationen bezüglich Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Feld für Migrant_innen kaum oder nur schwer zugänglich seien. Institutionen wie dem Arbeitsmarktservice komme daher eine wichtige Rolle in der Verbreitung entsprechender Angebote zu.

4 Resümee

Innerhalb der Selbstorganisationen herrschen große Auffassungsunterschiede darüber, ob und wie die Integration von Migrant_innen in die österreichische Gesellschaft erfolgen soll. Diese Unterschiede beruhen einerseits auf den Gründungsgedanken und Leitbildern der Organisationen, andererseits

6 Um dieser Frage nachzugehen, wurde im Februar 2014 ein Pilot-Lehrgang des Bildungsangebots „Basics – Inhalte und Methoden der politischen Erwachsenenbildung“ am bifeb) in St. Wolfgang durchgeführt. Alle Teilnehmer_innen waren Erwachsenenbildner_innen mit Migrationserfahrung und brachten ihre Erfahrungen und Kenntnisse in diesem Lehrgang sowie bei der nachfolgenden Evaluation ein.

sind aber auch die Anbindung an Strukturen der Mehrheitsgesellschaft und unterschiedliche Fördergeber_innen prägende Faktoren.

Kernpunkt der Bildungsangebote aller hier genannten Organisationen ist der Aufbau von Kompetenzen, um in der österreichischen Gesellschaft selbstbewusst auftreten zu können. Die Erlangung dieses Selbstbewusstseins wird jedoch durch ganz unterschiedliche Zugänge verwirklicht: Das Thema Selbst- statt Fremdrepräsentation ist ein wichtiger Aspekt (Muslimische Jugend, maiz, Romano Centro, SOMM). Die Erlangung eines kritischen Bewusstseins für strukturelle Benachteiligung kann ebenfalls als eine Strategie der Selbstermächtigung angesehen werden, die vor allem von den Organisationen SOMM und maiz vertreten wird. Seminare zu Rhetorik, Körperhaltung etc. werden von Orient Express und MJÖ angeboten, um das Individuum für den Alltag zu stärken.

Bis auf eine Ausnahme berichten die Interviewpartner_innen sehr offen und reflektiert über interne Diskriminierung und Vorurteile, d. h. sowohl innerhalb des Teams als auch unter den Kursteilnehmer_innen. maiz beschreibt die Diversität innerhalb des Teams zwar als „extreme Herausforderung“, aber „nicht nur in maiz, das ist die Welt“⁷. Differenzen entlang verschiedener Achsen wie Ethnizität, Hautfarbe, sexueller Orientierung, Familienstand oder sozialer Schicht würden sich bei maiz widerspiegeln. maiz und SOMM erwähnen gleichzeitig auch konkrete praktische Beispiele, die sich im Umgang mit Konflikten und deren Lösung bereits bewährt haben.

Dabei zeigt sich der Umgang mit Themen wie Diskriminierung und Anti-Diskriminierung, Vielfalt und Differenz in Selbstorganisationen in vielen Fällen als selbstverständlicher und möglicherweise weniger tabuisiert als in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft. Beispiele hierfür wären bewusst offengelegte Strategien der Antidiskriminierung und eine (selbst-)kritische Reflexion der bestehenden Positionen als Lehrende und Lernende. Die Erfahrungen von Selbstorganisationen und daraus resultierende Formen des Umgangs mit Konflikten können demgegenüber als Expert_innenwissen angesehen werden, auf das Mainstream-Bildungsinstitutionen zurückgreifen können. Zentral ist hierbei auch die Sichtbarmachung von Migrant_innen als Expert_innen, womit defizitorientierte Sichtweisen durchbrochen werden können.

Während der Trend zu zunehmender Professionalisierung und Zertifizierung in der Erwachsenenbildung auch die Mainstream-Organisationen vor neue Herausforderungen stellt, sind Selbstorganisationen – vor allem aufgrund ihrer Größe und Multifunktionalität – von diesen Entwicklungen

7 Aus dem Interview mit Rubia Salgado, April 2013.

besonders betroffen. Vor diesem Hintergrund könnte eine Zusammenarbeit zwischen etablierten Institutionen und Selbstorganisationen als gleichberechtigte Partner_innen im Bildungsbereich eine notwendige Strategie darstellen.

Die von den verschiedenen Interviewpartner_innen öfter thematisierten Schwierigkeiten von Organisationen der Mehrheitsgesellschaft im Zugang zu Personen mit Migrationsgeschichte – als Fachkräfte oder als Kursteilnehmer_innen – werden schließlich auf den fehlenden lebensweltlichen Bezug dieser Organisationen zu den Zielgruppen zurückgeführt. Eine Aufweichung dieser Doppelstruktur von Bildungsinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft und Selbstorganisationen würde sich daher auch positiv auf die Erreichung von Zielgruppen auswirken. Darüber hinaus würden Bildungsangebote von Selbstorganisationen dadurch stärker aus dem Bereich der Informalität gehoben und als Möglichkeit der Professionalisierung für Personen mit Migrationsgeschichte angesehen. Um den Bereich der Erwachsenenbildung für Fachkräfte mit Migrationsgeschichte zu öffnen, ist die gesellschaftliche und institutionelle Anerkennung von Selbstorganisationen als Expert_innen in der beruflichen Qualifizierung und Beschäftigung von Migrant_innen daher unerlässlich.

Literatur

- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2007): Re-Präsentation. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf.
- Gächter, August (2012): Kaum beachtet: Bildungszugewinne der Jugend- gegenüber der Elterngeneration. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 28. Wien. Online: www.zsi.at/users/153/attach/p28_12_bmukk2.pdf (17.03.2014).
- Goel, Urmila (2007): (Frei)Räume der zweiten Generation: Wege und Formen von Repräsentation. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf. Online: <http://www.urmila.de/UDG/Forschung/texte/GoelFreiraume.pdf> (06.08.2014).
- Kukovetz, Brigitte/Sadje, Ariane/Sprung, Annette (2014): (K)ein Hindernis!? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung. Wien.
- Lehenbauer, Daniela (2010): Wir sind Diversity – Wir sind Vielfalt. Wettbewerbsvorteil der Wiener Volkshochschulen. In: Forum der Wiener Volkshochschulen Nr. 695, S. 9-10.
- Pohn-Weidinger, Axel/Reinprecht, Christoph (2005): Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Studie im Auftrag der EQUAL – Entwicklungspartnerschaft „Qualifikation Stärkt“). Universität Wien: Institut für Soziologie.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

AkteurInnen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Österreich

1 Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der institutionellen Landschaft der politischen Erwachsenenbildung in Österreich. Das Thema wird hier nicht erschöpfend behandelt werden können. Der Beitrag möchte jedoch einen Überblick ermöglichen und kann wohl als Ausgangspunkt einer genaueren Beschäftigung dienen. Eine ausführlichere Darstellung der österreichischen Erwachsenenbildung findet sich bei Lenz (2005). Eine sehr umfangreiche Liste von AkteurInnen der politischen Bildung hat das *Zentrum polis* zusammengestellt.¹ Ausführlich über die Tätigkeit der österreichischen Parteiakademien in den Jahren 2007 bis 2011 informiert der letzte Prüfbericht des *Rechnungshofes* (Rechnungshof 2014). Da die *Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB)* in diesem Band mehrmals thematisiert wird, wird auf eine nochmalige Behandlung im Rahmen dieses Beitrags verzichtet.² Im Anhang finden sich die Internetadressen aller vorgestellten Organisationen.

Zuerst wird ein allgemeiner Überblick über Erwachsenenbildung in Österreich gegeben und danach ausgewählte Organisationen aus diesem Bereich kurz vorgestellt. Einer Darstellung von Selbstorganisationen folgt der große Bereich der NGOs. Den Abschluss bilden die Bildungseinrichtungen der österreichischen Parlamentsparteien. Obwohl es natürlich Überschneidungen zwischen diesen Kategorien gibt, soll die dennoch vorgenommene Aufteilung die Orientierung erleichtern.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war in Österreich, anders als in Deutschland, politische Bildung oder gar Re-Education kein Thema. Das Land sah sich, mit Rückendeckung durch die „Moskauer Deklaration“ der alliierten Außenminister von 1943, als erstes Opfer „der typischen Angriffspolitik Hitlers“ (so die Formulierung der Deklaration). „Praktische Konsequenz

1 <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/akteurinnenabiz>

2 Für Informationen zur ÖGPB siehe die Beiträge von Rahel Baumgartner, Barbara Schöllenger und vor allem Gerhard Baumgartner in diesem Band.

war das Fehlen entsprechender Budgetmittel des Staates für den Aufbau von Institutionen und Programmen der Politischen Bildung“ (Filzmaier 2007, 264). Erst ab Mitte der 1980er Jahre wurde diese mittlerweile als Opferthese bekannte Sicht hinterfragt und die Zeit des Nationalsozialismus und die Schuld österreichischer StaatsbürgerInnen öffentlichkeitswirksam diskutiert.³

Der Antrieb für den Aufbau von Institutionen der politischen Bildung hierzulande waren die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen im Österreich der 1960er und 1970er Jahre und die sich daraus ergebenden Forderungen nach Liberalisierung und Demokratisierung. Die Gründung der politischen Akademien der Parlamentsparteien begann ab dem Jahr 1972, der Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ erfolgte 1978 und die *Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung* entstand 1977 als Trägerverein für das 1978 gegründete *Österreichische Institut für Politische Bildung* in Mattersburg (Baumgartner 2007, 9 ff.).

2 Einrichtungen der österreichischen Erwachsenenbildung

Der größte Dachverband der Erwachsenenbildung in Österreich ist die *KEBÖ*. Deren Mitgliedsverbände und -organisationen bieten in unterschiedlichen Ausmaßen politische Erwachsenenbildung an. Ausführlicher werden im Folgenden je ein Verband aus dem konfessionellen und gewerkschaftlichen Bereich sowie die traditionsreichste Vertreterin der „Volksbildung“ in Österreich, der *VÖV*, dargestellt. Außerdem werden Organisationen vorgestellt, die primär bis ausschließlich im Bereich der politischen Bildung tätig sind: Das *Demokratiezentrum Wien*, die *IGPB*, die *Politikwerkstatt DEMOS* und der Verein *Sapere Aude*.

2.1 KEBÖ, bifeb) und Kooperatives System

Die *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ)* wurde 1972 gegründet und dient als Arbeitsplattform der im Erwachsenenbildungsförderungsgesetz von 1973 genannten Erwachsenenbildungsverbände. Der Vorsitz wechselt unter den zehn Mitgliedern alle zwei Jahre nach dem Rotationsprinzip. Von 2014 bis 2016 hat der *Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)* den Vorsitz inne. Die Ziele und Aufgaben der *KEBÖ* umfassen u. a. die bildungspolitische Vertretung der gemeinnützigen Er-

3 Im Abschnitt 4.6 wird darauf näher eingegangen.

wachsenbildung und die Interessenvertretung der Erwachsenenbildung innerhalb des gesamten Bildungssystems. Im Jahr 2012 hatten die Mitgliedsverbände der *KEBÖ* insgesamt 92.125 MitarbeiterInnen und organisierten 220.794 Bildungsveranstaltungen, mit insgesamt ca. drei Millionen TeilnehmerInnen. Des Weiteren verzeichneten die öffentlichen Bibliotheken in Österreich 1,2 Millionen eingeschriebene BenutzerInnen.⁴

Folgende Verbände sind Mitglied in der KEBÖ:

- *Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich – ARGE BHÖ:* Österreichische Bildungshäuser sind Einrichtungen der außerschulischen Jugend- oder Erwachsenenbildung und von Bund, Ländern, Kirche oder bäuerlichen Interessenvertretungen getragen. Ihr Angebot umfasst u. a. politische, berufliche und musische Bildung.
- *Berufsförderungsinstitut Österreich – BFI:* Das *BFI* ist die berufliche Erwachsenenbildungseinrichtung der *Arbeiterkammern* und des *Österreichischen Gewerkschaftsbundes (ÖGB)*.
- *Büchereiverband Österreichs – BVÖ:* Der *BVÖ* organisiert und entwickelt die Aus- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen von öffentlichen Büchereien und bietet Hilfe beim Aufbau und bei der Reorganisation von Büchereien.
- *Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich – FORUM:* Dem *Forum Katholischer Erwachsenenbildung* gehören etwa 60 Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen thematischen und methodischen Schwerpunkten an.
- *Ländliches Fortbildungsinstitut – LFI:* Das *LFI* konzentriert sich vor allem auf die berufliche Erwachsenenbildung in der Land- und Forstwirtschaft sowie im Bereich der ländlichen Hauswirtschaft.
- *Ring Österreichischer Bildungswerke – RÖBW:* Der *RÖBW* dient als übergreifende Plattform der österreichischen Bildungswerke. Er besteht aus dem Verband *Österreichischer Volksbildungswerke (VÖVBW)* und der *Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bildungswerke* sowie weiteren außerordentlichen Mitgliedern.
- *Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung – VÖGB:* Der *VÖGB* umfasst die Bildungseinrichtungen der *Arbeiterkammern* und des *ÖGB*. Diese dienen der Aus- und Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen sowie von FunktionärInnen, MitarbeiterInnen und Mitgliedern der Arbeitnehmerorganisationen.

4 http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/keboe.php

- *Verband Österreichischer Volkshochschulen – VÖV*: Zum VÖV gehören 293 österreichische Volkshochschulen. Deren neun Landesverbände sind im VÖV mit seiner pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle zusammengefasst.
- *Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich – VG-Ö*: Die VG-Ö sowie die Volkswirtschaftlichen Gesellschaften in den jeweiligen Bundesländern sind der Wirtschaft nahe stehende Bildungseinrichtungen und konzentrieren sich vor allem auf wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge.
- *Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich – WIFI*: Das *WIFI Österreich* erfüllt koordinierende Aufgaben zwischen den neun WIFIs der Wirtschaftskammern in den jeweiligen Bundesländern. Diese bieten vor allem berufliche Weiterbildung an.⁵

Außerdem ist die *KEBÖ*, gemeinsam mit dem *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung – bifeb*), Trägerin des *Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung* (kurz *Kooperatives System*). Ziel des *Kooperativen Systems* ist die Professionalisierung und Qualitätssteigerung der österreichischen Erwachsenenbildung sowie die berufsbegleitende Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen und die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Das *Kooperative System* umfasst drei Geschäftsfelder:

- *Weiterbildungsakademie Österreich (wba)*: Im Rahmen der *wba* werden Bildungsangebote anerkannt und Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen zertifiziert (in Form des *wba-Zertifikats* oder des *wba-Diploms*). Die *wba* ist selbst jedoch keine Bildungsanbieterin.
- *Grundlagen der Erwachsenenbildung*: Im Rahmen dieses Geschäftsfeldes werden Basislehrgänge und Grundlagenseminare für ErwachsenenbildnerInnen angeboten.
- *Bildungsmanagement*: Dieses Geschäftsfeld dient der Qualifizierung von Personen, die im Bildungsmanagement tätig sind.⁶

Das *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung – bifeb* ist eine Einrichtung des *Bundesministeriums für Bildung und Frauen*. Die Aufgabe des *bifeb* ist einerseits die Aus- und Fortbildung von ErwachsenenbildnerInnen und VolksbibliothekarInnen sowie andererseits die Professionalisierung, Qualitätsentwicklung und den fachlichen Diskurs innerhalb der österreichischen

5 http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/verbaende.php

6 http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/kooperatives_system.php

Erwachsenenbildung zu fördern.⁷ Das *bifeb*) ist außerdem Mitglied in der *Arbeitsgemeinschaft Gemeinwesenarbeit*.

2.2 Arbeitsgemeinschaft Gemeinwesenarbeit (ARGE GWA)

Die *Arbeitsgemeinschaft Gemeinwesenarbeit (ARGE GWA)* besteht seit 1979 und verfolgt das Ziel, die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Gemeinwesens und die Vernetzung der in diesem Bereich engagierten Personen zu fördern. Die derzeitigen Mitglieder sind:

- *arge region kultur*
- *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung – bifeb*)
- *ig kultur*
- *FH Soziale Arbeit*: Dornbirn, Innsbruck, Linz, Campus Wien
- *Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung*
- *Verband Österreichischer Volksbildungswerke*
- *Verband Österreichischer Volkshochschulen*

Die Hauptaktivität der *ARGE GWA* besteht in der Veranstaltung einer jährlichen Konferenz im *bifeb*). Diese findet seit 1979 statt und stand bis 2008 unter dem Übertitel „Gemeinwesenarbeit und Erwachsenenbildung“. Mit der Änderung dieses Titels auf „Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung im Dialog“ sollte die Bedeutung der sozialen Arbeit im Gemeinwesen und die Wichtigkeit des Dialogs betont werden.⁸

2.3 Demokratiezentrum Wien

Das *Demokratiezentrum Wien* wurde im Jahr 2000 gegründet, um eine Onlineplattform zur Demokratieggeschichte und verwandten Themen zu schaffen. Dieses „virtuelle Wissenszentrum“ bietet heute eine sehr umfangreiche Sammlung von Texten, Bildern, Tabellen, Audiofiles, lexikalischen Einträgen und dergleichen mehr. Im Laufe der Zeit wurden auch Lehrangebote für Schulen geschaffen, die u. a. Unterrichtsmaterialien, Wanderausstellungen und Workshops umfassen. In den letzten Jahren hat sich das *Demokratiezentrum* zum wissenschaftlichen Institut entwickelt, das sich selbst an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis verortet. Die thematischen Schwerpunkte, entlang derer Forschungsprojekte entwickelt und durchgeführt wurden, umfassen u. a. Demokratieforschung, Europäische Identität(en), Medien und Demokratie sowie Migration. 2011 wurde das

7 http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/bund_bifeb.php

8 <http://www.gemeinwesenarbeit.at>

Demokratiezentrum Teil des neu gegründeten Forschungsclusters *Konflikt-, Frieden- und Demokratie-Cluster (CPDC)*. Darüber hinaus wurden und werden themenspezifische Veranstaltungen organisiert.⁹

2.4 Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (FORUM)

Das *Forum Katholischer Erwachsenenbildung* vernetzt 70 Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung in Österreich und organisiert über 30.000 Bildungsveranstaltungen pro Jahr. Angeboten werden u. a. persönlichkeitsbildende, theologische/spirituelle, sozialpolitische und kulturelle Bildungsangebote.¹⁰ Im Rahmen der sozialen und politischen Bildung bietet das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich die Veranstaltungsreihe „Dialog & Offenheit“. Diese befasst sich mit den Themen „Weltreligionen, Integrationspolitik, rechtliche und soziale Lage von MigrantInnen in Österreich, Antidiskriminierungsmaßnahmen, Integrationsmodelle, Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamophobie, Rassismus und Diskriminierung“.¹¹ Ein Mitglied des *FORUMs* ist die *Katholische Sozialakademie Österreich (ksae)*. Diese ist eine gesamtösterreichische Einrichtung der katholischen Kirche und konzentriert sich auf die Bereiche Gesellschaftspolitik, politische Erwachsenenbildung und Organisationsentwicklung.¹² Im Bereich der politischen Erwachsenenbildung werden u. a. die Lehrgänge „Soziale Verantwortung. Gestaltungskompetenz für den gesellschaftlichen Wandel“, „Ethische Geldanlage“ sowie „Geld und Leben. Wirtschaftskompetenz entwickeln“ angeboten, wobei „Geld und Leben“ ein Angebot der *ksae-frauenakademie* ist.¹³

2.5 Interessensgemeinschaft Politische Bildung (IGPB)

Die *Interessensgemeinschaft Politische Bildung (IGPB)* wurde 2009 als parteiunabhängige Fachgesellschaft der schulischen und außerschulischen politischen Bildung gegründet. Beigetragen zur Gründung der *IGPB* hat die von Wolfgang Sander ab 2008 erstmals bekleidete Professur für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien, die jedoch ab 2010 nicht

9 <http://www.demokratiezentrum.org/aktuell/ueber-uns/mission.html>

10 <http://www.forumkeb.at/site/dasforum>

11 <http://www.forumkeb.at/site/sozialpolitischebildung>

12 http://www.ksae.at/ksae/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=29

13 <http://www.ksae.at/pb/index.php>

mehr nachbesetzt wurde. Ihre Ziele sind die Förderung des Austauschs zwischen Wissenschaft und Praxis, der qualitative und quantitative Ausbau der politischen Bildung in Österreich und die Vertretung von Interessen der politischen Bildung in der Öffentlichkeit. Zwischen 2010 und 2015 fanden sechs IGPB-Jahrestagungen sowie eine Konferenz an verschiedenen Orten in Österreich statt.¹⁴

2.6 Museum Arbeitswelt Steyr – Politikwerkstatt DEMOS

Das *Museum Arbeitswelt Steyr* ging aus der oberösterreichischen Landesausstellung 1987 „Arbeit/Mensch/Maschine. Der Weg in die Industriegesellschaft“ hervor. Diese war von den Ende der 1970er-Jahre in England entstandenen Industriemuseen beeinflusst worden. Der große Publikumserfolg führte zur Dauereinrichtung des *Museums Arbeitswelt Steyr*.¹⁵ Seit 2009 gibt es als zusätzliches Angebot die *Politikwerkstatt DEMOS*. In der Politikwerkstatt, die mit Parlamentstribüne, griechischen Säulen, Rednerpult, Wahlkabine und Medienstudio ausgestattet ist, werden dreistündige Module zu Themen wie Prinzipien der Demokratie, Rassismus, Migration und Partizipation sowohl für SchülerInnen ab der 8. Schulstufe als auch für Erwachsene angeboten und werden nach Altersgruppen differenziert durchgeführt. Es ist auch möglich, drei Module zu einem *DEMOS-Lehrgang* zu kombinieren.¹⁶ Außerdem gibt es seit 2010 mit den *DEMOS-Abendvorlesungen* eine Veranstaltungsreihe, die Diskussionen mit namhaften Vortragenden ermöglichen will.¹⁷

2.7 Sapere Aude – Verein zur Förderung der politischen Bildung

Der Verein *Sapere Aude* wurde im Jahr 2009 gegründet. Das Angebot des Vereins richtete sich zunächst hauptsächlich an Jugendliche (z. B. mit der Workshopreihe „voten oda woatn?!“). Mittlerweile werden aber u. a. auch Fortbildungen für MultiplikatorInnen angeboten.¹⁸ Das Projekt „Dichter ran!“, in dem Methoden der politischen Bildung und des kreativen Schrei-

14 <http://www.igpb.at/Startseite.html>

15 <http://www.museum-steyr.at/index.php?m=3>

16 <http://www.museum-steyr.at/index.php?m=297>

17 <http://www.museum-steyr.at/index.php?m=17>

18 <http://www.sapereaude.at/angebot>

bens miteinander verbunden werden sollen, richtet sich explizit an Jugendliche und Erwachsene.¹⁹

2.8 Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB)

Der *Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB)* bietet Mitgliedern und Funktionären verschiedenste Fortbildungen an, von denen hier drei exemplarisch vorgestellt werden sollen.

Die *Gewerkschaftsschule* richtet sich primär an Personen, die eine Funktion oder Ersatzfunktion innerhalb der ArbeitnehmerInnenvertretung (z. B. BetriebsrätIn, Personalvertretung etc.) innehaben oder eine solche anstreben. Sie steht aber auch allen interessierten Gewerkschaftsmitgliedern offen. Sie dauert zwei Jahre und findet in Form von Abend- oder Wochenendseminaren statt.²⁰ Neben Inhalten zur praktischen Gewerkschaftsarbeit und sozialer Kompetenz werden auch rechtliche und wirtschaftliche Grundlagen vermittelt. Außerdem findet eine Auseinandersetzung mit Gewerkschafts- und Gesellschaftspolitik statt.²¹

Die *BetriebsrätInnenAkademie* wiederum „wird Vollzeit in 14 Wochen angeboten und kann nur von Personen besucht werden, die ArbeitnehmervertreterInnen in der Funktion des/der Vorsitzenden oder Vorsitzenden StellvertreterIn bzw. aus gewerkschaftlich, strategisch wichtigen Betrieben kommen und für die Ausbildungszeit karenziert (erweiterte Bildungsfreistellung) werden“²². Die inhaltlichen Schwerpunkte sind u. a. Politik und Gewerkschaften in Österreich, Sozialpolitik sowie Globalisierung und Gewerkschaftsbewegung.²³

Die *Sozialakademie* schließlich „bietet im Bildungsangebot von Gewerkschaften, ÖGB und Arbeiterkammern die umfassendste Ausbildung für ArbeitnehmervertreterInnen“²⁴. Sie dauert zehn Monate und dient der Ausbildung von Führungskräften der Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen.²⁵

19 Siehe dazu besonders Zentrum polis 2014 und den Beitrag von Danter in diesem Band.

20 http://www.voegb.at/cms/S08/S08_2.10/lehrgaenge/gewerkschaftsschule

21 http://www.voegb.at/cms/S08/S08_2.10.1.d/lehrgaenge/gewerkschaftsschule/detailinfos-und-inhalt/inhalte

22 http://www.voegb.at/cms/S08/S08_2.11/lehrgaenge/brak

23 http://www.voegb.at/cms/S08/S08_2.11.b/lehrgaenge/brak-wien

24 http://www.voegb.at/cms/S08/S08_2.13/lehrgaenge/sozak

25 http://www.voegb.at/cms/S08/S08_2.13.b/lehrgaenge/sozak/der-lehrgang

2.9 Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)

Der *Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)* teilt seine Bildungsangebote in sieben Kategorien ein. Den größten Anteil hatte im Kursjahr 2012/13 der Bereich „Gesundheit und Bewegung“ (44,5 %) inne. Danach folgten „Sprachen“ (24,9 %), „Kreativität und Gestalten“ (11 %) und Zweiter Bildungsweg (8,2 %). „Politik, Gesellschaft und Kultur“ lag mit 6,4 % auf Platz 5, danach „berufliche und berufsorientierte Bildung (inkl. EDV-Kursen)“ (4 %) und „Naturwissenschaft und Technik“ (1 %). Ca. 69 % der TeilnehmerInnen im Bereich „Politik, Kultur und Gesellschaft“ waren Frauen, ca. 31 % Männer (VÖV 2015). Zu beachten ist, dass in dieser Kategorie u. a. auch historische, philosophische oder juristische Vorträge angeboten werden. Wie hoch der Anteil von politischer Bildung am gesamten Bildungsangebot ist, kann daher nicht exakt beantwortet werden. Klar ist jedoch, dass die politische Bildung kein Kernangebot der österreichischen Volkshochschulen ist. Im Folgenden sollen Angebote von drei Volkshochschulen exemplarisch vorgestellt werden.

2009 veranstaltete die *Volkshochschule Graz* eine „Lange Nacht des Kapitals“, die von Ökonomen und Kunstschaffenden gestaltet wurde und außergewöhnlich gut besucht war. Im Herbst 2012 fand in der *Volkshochschule Ottakring* in Wien die Vortragsreihe „Erklär mir die Finanzkrise!“ des Publizisten Robert Misik statt. Die fünfteilige Vortragsreihe wurde von jeweils ca. 170 Personen besucht und führte zur Publikation eines gleichnamigen Buches (Filla 2013, 80 ff.). Im Frühling 2013 erfuhr diese Vortragsreihe eine Fortsetzung unter dem Titel „Ist unsere Politik noch zu retten?“. Im Kursjahr 2014/15 bietet die *VHS Ottakring* drei Workshops in Kooperation mit der *ÖGPB* sowie fünf Workshops mit *ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit* an.

Die *VHS Margareten/Wieden* (ebenfalls in Wien) veranstaltet im selben Zeitraum zweimal (einmal im Winter-, einmal im Sommersemester) eine Vortragsreihe „Politische Bildung“. Diese umfasst sieben Termine zu den Themen Geschichte der Demokratie; EU (Geschichte, Struktur, politisches System); Volkswirtschaft in Österreich; Migration, Integration, Asyl; UNO (Struktur, Ziele, UNO-City Wien); Globalisierung und Demokratie im Web 2.0. Außerdem findet in Kooperation mit *Attac* der Lehrgang „Wirtschaft verstehen – Wirtschaft gestalten“ statt.²⁶

Im Herbst 2015 veranstaltet der *VÖV* gemeinsam mit der *ÖGPB*, in Kooperation mit dem *Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK)* sowie dem

²⁶ Weitere Beispiele für Politische Bildung an österreichischen Volkshochschulen finden sich bei Filla 2013, 64 ff.

Wiener *Depot* eine vierteilige Vortragsreihe zum Thema „Demokratisierungsprozesse und politische Bildung“.

3 Selbstorganisationen

Es gibt in Österreich verschiedenste langjährig erfolgreich tätige Selbstorganisationen mit unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten. Exemplarisch vorgestellt werden hier *LEFÖ* aus Wien, *maiz* aus Linz, *SOMM* aus Graz sowie die *Initiative Minderheiten* aus Wien und Innsbruck (die wohl im Grenzbereich zur NGO einzuordnen ist).

3.1 LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen

LEFÖ ist eine feministische Migrantinnenorganisation, die 1985 von politischen Flüchtlingen aus Lateinamerika gegründet wurde, um anderen geflüchteten Frauen Unterstützung bei der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse, Beratung, Betreuung, Sprachkurse und Selbsterfahrungsgruppen anzubieten. 1998 wurde von *LEFÖ* die *Interventionsstelle für Betroffene von Frauenhandel (IBF)* gegründet. Diese ist nach wie vor die erste und einzige Opferschutzeinrichtung für Betroffene von Frauenhandel in Österreich (*LEFÖ* o. J., 1 f.) *LEFÖ* bietet auch ein Lernzentrum für Migrantinnen an, in dem u. a. Bildungsberatung, Sprachkurse und Basisbildung angeboten werden. Bildung wird hierbei immer als Prozess gesehen, der die gesamte Persönlichkeit umfasst. „Die kritische Reflexion und produktive Nutzbarmachung dieser Verschränktheit eines anderskulturellen Hintergrunds mit geschlechtsspezifischen Machtstrukturen und Rollenvorgaben ist ein grundlegender Aspekt des Umgangs mit Diversity in der *LEFÖ*-Bildungsarbeit.“²⁷ Politische Bildung ist daher von ihrem Anspruch her immer auch Teil der Arbeit im *LEFÖ*-Lernzentrum. Mit Öffentlichkeits- und Medienarbeit setzt sich *LEFÖ* auch für eine Sensibilisierung von Behörden, Medien und Gesellschaft ein. Zu diesem Zweck wird ein jährliches Bildungsseminar organisiert, es gibt Informationskampagnen, Seminare, Workshops und Vorträge zu Themen wie Migration, Rassismus und Sexismus, Sexarbeit und Frauenhandel.²⁸ Im Konzept von *LEFÖ* wird die aktive Partizipation, Empowerment und die Selbstorganisation von Migrantinnen betont. *LEFÖ* möchte sich einerseits für die Rechte von Migrantinnen einsetzen und diese andererseits dabei unterstützen, diese selbst einzufordern (*LEFÖ* o. J., 2).

27 <http://www.lefoe.at/index.php/bildungsangebote.html>

28 <http://www.lefoe.at/index.php/oeffentlichkeitsarbeit.html>

3.2 maiz

maiz ist ein seit 1994 bestehender, selbstorganisierter Zusammenschluss von und für Migrantinnen, mit dem Ziel, die eigene Situation in Österreich zu analysieren und zu verbessern.²⁹ Bildungsarbeit ist dabei seit der Gründung eine der zentralen Aktivitäten von *maiz*. Der Verein entwirft „eine pädagogische Praxis, die sich als antirassistisch und feministisch versteht, d. h. die zur Emanzipation, zur Veränderung der Realität und zum Abbau strukturell bedingter Benachteiligung beitragen will“³⁰. So steht auch bei den Deutschkursen nicht allein der Spracherwerb im Vordergrund. Die Teilnehmerinnen beschäftigen sich mit ihrem eigenen Alltag, den Lebens- und Arbeitsbedingungen von Migrantinnen in Österreich und mit Strategien zur Selbstermächtigung und Partizipation.³¹ Somit ist politische Bildung integraler Bestandteil jedes Sprachkurses bei *maiz*. Neben der Vermittlung von Basisbildung sowie Lehrgängen zum Erwerb des Pflichtschulabschlusses bietet *maiz* auch eine antirassistische Bildungs- und Berufsberatung an.³²

3.3 SOMM – Selbstorganisation von und für Migrantinnen und Musliminnen

SOMM wurde 2007 gegründet und ging aus dem EU-Projekt „Marhama – Sozial- und Gesundheitsdienst für Migrantinnen und Musliminnen“ hervor.³³ Der Verein ist als „Community Based Organisation“ in Graz aktiv. Laut eigenem Leitbild will *SOMM* „das Selbstbewusstsein, die Selbstvertretung, die Selbstorganisation und Selbstrepräsentation migrantischer und muslimischer Frauen fördern und der Stimme von muslimischen Frauen und Mädchen Gehör verschaffen“ (*SOMM* o. J.). *SOMM* setzt sich für eine Gesellschaft ein, in der „Chancengleichheit, Partizipation, Solidarität, Menschenrechte und Frauenrechte verwirklicht sind“ und die frei von „Diskriminierung, Rassismus, Islamfeindlichkeit und Gewalt“ ist (ebd.). Die Arbeitsbereiche von *SOMM* umfassen die Themen Gesundheit, Bildung, Beratung, Elternbegleitung, Mädchen und Arbeitswelt. Der Verein bietet Basisbildung (Alphabetisierung), Deutsch – Kommunikationstraining, PC-Kurse für Anfängerinnen, Empowerment- und Informationsworkshops. Bei seinen

29 <http://maiz.at/de>, <http://www.maiz.at/de/mehr>

30 <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen>

31 <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/deutsch-alphabetisierungskurs>

32 <http://maiz.at/de/maiz-bildung-jugendliche/konzept>

33 http://www.somm.at/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=35&lang=de

Basisbildungskursen setzt er auf „Methoden und Inhalte der politischen und anti-diskriminatorischen Basisbildung, die über praxisorientiertes Lernen Partizipation und antidiskriminatorisches Handeln fördern“³⁴. Von 2013 bis 2014 führte *SOMM* gemeinsam mit *maiz* (Linz) und *trafo.k* (Wien) das Projekt BAB durch, bei dem ein Lehrgang für migrantische Jugendliche als Bindeglied zwischen Pflichtschule und weiterführender beruflicher Bildung entwickelt wurde. Der von *SOMM* entwickelte Lehrgang in Modulform umfasste dabei u. a. die Module „Recht und Antidiskriminierung“ sowie „Politische Bildung“ (SOMM 2014, 9 ff.).

3.4 Initiative Minderheiten

Die *Initiative Minderheiten* wurde 1991 gegründet. Unter einer Minderheit versteht die Organisation Personen, „die aufgrund ihrer ethnischen, sozialen oder religiösen Zugehörigkeit oder sexuellen Orientierung Diskriminierung erfahren. (...) Die Grundlage für diese Definition ist nicht die geringere Zahl der Gruppenmitglieder, sondern ihre geringere Macht gegenüber einer hegemonialen Mehrheit“³⁵. Es handelt sich um eine minderheitenübergreifende Initiative, die „unter anderem die gesetzlich anerkannten Volksgruppen, Migrant_innen, Asylwerber_innen und Flüchtlinge, Lesben, Schwule und Transgender (Queers) und Menschen mit Behinderung“³⁶ umfasst. Die *Initiative Minderheiten* setzt auf Informationen, bietet Service bei Projekten im Minderheitenbereich an und betreibt politisches Lobbying. Dazu gibt sie u. a. viermal jährlich die Zeitschrift *Stimme* heraus, gestaltet zweimal monatlich die Sendung *Radio Stimme*, betreibt eine Bibliothek und bietet Workshops zum Thema „Minderheiten in Österreich“ an.³⁷

4 NGOs

Bei der Auswahl von NGOs, die in der politischen Erwachsenenbildung tätig sind, wurde versucht, sowohl einen geographischen als auch inhaltlichen Querschnitt darzustellen. Es werden Organisationen vorgestellt, die in Wien, Linz, Graz und Salzburg in den Bereichen Menschenrechtsbildung, Flüchtlingsbetreuung, Globalisierungskritik, Sozialarbeit und Frauenpoli-

34 http://www.somm.at/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=106&lang=de

35 http://minderheiten.at/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=8

36 Ebd.

37 Ebd.

tik, Friedensarbeit, Vergangenheitsbewältigung, Entwicklungszusammenarbeit und Anti-Rassismus-Arbeit tätig sind.

4.1 Amnesty Academy

Die *Amnesty Academy* ist die Bildungseinrichtung von *Amnesty International Österreich* und wurde im Jahr 2003 als erste Einrichtung ihrer Art gegründet. In der Zwischenzeit wurde nach dem österreichischen Vorbild auch eine Einrichtung in Schweden gegründet. Das Angebot der *Amnesty Academy* soll sowohl Ausbildungen für AktivistInnen von *Amnesty* als auch Veranstaltungen für eine an menschenrechtlichen Themen interessierte Öffentlichkeit umfassen.³⁸ Die Veranstaltungen, die sich an eine allgemeine Öffentlichkeit richten, dauern meist nur einen Tag oder sogar nur wenige Stunden und finden am Abend oder Wochenende statt.³⁹ Bei den meisten Veranstaltungen wird kein Vorwissen vorausgesetzt, ist dies doch der Fall, wird extra darauf hingewiesen. Die Veranstaltungen stehen TeilnehmerInnen ab 16 Jahren offen.⁴⁰ Lediglich das „Leadership-Programm“, das „Wissen und Fähigkeiten für ehrenamtliche Leitungsaufgaben“ vermittelt, steht nur AktivistInnen von *Amnesty International Österreich* offen.⁴¹ Die Bildungsveranstaltungen werden in drei Kategorien eingeteilt: „Menschenrechtswissen“, „Fähigkeiten stärken“ und „Türen öffnen“. Im Kursprogramm 2014 (*Amnesty Academy* 2013) finden sich in der Kategorie „Menschenrechtswissen“ z. B. die Veranstaltungen „Alle Menschenrechte für alle“ (Einführung und Vertiefung), ein Menschenrechtsspaziergang durch die Stadt Wien, ein Workshop zum Thema „Grundrechte der digitalen Welt“ (Datenschutz und Privatsphäre), „Mein Körper, meine Rechte!“ (Sexuelle und reproduktive Rechte, Familienplanung und Menschenrechte) u. v. m. In der Kategorie „Fähigkeiten stärken“ finden sich u. a. ein Workshop zu Argumentation und Gesprächsführung oder zum „Theater der Unterdrückten“. Bei „Türen öffnen“ geht es schließlich darum, Kontakt zu anderen Organisationen aufzunehmen, die sich für die Menschenrechte stark machen. So wird z. B. das UNO-Flüchtlingshochkommissariat in der Wiener UNO-City besucht oder der Dialog mit den Verantwortlichen des Flüchtlingshauses *Amadou* sowie Menschen, die dort untergebracht sind, gesucht. Neben dem „Leadershipprogramm“

38 http://www.amnesty-eu.at/academy/amnesty_academy/unsere_geschichte/

39 http://www.amnesty-eu.at/academy/amnesty_academy/unsere_veranstaltungen/

40 http://www.amnesty-eu.at/academy/amnesty_academy/unsere_teilnehmerinnen/

41 <http://www.amnesty-eu.at/academy/lehrgaenge/leadershipprogramm/>

gibt es noch den Anti-Rassismus-Lehrgang. Dieser wird in Kooperation mit ZARA (*Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit*) angeboten.⁴²

4.2 Asylkoordination Österreich

Die *asylkoordination Österreich* wurde 1991 gegründet und stellt einen Zusammenschluss von verschiedenen Organisationen dar, die sich in der Flüchtlingsbetreuung engagieren. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, die Tätigkeiten der beteiligten Organisationen sowie von engagierten Einzelpersonen zu unterstützen. Mittels Öffentlichkeitsarbeit will sie für Probleme von Flüchtlingen und MigrantInnen sensibilisieren und gibt seit 1993 viermal pro Jahr die Zeitschrift *asyl aktuell* heraus. 1992 begann das Projekt „Miteinander leben“, bei dem Vorurteile abgebaut werden sollen. Dabei wurde mit Schulen zusammengearbeitet, aber auch „Workshops mit Jugendlichen, Pfarrgemeinderunden und Initiativen der Erwachsenenbildung“ wurden durchgeführt. Es werden Anti-Rassismus-Workshops für PolizistInnen, Seminare für EinsteigerInnen in die Flüchtlingsbetreuung sowie Informationsveranstaltungen für JournalistInnen und MitarbeiterInnen von Justiz und Polizei angeboten. Daneben gibt es eine Bibliothek mit einschlägiger Literatur.⁴³

4.3 Attac

Die globalisierungskritische Organisation *Attac* („Association pour une taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens“ – „Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen zugunsten der BürgerInnen“) wurde 1998 in Frankreich gegründet. *Attac Österreich* gibt es seit dem Jahr 2000. Seit 2002 findet die jährliche „Attac Sommerakademie“ statt, die sich an eine interessierte Öffentlichkeit richtet.⁴⁴ Im Jahr 2009 wurde das Angebot um die „Aktionsakademie“ ergänzt. Diese ist jedoch ein Ausbildungsprogramm für AktivistInnen und wird mit anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen (Greenpeace, Südwind, Amnesty International, Global 2000) veranstaltet.⁴⁵

42 http://www.amnesty-eu.at/academy/lehrgaenge/anti_rassismus_lehrgang/

43 <http://asyl.at/about/mission.htm>

44 <http://www.attac.at/events/archiv/2014/sommerakademie.html>

45 <http://www.attac.at/events/archiv/2014/aktionsakademie.html>

4.4 Frauenservice Graz

Das *Frauenservice Graz* wurde 1984 gegründet und bietet in seiner Beratungsstelle juristische, psychologische und Arbeits- sowie Sozialberatung von Frauen für Frauen.⁴⁶ Im Rahmen des Projekts SXA wird Information und Beratung für Sexarbeiterinnen sowie im Rahmen des Projekts UMIBERA interkulturelle Beratung für Frauen mit Migrationserfahrung angeboten. Im Rahmen des in den Jahren 1990/91 geschaffenen Bildungsbereiches werden Weiterbildungen und Seminare zu den Themen Gender, Geschlechterpolitik und Diversität unter dem Titel „Gender Updates“⁴⁷ sowie seit 2001 in Kooperation mit der Männerberatung Graz eine „GenderWerkstätte“ angeboten.⁴⁸ Im Jänner 2014 wurden außerdem eine Bibliothek und ein „feministischer Denkraum“ eröffnet.⁴⁹

4.5 Friedensbüro Salzburg

Das *Friedensbüro Salzburg* entstand 1986 im Rahmen der Proteste gegen das globale Wettrüsten und gegen den Kalten Krieg. Heute ist das *Friedensbüro* hauptsächlich in der Bildungsarbeit tätig. Es konzentriert sich dabei auf die Themen Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention, Friedenspädagogik und friedenspolitische Bildung. Dazu bietet es Workshops, Seminare und Lehrgänge an, veranstaltet Tagungen und erstellt Unterrichtsmaterialien.⁵⁰ Die Angebote richten sich an MitarbeiterInnen sowohl der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit als auch der Erwachsenenbildung.⁵¹

4.6 Gedenkdienst

Der Gedenkdienst bietet eine im Ausland (meist in Holocaust-Gedenkstätten) zu leistende Alternative zum regulären Zivildienst im Inland. Entsprechende Initiativen des Historikers und Politikwissenschaftlers Andreas Maislinger nach dem Vorbild der deutschen *Aktion Sühnezeichen Friedensdienste* wurden Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre noch mit dem Argument „ein Österreicher hat in Auschwitz nichts zu sühnen“ vom

46 <http://www.frauenservice.at/beratungsstelle/beratung-von-frauen-fuer-frauen>

47 <http://www.frauenservice.at/bildung/programm-gender>

48 <http://www.frauenservice.at/gender-mainstreaming/gleichstellungspolitik>

49 <http://www.frauenservice.at/verein-frauenservice-graz/ueber-uns/was-uns-ausmacht/unsere-geschichte>

50 http://www.friedensbuero.at/das_friedensbuero

51 <http://www.friedensbuero.at/leitbild>

damaligen Bundespräsidenten Rudolf Kirchschläger abgelehnt.⁵² Das offizielle Österreich sah sich zu diesem Zeitpunkt noch als erstes Opfer des Nationalsozialismus und war nicht bereit, eine Mitschuld an den Verbrechen des Nazi-Regimes einzugestehen. Erst die „Affäre Waldheim“ (das Bekanntwerden der SA-Mitgliedschaft des damaligen österreichischen Bundespräsidentenskandidaten Kurt Waldheim 1986) sowie die Debatten um das österreichische „Bedenkjahr“ 1988 (der sogenannte Anschluss Österreichs ans Deutsche Reich jährte sich zum fünfzigsten Mal) änderten dies langsam. 1992 schließlich wurde die Möglichkeit des Gedenkdienstes geschaffen und der *Verein Gedenkdienst* als Trägerorganisation für die Entsendung von zivildienstpflichtigen Österreichern ins Ausland geschaffen. Weitere anerkannte Trägerorganisationen des Gedenkdienstes sind der 1998 von Andreas Maislinger nach seinem Ausscheiden aus dem *Verein Gedenkdienst* gegründete *Verein Österreichischer Auslandsdienst* sowie der vom ÖGB getragene *Verein Niemals vergessen*.⁵³ Neben der Möglichkeit des Zivilersatzdienstes bietet der *Verein Gedenkdienst* ein vielfältiges Bildungsprogramm, das Studienfahrten, Workshops und Vorträge umfasst. Die Zielgruppe des Bildungsangebotes sind dabei hauptsächlich Jugendliche sowie MultiplikatorInnen. Darüber hinaus gibt es eine Bibliothek, die hauptsächlich für die Vorbereitung der Gedenkdienstleistenden gedacht ist, aber auch einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich ist, sowie die Veranstaltungsreihe „Geh denken!“. Der Verein strebt einmal im Monat eine öffentliche Veranstaltung an, zu der alle Interessierten eingeladen sind. Außerdem erscheint viermal im Jahr die Zeitschrift *Gedenkdienst*.⁵⁴

4.7 SOS-Menschenrechte

Der Verein *SOS-Menschenrechte*, der in Linz beheimatet ist, ging aus dem Verein *SOS-Mitmensch Oberösterreich* hervor, der im Jahr 1993 in der Nachfolge des Engagements rund um das „Lichtermeer“ gegen das sogenannte Anti-Ausländer-Volksbegehren „Österreich zuerst“ gegründet worden war.⁵⁵ Der Verein ist in den Bereichen Flüchtlingsbetreuung, Menschenrechtsbildung, Integrationsförderung und Rechtsberatung tätig.⁵⁶ Von den Bildungsangeboten sind für die politische Erwachsenenbildung vor allem

52 <http://www.auslandsdienst.at/en/projekt/pressearchiv-2013/schuld-sühne-späte-ehrung-tiroler-tageszeitung-01122013>

53 <http://www.gedenkdienst.at/index.php?id=37>

54 <http://www.gedenkdienst.at>

55 <http://www.sos.at/index.php?id=13>

56 <http://www.sos.at/index.php?id=3>

die Angebote „Stand up! Menschenrechte in der Praxis“ und die „Bibliothek der Menschenrechte“ relevant. „Stand up!“ richtet sich u. a. an Gemeinden, Ausbildungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Insgesamt werden im Rahmen dieses Programms sechs Workshops/Module angeboten, die sich mit Themen wie „Demokratie, Flucht/Asyl, Zivilcourage, Diversität und Rassismus/Fremdenfeindlichkeit“ auseinandersetzen. Es werden zwei Workshopreihen aus je drei Workshops angeboten, die Module können aber auch individuell kombiniert werden.⁵⁷ In der öffentlich zugänglichen „Bibliothek der Menschenrechte“ stehen über 1000 Werke zu den Themen der Vereinstätigkeit zur Verfügung.⁵⁸

4.8 Südwind Agentur

Der *Bundesverein Südwind Entwicklungspolitik* wurde 1979 als *Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE)* gegründet und erhielt 1997 seinen heutigen Namen. Ebenfalls im Jahr 1997 wurde die *Südwind Agentur* gegründet, die „mit der Durchführung entwicklungspolitischer Medien-, Informations- und Bildungsarbeit beauftragt“ wurde.⁵⁹ Die *Südwind Agentur* orientiert sich in ihrer Bildungsarbeit am Konzept des Globalen Lernens. Diese richtet sich sowohl an Jugendliche als auch an Erwachsene. Das Angebot umfasst Infotheken, Workshops, Ausstellungen und Fortbildungsseminare für LehrerInnen und andere Interessierte. „Infotheken“ gibt es in Vorarlberg, Tirol, Oberösterreich, der Steiermark, dem Burgenland und Niederösterreich. Dort können Unterrichtsmaterialien, Sachliteratur usw. von einer interessierten Öffentlichkeit entliehen werden. Die Workshops richten sich hauptsächlich an Jugendliche, es gibt aber auch Angebote für Erwachsene. Ausstellungen zu verschiedenen entwicklungspolitischen Themen (z. B. Globalisierung, Ernährung, Menschenrechte) werden konzipiert und anschließend verliehen. Die Fortbildungsseminare richten sich an Personen, die im Bildungsbereich tätig sind, also z. B. LehrerInnen, aber auch „MultiplikatorInnen aus NGOs, Behörden, Bildungseinrichtungen, Politik etc.“⁶⁰

57 <http://www.sos.at/index.php?id=44>

58 <http://www.sos.at/index.php?id=68>

59 <http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14557&cb=243>

60 <http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14465&cb=245>

4.9 ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit

Der Verein *ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit* wurde 1999 gegründet. Er hat sich zum Ziel gesetzt „Zivilcourage und eine rassismusfreie Gesellschaft in Österreich zu fördern sowie alle Formen von Rassismus zu bekämpfen“⁶¹. Die Vereinsarbeit beruht auf drei Säulen: Beratung, Prävention und Sensibilisierung. Seit Jänner 2000 gibt es ein Beratungszentrum, in dem Betroffene und Zeuginnen/Zeugen von Rassismus kostenlose rechtliche Beratung erhalten können. Die wichtigste Aktivität im Sensibilisierungsbereich ist die Herausgabe des jährlichen *Rassismus-Reports* über „Struktur und Ausmaß von Rassismus in Österreich“, der „anhand von Einzelfall-Berichten [zeigt], in welchem Ausmaß sich rassistische Diskriminierung durch alle Lebenslagen zieht“⁶². In der Präventionsarbeit wird sehr stark auf Bildungsangebote gesetzt. Die Aus- und Weiterbildungsangebote des Vereins (über 80 Trainings, Vorträge und Workshops im Jahr 2013) wurden im Februar 2014 in die *ZARA Training gemeinnützige GmbH* ausgegliedert. Diese bietet Trainings, Workshops und Vorträge für Jugendliche und Erwachsene und richtet sich auch an Unternehmen (Angebote im Diversity-Management-Bereich).⁶³ Die Trainingsmodule umfassen z. B. Angebote zu den Themen „Rassismus – die Grundlagen“ („Was ist Rassismus?“), „Wie funktioniert Rassismus?“, „Wie erkenne ich Rassismus?“), „Argumentationsstrategien gegen rassistische Äußerungen“ (Methoden aus dem „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ übernommen), „Kommunikation in interkulturellen Zusammenhängen“ usw.⁶⁴

5 Parteiakademien

5.1 Allgemeines

Die Förderung von Parteiakademien ist im „Bundesgesetz über die Förderung politischer Bildungsarbeit und Publizistik 1984“ (Publizistikförderungsgesetz 1984 – PubFG) geregelt. Darin wird festgelegt, dass deren Arbeit nicht auf Gewinn gerichtet sein darf und sie das Ziel verfolgen müssen „die staatsbürgerliche Bildung im Sinne der Grundsätze der Bundesverfassung, die politische und kulturelle Bildung sowie die Einsichten in politische, wirtschaftliche, rechtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge“ zu

61 <http://www.zara.or.at/index.php/ueber-zara>

62 Ebd.

63 Ebd.

64 <http://www.zara-training.at/angebote/angebotethemen/trainingsmodule/>

fördern. Sie müssen von einer in Klubstärke (mindestens fünf Abgeordnete) im Nationalrat vertretenen Partei als Förderungsempfänger nominiert werden. Von der *Freiheitlichen Partei (FPÖ)* wird etwa seit 2007 nicht mehr die *Freiheitliche Akademie* sondern das neugegründete *FPÖ-Bildungsinstitut* nominiert. Das Gebaren der Akademien wird vom *Österreichischen Rechnungshof* geprüft. Der letzte Prüfbericht des *Rechnungshofs* wurde im Februar 2014 veröffentlicht und behandelt die Jahre 2007 bis 2011 (Rechnungshof 2014). Die Finanzierung der Parteiakademien erfolgt aus dem Bundesbudget und besteht aus einem Sockelbetrag sowie einem Betrag, der sich nach der Anzahl der Abgeordneten im Nationalrat richtet (Filzmaier 2007, 270). Lenz bezeichnet die politischen Akademien als Serviceeinrichtungen der Parteien, die sich mit ihrer Bildungs- und Schulungsarbeit hauptsächlich an deren Funktionäre richten (Lenz 2005, 27). Auch Filzmaier beschreibt als eine ihrer Hauptaufgaben „die Schulung bzw. strategische Koordination der Parteifunktionäre – Hauptzielgruppe sind kleine und mittlere Funktionskader – sowie die Rekrutierung dieser“ (Filzmaier 2007, 270).

5.2 Karl-Renner-Institut (RI)

Das *Karl-Renner-Institut* ist die Akademie der *Sozialdemokratischen Partei Österreichs (SPÖ)*. Diese wurde am 14. April 1945, als Nachfolgerin der *Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP)* unter dem Namen *Sozialistische Partei Österreichs* gegründet (die Umbenennung erfolgte 1991). Das *Renner-Institut* entstand 1972 und ist seit 1978 im Schloss Altmannsdorf in Wien untergebracht. Im Jahr 2011 verfügte es über 29 MitarbeiterInnen und ein Budget von ca. 3,3 Millionen Euro (Rechnungshof 2014, 74-79). Als Leitziele der eigenen Arbeit gibt das *Renner-Institut* u. a. die „Vermittlung von Einsichten in politische, wirtschaftliche, rechtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge auf nationaler und internationaler Ebene; [...] die Vermittlung eines umfassenden Verständnisses von Demokratie [...]; die Stärkung der Bereitschaft zu politischem und gesellschaftlichem Engagement; die Qualifizierung für politische Funktionen und die Nachwuchsförderung“⁶⁵ an. Das *Renner-Institut* gliedert seine Angebote im Studienjahr 2014/15 in die drei großen Bereiche „Update Politics. Politische Aus- und Weiterbildung“, „Zukunft im Blick. Lehrgänge und politische Personalentwicklung“ und „Person und Politik. Coaching und Beratung“. Innerhalb des Bereiches „Zukunft im Blick“ finden u. a. eine „RI-Zukunftsakademie“ für junge

65 <http://www.renner-institut.at/das-karl-renner-institut/ziele/>

MandatarInnen und die „RI-Frauenakademie“ statt (Karl-Renner-Institut 2014).

5.3 Politische Akademie der ÖVP (PolAk)

Die *Österreichische Volkspartei (ÖVP)* wurde am 17. April 1945 als Nachfolgerin der *Christlichsozialen Partei* gegründet. Die *Politische Akademie der ÖVP* entstand 1972 und ist seit 1975 im Springer Schössl in Wien untergebracht. Seit einer Umstrukturierung im Jahr 2008 gliedert sich die *Politische Akademie* in die sogenannte *kaderschmiede* für Aus- und Weiterbildung sowie in die *denkfabrik* (Rechnungshof 2014, 131). Für die operative Führung der *Politischen Akademie* ist der Direktor zuständig, die *denkfabrik* sowie die *kaderschmiede* werden von einem stellvertretenden Direktor bzw. einer stellvertretenden Direktorin geleitet. Die *Politische Akademie* verfügte im Jahr 2011 über 26 MitarbeiterInnen und ein Budget von ca. 3,1 Millionen Euro (ebd., 112-119). Schwerpunktthemen der *kaderschmiede* im Jahr 2015 sind Chancen und Möglichkeiten urbaner Politik, Gemeindefarbeit in der Praxis, Chancen der Parteiarbeit nutzen, Präsentation und Persönlichkeitsentwicklung sowie Rhetorik und Kommunikation. Spezielle Angebote gibt es für die Jugend, Frauen, TrainerInnen sowie hauptamtliche MitarbeiterInnen (Politische Akademie der ÖVP 2015). Den Großteil des Jahresprogramms *Aus- und Weiterbildung 2015* machen die Angebote der *kaderschmiede* aus (76 Seiten). Das Angebot der *denkfabrik* nimmt zwölf Seiten in Anspruch und besteht aus sechs Publikationen: u. a. dem *Österreichischen Jahrbuch für Politik 2014*, *Quergedacht. Perspektiven zu Politik, Sicherheit und Europa* sowie *Europa. Wir sind dafür* (ebd.).

5.4 FPÖ-Bildungsinstitut

Die *Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ)* entstand im Oktober 1955 als Nachfolgerin des *Verbands der Unabhängigen (VdU)*, der „als liberales Gegengewicht zum Großparteienproporz sowie als Mittel zur Integrierung ehemaliger Nazis und anderer Unzufriedenen ins politische System geplant worden war“ (Luther 1997, 286)⁶⁶. Das *Bildungsinstitut der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ-Bildungsinstitut)* wurde 2006 gegründet und ab 2007 von der FPÖ statt der *Freiheitlichen Akademie*, die seit 1972 besteht, als Empfängerin der Förderungen nach dem Publizistikförderungsgesetz benannt (Rechnungshof 2014, 159). Im Jahr 2011 hatte das *FPÖ-Bildungsinstitut*

⁶⁶ Siehe hierzu auch Pelinka 2013.

acht MitarbeiterInnen und ein Budget von ca. 2,3 Millionen Euro (ebd., 160-167). Zu seinen wichtigsten Aufgaben zählt das Institut „*Mandataren* und *Funktionären* Kenntnisse, Haltungen und Fertigen zu vermitteln, Qualifikationen also, die ihnen mehr Handlungsmöglichkeiten verschaffen – vor allem im Wettbewerb mit dem politischen Gegner“⁶⁷. Im Jahr 2011 fanden 332 Seminare und 23 sonstige Veranstaltungen statt. Es wurden eine Studie und zehn weitere Publikationen veröffentlicht (ebd., 179). Die Publikationen der letzten Jahre umfassten beispielsweise ein *Handbuch freiheitlicher Politik* und den Leitfaden *Was Wahlbeisitzer und Vertrauenspersonen wissen müssen* (beide 2013) oder Publikationen zur *Re-Ottomanisierung Südost-Europas* und zu *Christenverfolgung heute* (beide 2014)⁶⁸.

5.5 Grüne Bildungswerkstatt (GBW)

Die Partei *Die Grünen – Die Grüne Alternative* entstand 1986 aus dem Zusammenschluss der *Vereinten Grünen Österreichs (VGÖ)* und der *Alternativen Liste Österreichs (ALÖ)* zur *Grünen Alternative (GA)*. Die *Grüne Bildungswerkstatt* wurde 1987 gegründet. Im Jahr 2011 hatte sie 25 MitarbeiterInnen und ein Budget von ca. 1,8 Millionen Euro (Rechnungshof 2014, 231 ff.). Der Bundesverein hat zehn Mitgliedsvereine (neun für die österreichischen Bundesländer sowie die *Grüne Bildungswerkstatt Minderheiten*) (ebd., 221). In ihrem Leitbild⁶⁹ bekennt sich die *Grüne Bildungswerkstatt* zu den „Grünen Grundwerten“ (ökologisch, solidarisch, basisdemokratisch, gewaltfrei, selbstbestimmt und feministisch). Als ihre Hauptaufgaben nennt sie die „Sensibilisierung/Politisierung entlang der Grünen Grundwerte, Vertiefung politischer Inhalte/Themen, Aus- und Weiterbildung von Menschen, die sich politisch engagieren wollen“ sowie das Wahrnehmen einer „Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion“. Die *GBW* nennt insgesamt 19 inhaltliche Schwerpunkte ihrer Tätigkeit: u. a. Bildung, Gesundheit, Demokratie, Menschenrechte, Diversity, Mobilität sowie Frieden und Sicherheit⁷⁰.

5.6 Team Stronach Akademie

Das *Team Stronach* wurde im September 2012 vom österreichisch-kanadischen Industriellen Frank Stronach gegründet, erhielt bei den Nationalrats-

67 <http://www.fpoe-bildungsinstitut.at/institut> [Hervorhebung im Original].

68 <http://www.fpoe-bildungsinstitut.at/publikationen>

69 <http://www.gbw.at/oesterreich/ueber-uns/leitbild/>

70 <http://www.gbw.at/oesterreich/themen/>

wahlen 2013 5,7% der Stimmen und ist mit elf Abgeordneten im Österreichischen Nationalrat vertreten.

Die *Team Stronach Akademie* wurde Mitte September 2014 offiziell eröffnet und verfügte zu diesem Zeitpunkt über drei Vollzeit- sowie einen Teilzeitmitarbeiter. Als Budget standen 1,2 Millionen Euro zur Verfügung. Präsidentin der Team Stronach Akademie wurde Kathrin Nachbaur, zu diesem Zeitpunkt Stellvertretende Obfrau der Partei und Klubobfrau im Nationalrat.⁷¹ Nach dem Rücktritt von Kathrin Nachbaur im Februar 2015 übernahm die bisherige Vize-Präsidentin und Abgeordnete zum Nationalrat Ulla Weigerstorfer diese Position.

2014 bot die *Team Stronach Akademie* sechs Schulungen (zu den Themen Führung und Teambuilding sowie ein Medien- und ein Interviewtraining)⁷² und acht Veranstaltungen an (die offizielle Eröffnung inkl. Podiumsdiskussion, eine Pressekonferenz, zwei Vorträge, zwei „Bürgersprechstunden Sicherheit“ sowie eine weitere Podiumsdiskussion).⁷³

Als Schwerpunktthemen gibt die *Team Stronach Akademie* Bürgerbeteiligung, EU und Euro, Finanzen, Frauenpolitik, Freihandelsabkommen, Sicherheit, Steuern, Umwelt, Verbraucherschutz, Verwaltung und Wirtschaft an.⁷⁴

5.7 NEOS Lab

Die Partei *NEOS* wurde im Oktober 2012 unter dem Namen *NEOS – Das Neue Österreich* gegründet. Sie trat bei der Nationalratswahl 2013 in einem Wahlbündnis mit dem *Liberalen Forum* an, erhielt 5% der Stimmen und ist mit neun Abgeordneten im Österreichischen Nationalrat vertreten. Im Jänner 2014 erfolgte die Fusion mit dem *Liberalen Forum* zu *NEOS – Das Neue Österreich und Liberales Forum*. Auf europäischer Ebene ist *NEOS* in der *Allianz der Liberalen und Demokraten für Europa* organisiert.

Die Parteiakademie von *NEOS*, das *NEOS Lab*, nahm ihre Tätigkeit am 7. Jänner 2014 auf. Die offizielle Eröffnung ihrer Räumlichkeiten erfolgte Mitte September 2014. Die Stellvertretende Parteivorsitzende Angelika Mlinar, früher Vorsitzende des Liberalen Forums und mittlerweile Abgeordnete zum Europäischen Parlament, ist die Präsidentin des *NEOS Lab*. Das *NEOS Lab* hatte für das erste Jahr seines Bestehens ein Budget von 1,1 Millionen Euro zur Verfügung und beschäftigte zehn Angestellte sowie fünf freie Mit-

71 <http://derstandard.at/2000005579601/Team-Stronach-eroeffnet-Parteiakademie>

72 <http://www.teamstronachakademie.at/schulungen/>

73 <http://www.teamstronachakademie.at/veranstaltungen/>

74 <http://www.teamstronachakademie.at>

arbeiterInnen.⁷⁵ Von Jänner bis September 2014 haben nach Angaben des *NEOS Lab* über 3000 Personen an mehr als 130 Veranstaltungen teilgenommen (NEOS Lab 2014). Seine Aus- und Weiterbildungsangebote gliedert das *NEOS Lab* 2014/15 in vier Kategorien (mit jeweils sechs angebotenen Seminaren bzw. Workshops): „Politische Partizipation“, „NEOS Programm Prozess“, „professionelle politische Kommunikation“ und „Organisation – Führung – Teams“.⁷⁶ Außerdem bietet *NEOS Lab* bundesweit dreißig Themengruppen (weitere auf regionaler Ebene), in denen „Expert_innen mit interessierten Bürger_innen die Grundlagen der Politik von NEOS“⁷⁷ erarbeiten sollen.

6 Fazit

Das Ausmaß institutionalisierter politischer Bildung in Österreich ist überschaubar. Weder gibt es in den meisten Schultypen einen eigenen (Pflicht-) Gegenstand „Politische Bildung“, noch gibt es Einrichtungen, die etwa den deutschen Landeszentralen oder der Bundeszentrale für politische Bildung entsprechen würden. Am ehesten zu nennen wären diesbezüglich für den Bereich der Schule das *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule* und für den Bereich der Erwachsenenbildung die *Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung*, wobei diese in Bezug auf Budgethöhe und Personalstärke keinesfalls mit ihren deutschen „Pendants“ verglichen werden können.

Die „Szene“ der politischen Bildung in freier Trägerschaft, sei es aus dem konfessionellen oder gewerkschaftlichen Bereich oder aus dem Bereich von NGOs und Selbstorganisationen, ist aber sehr vital und divers. Angebote politischer Erwachsenenbildung, die in Österreich weit verbreitet sind, beinhalten Seminare, Workshops, Podiumsdiskussionen, Vorträge oder Vortragsreihen und Lehrgänge. Auffällig ist auch eine weit verbreitete Kooperation bei der Organisation verschiedenster Veranstaltungen. So kooperieren beispielsweise die *Amnesty Academy* und *ZARA Training* bei der Durchführung ihres Anti-Rassismus-Lehrganges. *Die Wiener Volkshochschulen* veranstalten Seminare oder ganze Lehrgänge zusammen mit Organisationen wie *Attac* oder der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung*. *Attac* wiederum veranstaltet die Aktionsakademie zur Schulung von AktivistInnen gemeinsam mit anderen Organisationen.

75 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20140916_OTS0031/neos-lab-die-akademie-von-neos-offiziell-eroeffnet-bild

76 <https://lab.neos.eu/aus-und-weiterbildung/>

77 <https://lab.neos.eu/neos-lab-themengruppen/>

Gleichwohl bleibt die immer wieder erhobene Forderung nach einem eigenen Gegenstand „Politische Bildung“ an allen österreichischen Schulen⁷⁸ oder einer besseren Verankerung der politischen Bildung im Studium angehender PädagogInnen⁷⁹ nach wie vor aktuell. Ohne Aufwertung der politischen Bildung in den genannten Bereichen wird eine Verbesserung ihres gesellschaftlichen Stellenwerts wohl kaum zu machen sein.

Literatur

- Amnesty Academy (2013): Menschen. Rechte. Bildung Kursprogramm 2014. Wien. http://www.amnesty-eu.at/uploads/tx_amnesty/amnesty_academy_2014_web.pdf (12.03.2015).
- Baumgartner, Gerhard (2007): Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung. Wien.
- Bundesjugendvertretung (2013): Positionspapier Politische Bildung. Wien. http://www.bjv.at/cms/wp-content/uploads/2014/06/bjv_position_politischebildung_2013_neu.pdf (12.03.2015).
- Bündnis für mehr Politische Bildung (2013): Pressekonferenz. Bündnis für mehr Politische Bildung. Wien. http://www.bjv.at/cms/wp-content/uploads/2015/01/presseunterlage_bndnis_pobil.pdf (12.03.2015).
- Filla, Wilhelm (2013): Die Alternative politische Bildung. Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 7. Hannover.
- Filzmaier, Peter (2007): Politische Bildung in Österreich. Politische Rahmenbedingungen, Theorieverständnis und empirische Basisdaten. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung, Bd. 2. Strategien der Politischen Bildung. Baltmannsweiler, S. 264-272.
- Frketic, Vlatka (2011): Politische. Bildung. Migrantinnen. Eine Studie aus der Praxis von Lernzentren für Migrantinnen. Wien.
- IGPB (2010): Positionspapier zur Politischen Bildung an Österreichs Schulen. Wien. http://igpb.at/Positionen_files/Positionspapier_Schulisch_26.2.2010.pdf (12.03.2015).
- IGPB (2012): Positionspapier zur Professionalisierung der politischen Bildung im Kontext der „PädagogInnenbildungNeu“. Wien. http://igpb.at/Positionen_files/PP_Professio_PaedagoginnenbildungNEU.pdf (12.03.2015).
- Karl-Renner-Institut (2014): Studienprogramm 2014–2015. Wien. http://www.renner-institut.at/fileadmin/user_upload/ri-studienprogramm/ri-studienprogramm_2014-15.pdf (12.03.2015).
- LEFÖ (o. J.): Mehr zur Geschichte von LEFÖ. Wien. http://www.lefoe.at/tl_files/lefoe/Mehr%20zur%20Geschichte%20von%20LEFOe.pdf (12.03.2015).
- Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld. <http://www.die-bonn.de/doks/2005-weiterbildung-oesterreich-01.pdf> (12.03.2015).

78 Etwa Bundesjugendvertretung 2013, Bündnis für mehr politische Bildung 2013.

79 IGPB 2010 und 2012.

- Luther, Karl Richard (1997): Die Freiheitlichen (F). In: Dachs, Herbert u. a. (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Die Zweite Republik. Wien, S. 286-303.
- NEOS Lab (2014): Eine Auswahl bisheriger Veranstaltungen des NEOS Lab. Wien. <https://lab.neos.eu/file/sites/4/2014/09/bisherige-Veranstaltungen-NEOS-Lab1.pdf> (12.03.2015).
- Pelinka, Anton (2013): Der Preis der Salonfähigkeit. Österreichs Rechtsextremismus im internationalen Vergleich. Wien. http://www.doew.at/cms/download/bvfs9/pelinka_rechtsextremismus-1.pdf (12.03.2015).
- Politische Akademie der ÖVP (2015): Aus- und Weiterbildung, 2015. Wien. <http://www.polak.at/fileadmin/media/seminare/PolAk-Jahresprogramm.pdf> (12.03.2015).
- Rechnungshof (2014): Förderung der staatsbürgerlichen Bildungsarbeit in den Bildungseinrichtungen der politischen Parteien. Wien. <http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/bund-20144.html> (12.03.2015).
- SOMM (o. J.): SOMM – Selbstorganisation von und für Migrantinnen und Musliminnen Leitbild. Graz. http://somm.at/images/stories/SOMM_Leitbild.pdf (12.03.2015).
- SOMM (2014): SOMM Jahresbericht 2013. Graz. http://www.somm.at/images/stories/Dokumente/somm_jahresbericht_2014.pdf (12.03.2015).
- VÖV (2015): Kursteilnahmen an Volkshochschulen nach Geschlecht, Fachbereichen und Bundesländern 2012/13. Wien. https://www.statistik.at/web_de/static/kursteilnahmen_an_volkshochschulen_nach_geschlecht_fachbereichen_und_bunde_020930.pdf (12.03.2015).
- Zentrum polis (2014): polis aktuell. Politische Bildung und Kreatives Schreiben, Nr. 7/2014. Wien. http://www.politik-lernen.at/dl/qLnnJMJKomLKKnJqx4KJK/pa_2014_7_dichter_ran_web.pdf (12.03.2015).

Anhang

Einrichtungen der österreichischen Erwachsenenbildung (12.03.2015)

Arbeitsgemeinschafts Bildungshäuser Österreichs:

<http://www.arge-bildungshaeuser.at>

Berufsförderungsinstitut Österreich:

<http://www.bfi.at>

Büchereiverband Österreichs:

<https://www.bvoe.at>

Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich:

<http://www.forumkeb.at>

Ländliches Fortbildungsinstitut:

<http://www.lfi.at>

Ring Österreichischer Bildungswerke:
<http://www.ring.bildungswerke.at>
Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung:
<http://www.voegb.at>
Verband Österreichischer Volkshochschulen:
<http://www.vhs.or.at>
Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich:
<http://www.vwg.at>
Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich:
<http://www.wifi.at>
Arbeitsgemeinschaft Gemeinwesenarbeit:
<http://www.gemeinwesenarbeit.at>
Demokratiezentrum Wien:
<http://www.demokratiezentrum.org>
Interessensgemeinschaft Politische Bildung:
<http://www.igpb.at>
Katholische Sozialakademie Österreichs:
<http://www.ksoe.at>
Museums Arbeitswelt Steyr – Politikwerkstatt DEMOS:
<http://www.museum-steyr.at>
Sapere Aude – Verein zur Förderung der politischen Bildung:
<http://www.sapereaude.at>

Selbstorganisationen (12.03.2015)

LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen:
<http://www.lefoe.at>
maiz:
<http://www.maiz.at>
SOMM – Selbstorganisation von und für Migrantinnen und Musliminnen:
<http://www.somm.at>
Initiative Minderheiten:
<http://www.initiative.minderheiten.at>

NGOs (12.03.2015)

Amnesty Academy:
<https://academy.amnesty.at>
http://www.amnesty-eu.at/academy/amnesty_academy/
Asylkoordination Österreich:
<http://www.asyl.at>
Attac:
<http://www.attac.at>

Frauenservice Graz:

<http://www.frauenservice.at>

Friedensbüro Salzburg:

<http://www.friedensbuero.at>

Gedenkdienst:

<http://www.gedenkdienst.at>

<http://www.auslandsdienst.at>

<http://www.niemalsvergessen.at>

SOS-Menschenrechte:

<http://www.sos.at>

Südwind Agentur:

<http://www.suedwind-agentur.at>

ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit:

<http://www.zara-training.at>

Parteiakademien (12.03.2015)

Karl-Renner-Institut:

<http://www.renner-institut.at>

Politische Akademie der ÖVP:

<http://www.polak.at>

FPÖ-Bildungsinstitut:

<http://www.fpoe-bildungsinstitut.at>

Grüne Bildungswerkstatt:

<http://www.gbw.at>

Team Stronach Akademie:

<http://www.teamstronachakademie.at>

NEOS Lab:

<https://lab.neos.eu>

Außerschulische politische Bildung für Jugendliche

Seit Frühjahr 2009 bin ich als politischer Bildner in verschiedensten Kontexten und Projekten mit unterschiedlichsten Zielgruppen hauptberuflich tätig. Dennoch gelingt es mir nur schwer, das Fachgebiet und das Anforderungsprofil unserer Berufsgruppe kurz und prägnant zu beschreiben. Ich möchte deshalb damit beginnen, auf jene Organisation einzugehen, welche mich dazu angestoßen hat, politisch bildend tätig zu sein. Da diese Organisation im außerschulischen Jugendbildungsbereich angesiedelt ist, dient sie zugleich als ein Beispiel für den Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung in Österreich. Der zweite Abschnitt meines Beitrags will einen Überblick über die Angebote und Anbieter/innen in diesem Segment geben, ehe das Kapitel drei eine Definition des Begriffs „außerschulische politische Bildung für Jugendliche“ wagt, oder besser: auf die Schwierigkeiten einer Begriffsbestimmung unter den realen Verhältnissen im Land eingeht. Daran schließt eine Schilderung von besonderen pädagogischen Herausforderungen dieser Fachrichtung an, woraus dann Anforderungen an die in diesem Bereich tätigen Pädagog/innen abgeleitet werden.

1 Sapere Aude – Bottom up in die politische Jugendbildung

1.1 Hintergrund und Geschichte des außerschulischen Jugendbildungsprojekts *voten oda woatn?!*

Im Herbst 2008 fanden in Österreich Nationalratswahlen statt. Es waren die ersten bundesweiten Wahlen, in denen bereits 16- und 17-jährige Österreicher/innen wählen durften. Dieser Umstand, welcher auch ein europaweites Novum darstellt, prägte zu einem Gutteil die öffentliche Debatte und hier insbesondere die Diskussion um die mögliche Mündigkeit bzw. Unmündigkeit jener Neuwähler/innen-Schicht beim eben angesprochenen Urnengang (Danter u. a. 2013, 169 ff.).

Eben jener Diskurs veranlasste Magdalena Wagner, eine junge, hauptberuflich im Umweltbereich tätige Frau, folgende Idee zu entwickeln: Im

Rahmen eines Bildungsprojekts sollen alle jungen Menschen in Österreich die Möglichkeit bekommen, sich abseits des Regel-Schulunterrichts (wo politische Bildung ohnehin nicht flächendeckend verankert ist) mit Politik beschäftigen zu können. Dabei soll vor allem die Argumentations- und Kritikfähigkeit geschult, der Umgang mit verschiedenen Meinungen erprobt und den jungen Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen gesellschaftlichen Interessen ausloten zu können, und sie sollen zugleich zu eigenständiger sozialer Beteiligung ermutigt werden. Als Träger dieser Idee wurde im Frühjahr 2009 der gemeinnützige Verein *Sapere Aude – Verein zur Förderung der Politischen Bildung*¹ gegründet. Im zeitgleich begonnenen Bildungsprojekt *voten oda woatn?!*, einer mehrteiligen Workshop-Reihe, welche sich an junge Menschen in verschiedenen Ausbildungssituationen richtet, wurde der Versuch unternommen, die vorhin beschriebenen Bildungsziele gemeinsam mit den teilnehmenden Jugendlichen zu verwirklichen.

Das Projekt selbst, als regionaler Pilotversuch in einer Schule und in zwei Lehrbetrieben im Raum Waidhofen an der Ybbs (Region Niederösterreich) gestartet, entwickelte sich relativ schnell darüber hinaus zu einem Projekt politischer Bildung von überregionaler Bedeutung. Mittlerweile haben an dem Projekt in etwa 1.300 Jugendliche in verschiedenen Regionen Österreichs mit verschiedenen formalen Bildungsvoraussetzungen und sozialen Hintergründen (von Jugendlichen in einer integrativen Lehrausbildung über Oberstufen-Schüler/innen bis hin zu jungen Menschen in Jugendzentren) teilgenommen, und der Verein *Sapere Aude* betreibt über die Workshop-Reihe *voten oda woatn?!* hinaus eine Vielzahl weiterer Projekte mit der Zielvorgabe „politische Bildung“.

Ideengeberin Magdalena Wagner wurde Vereinsobfrau und leitete die Agenden des Vereins ab diesem Zeitpunkt ehrenamtlich. Ich selbst war eine jener Personen, die von Anfang an als durchführende Pädagog/innen bei *voten oda woatn?!* mit an Bord sein durften. *Dieses Projekt* markierte somit meinen persönlichen Start: weg von der akademischen Disziplin der Politikwissenschaft hinein in die praktische politische Bildungsarbeit.

Das Workshop-Projekt *voten oda woatn?!* weist dabei meiner Erfahrung nach einige Besonderheiten bzw. Alleinstellungsmerkmale, verglichen mit anderen Projekten der außerschulischen politischen Jugendbildung in Österreich, auf, die ich im Folgenden schildern möchte.

1 *Sapere Aude* ist ein seit März 2009 bestehender gemeinnütziger Verein zur Förderung der Politischen Bildung. Er betreibt verschiedene Projekte im Jugendlichen- und Multiplikator/innen-Bereich. *Sapere Aude* wird von einem sechsköpfigen ehrenamtlich tätigen Vorstand geleitet und beschäftigt im Moment zwei Fixangestellte. Der Verein finanziert sich über öffentliche Förderungen und Aufträge von anderen Bildungseinrichtungen.

1.2 Besonderheiten und Kennzeichen des Projekts

Ein Merkmal, welches das genannte Jugendprojekt kennzeichnet, ist seine *thematische Vielfalt*: Im Laufe der insgesamt fünf aufeinander aufbauenden Workshops, werden verschiedene Themenschwerpunkte gesetzt, die von Medienbildung über politische Akteur/innen-Kunde, Umgang mit sozialer Kontroversität und Meinungsvielfalt bis hin zu gemeinsamer Ausarbeitung von Beteiligungsmöglichkeiten reicht. Die Beantwortung von einer zentralen und offen gehaltenen Leitfrage pro Workshop durch die jungen Teilnehmer/innen stellt dabei das zentrale pädagogische Ziel dar:

Workshop 1: Was hat Politik mit mir zu tun?

Workshop 2: Wie kommen unterschiedliche Meinungen zustande, und wie gehen wir in der Gesellschaft damit um?

Workshop 3: Wer will was? – Akteur/innen in der Politik

Workshop 4: Wie ist das Verhältnis zwischen Politik und Medien, und wie nutze ich verschiedene Medien, um zu den für mich persönlich relevanten Informationen zu kommen?

Workshop 5: Welche Möglichkeiten habe ich, mich an Politik zu beteiligen, und wie kann ich mich für meine Anliegen politisch einsetzen?

Durch diese Kombination von verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten lassen sich die Inhalte von *voten oda woatn?! schwer* nur einem politischen Kernbereich, wie etwa Umweltbildung oder Beteiligung, zuordnen. Diese inhaltliche Ausrichtung wurde von uns, den durchführenden Pädagog/innen, bewusst gewählt, weil mit dem Projekt ein Bildungsangebot geschaffen werden sollte, welches nicht punktuell, sondern umfassend und mehrdimensional verschiedene Aspekte von politischer Bildung behandelt. Ein Vorteil dieser breiten Gestaltung ist, dass die Inhalte relativ flexibel auch an verschiedenen Interessenlagen der teilnehmenden Jugendlichen ausgerichtet werden können. Beteiligungsmöglichkeiten und Meinungsvielfalt können schließlich sowohl an einer Pro-und-Contra-Debatte zur Atom-Energie als auch während simulierter Lohnverhandlungen in einem Unternehmen erprobt werden. Die begleitende Evaluation des Projekts lässt zudem vermuten, dass diese inhaltliche Vielfalt der Realisierung der vorhin aufgelisteten pädagogischen Ziele nicht im Wege steht (vgl. Wagner 2014, 8 ff.).

Ein Blick auf *die Zielgruppe* der *voten oda woatn?!-Workshops* manifestiert einen weiteren Unterscheidungspunkt zu anderen, ähnlich gelagerten Angeboten: Die Workshops stehen allen Jugendlichen in der Altersklasse von 14 bis 20 offen, und die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, in denen sich diese Altersgruppe befindet, werden in relativ gleichmäßigem Ausmaß ange-

sprochen. *Voten oda woatn?! involviert junge Menschen ab 14 Jahren in Schulen, Lehrbetrieben und Arbeitsmarktintegrationskursen genauso wie jene in Jugendzentren. Im Vergleich dazu fokussieren andere Angebote in der politischen Bildung oft auf eine spezielle Klientel, sie sind dann vor allem oder nur für Jugendliche in Jugendzentren oder in Arbeitsmarktkursen gestaltet.*

Der letzte Punkt, den ich als ungewöhnliches Element von *voten oda woatn?! ansprechen will, ist die methodische Vielfalt, mit der die pädagogischen Ziele erreicht werden sollen. Die einzelnen Workshops basieren auf einer Reihe verschiedener, für non-formale Bildung geeigneter Methoden, die von einem Referent/innen-Tandem angeleitet, möglichst adäquat für die jeweilige Teilnehmer/innen-Gruppe ausgewählt und angewandt werden. Methoden der politischen Bildungsarbeit wie Soziometrie, Plan- und Rollenspiele, Ursprungsübungen, Pro-und-Contra-Debatten prägen die Gestaltung der Workshops ebenso wie Methoden aus der Theaterpädagogik oder aus dem Kreativen Schreiben. Das verbindende Element aller eingesetzten Methoden ist der Wunsch nach non-formaler politischer Bildungsarbeit, um einen bewussten Gegenentwurf zu regulärem (Schul-)Unterricht in Österreich zu setzen, der immer weniger, aber dennoch noch zu einem überwiegenden Teil auf einem formalen Unterrichtsansatz gründet. Das klassische Verhältnis „Lehrende-Lernende“ soll auf diese Weise aufgeweicht werden und das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten und Wissen im Zentrum stehen.*

Ruft man sich noch einmal die vorhin genannte Adressat/innen-Gruppe von *voten oda woatn?! ins Gedächtnis, so ist die beschriebene Vielfalt eigentlich auch der breiten Zielgruppen-Ausrichtung geschuldet. Hinsichtlich formalen Bildungsniveaus, sozialer Hintergründe, Vorerfahrungen im Bereich politischer Bildung sowie methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sind die jungen Teilnehmenden so unterschiedlich, dass eigentlich nur durch ein breites methodisches (und inhaltliches) Spektrum dieser Adressat/innen-Vielfalt pädagogisch Rechnung getragen werden kann.*

2 Anbieter/innen-Landschaft und Voraussetzungen der außerschulischen politischen Jugendbildung in Österreich

2.1 Anmerkungen zur Struktur der politischen Bildung in Österreich

Auch nach fünf Jahren intensiver politischer Bildungstätigkeit ist es nicht einfach, einen strukturierten, umfassenden Überblick über die Angebotslandschaft der politischen Bildung in Österreich zu haben. Eine zentrale

Sammlung bzw. einen Überblick über Anbieter/innen politischer Bildung gibt es in Österreich nämlich nur zum Teil. Etwa auf der Homepage von Zentrum *polis*, einer zentralen Service-Stelle für Lehrkräfte und andere Lehrende der politischen Bildung im Schulbereich, findet sich eine regelmäßig aktualisierte Liste von Akteur/innen und Organisationen der politischen Bildung des Landes. Sie umfasst mehr als 100 Institutionen, vom universitären Zentrum für Friedensforschung über zahlreiche Vereine, welche Nachhaltigkeitssymposien ausrichten oder Online-Journalismus betreiben, natürlich auch einige etablierte Einrichtungen der politischen Bildung wie die *Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung – ÖGPB* und das bereits genannte Zentrum *polis*, bis hin zur gesetzlich eingerichteten Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen (Zentrum *polis* 2014).

All diese Akteur/innen sind es, die die politische Bildungslandschaft in der Alpenrepublik prägen, und in Wahrheit ist es noch eine beträchtliche Menge mehr: In der eben angeführten Liste ist mehrheitlich etablierte und überregional tätige Organisationen genannt. Es fehlen für den Jugendsektor etwa Institutionen wie Jugendzentren, die in Österreich doch relativ flächendeckend vorhanden sind und auch politische Veranstaltungen, Bildungsangebote und Projekte für ihre Klientel bereit halten, oder die nach Bundesländern strukturierten Arbeiterkammern (gesetzliche Interessenvertretungen von Arbeitnehmer/innen und Angestellten), die vor allem im Bereich wirtschaftspolitischer Bildung ein breit aufgestelltes Angebot für junge Menschen unterhalten.

Aus der *Heterogenität der Anbieter/innen* mit logischerweise auch unterschiedlichen Bildungszielen ergibt sich auch eine *große Diversität der Themen*.

Einen guten Beleg für diese beschriebenen Anbieter/innen und die Themen-Streuung bietet auch ein aktuelles Forschungsprojekt der Universität Linz, die seit mehreren Jahren den (in Österreich einzigen öffentlichen) Masterlehrgang zu politischer Bildung anbietet (siehe Johannes Kepler Universität 2014): Es besteht im Kern aus einer umfassenden Befragung von öffentlichen und nicht-öffentlichen Träger/innen politischer Bildungstätigkeit allgemein und bietet eine Bestandsaufnahme des Fachbereichs in Österreich aus Sicht der durchführenden Akteur/innen. Entsprechend dieser Erhebung betreiben die Anbieter/innen der politischen Bildung hauptsächlich Aktivitäten mit Schwerpunkt Demokratiebildung und Interkulturalität/Antidiskriminierungsarbeit (ebd., 2).

Eine weitere interessante Erkenntnis aus dieser Studie, die vielleicht eine Eigenart der österreichischen Bildungslandschaft darstellt, ist der Umstand, dass eine überwiegende Mehrheit der Anbieter/innen angegeben hat, die

politische Bildungsarbeit in vielen Fällen „nebenbei“ zu betreiben. Dies ist umso bemerkenswerter, da sich unter den befragten Institutionen die größten und wichtigsten Anbieter/innen politischer Bildung in Österreich befinden (ebd., 1).

2.2 Außerschulische politische Jugendbildung in Österreich

Ein flächendeckender Überblick über relevante Organisationen, welche im außerschulischen Segment für Jugendliche aktiv sind, lässt sich ähnlich schwer bieten wie ein Überblick über die österreichische politische Jugendbildung. Der Grund dafür liegt unter anderem auch an dem Umstand, dass eine zentrale Service- bzw. Anlauf-Stelle fehlt, so wie sie etwa das Zentrum *polis* für den schulischen Bereich darstellt. Als relevante, bundesweit tätige Akteur/innen, welche relativ regelmäßig, aber eben nicht ausschließlich Angebote zur außerschulischen politischen Jugendbildung unterhalten bzw. koordinieren, können die Bundesjugendvertretung, die Interessenvertretung aller Kinder- und Jugendorganisationen in Österreich, und BOJA, das bundesweite Netzwerk der offenen Jugendarbeit im Land, gezählt werden.

Die Tatsache, dass in Österreich außerschulische Jugendarbeit auf öffentlicher Seite sowohl Bundes- als auch Bundesländermaterie ist, trägt ebenso nicht zur Übersichtlichkeit bei, vergrößert jedenfalls die Anzahl der relevanten Akteur/innen im Arbeitsfeld. Auf Länderebene seien neben den schon einmal erwähnten Arbeiterkammern und Jugendzentren auch noch die Berufsförderungsinstitute und die auf Länder- oder regionaler Ebene agierenden Arbeitsmarktservicestellen (AMS) erwähnt. Hinzu kommt eine Vielzahl öffentlich geförderter Projekte zur Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt, in denen zum Teil politische Bildung stattfindet. Neben dieser bestimmt nicht erschöpfenden Aufzählung öffentlicher Jugendbildungseinrichtungen gibt es noch eine Reihe privater Anbieter/innen außerschulischer politischer Jugendbildung, die sich in integrativen und regulären Lehrwerkstätten ebenso finden lässt wie bei konfessionellen oder parteinahen Träger/innen.

3 Außerschulische politische Jugendarbeit – Definitionsprobleme

Das Fachgebiet „außerschulische politische Bildung“ in Österreich kann also als heterogen, vielfältig und unübersichtlich zugleich beschrieben werden. Dieser Umstand mag auch darin begründet sein, dass eine Definition des Begriffs *außerschulische Jugendbildung* schwierig erscheint.

3.1 Definition des Begriffs *politische Bildung*

Das Feld der politischen Bildung ist an sich breit und umfasst eine breite Palette an Themen, eben weil sie sich mit Politik und gesellschaftlicher Ordnung im Allgemeinen auseinandersetzt. Da unterscheidet sich der Bereich der Jugendbildung nicht von anderen Arbeitsfeldern der politischen Bildung, die etwa Umweltbildung und Nachhaltigkeit genauso beinhalten wie die Vermittlung von politischer Ökonomie. Für den Bereich der außerschulischen Jugendarbeit kommen dann aber noch zwei spezielle Problematiken hinzu.

3.2 Definition des Begriffs *Jugend*

Entsprechend der Jugendschutzbestimmungen, die in Österreich von jedem der neun Bundesländer eigenständig gestaltet sind, gibt es verschiedenartige Regelungen zur Bestimmung der Altersgrenze: Im Bundesland Salzburg wird die Unterscheidung zwischen *Kind* und *Jugendlichem/r* getroffen und die Altersgrenze bei 13 Jahren angesetzt. In Kärnten gilt man in demselben Alter noch als Kind. In Oberösterreich hingegen ist man rechtlich gesehen von Geburt an bis zum vollendeten 18. Lebensjahr Jugendliche/r. In Wien gibt es den Begriff *Jugendliche* per Jugendschutzgesetz gar nicht. Hier wurde die Begrifflichkeit *junge Menschen* für Personen zwischen 0 und 18 geprägt (vgl. Bundeskanzleramt 2014). An diesen individuellen Definitionen und den Altersgrenzen festgemacht werden per Gesetz dann nicht nur Bestimmungen zu Tabak- und Alkoholkonsum, sondern etwa auch der für politische Beteiligung nicht unwesentliche, unbegleitete Aufenthalt an öffentlichen Plätzen sowie die Möglichkeit der eigenständigen Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen (vgl. Wiener Landtag 2002). Für die politische Jugendbildung ebenso von Relevanz ist die Tatsache, dass auf europäischer Ebene, auf der die Mehrheit von Jugendaustauschprojekten und auch große Jugendbildungsprojekte abgehalten und finanziert werden, die Grenze zwischen Jugendlichen und Erwachsenen erst ab einem Alter von 30 Jahren gezogen wird.

Die Gruppe der Jugendlichen in Abgrenzung zu Kindern und Erwachsenen wird demnach in Österreich auf verschiedenen politischen bzw. für die politische Bildung relevanten Ebenen unterschiedlich definiert.

3.3 Abgrenzung außerschulische und schulische Bildung

Eigentlich eindeutig klingt zunächst auch die Unterscheidung von schulischer und außerschulischer Bildung. Dem Wortsinn folgend umfasst außer-

schulische politische Jugendbildung alle Bildungsaktivitäten, die nicht in und demnach außerhalb der Schule stattfinden.

Die Aufweichung dieser klaren Trennung zeigt sich anhand von einigen Beispielen – etwa bei all jenen Bildungsangeboten, die an Schulen und für Schüler/innen stattfinden, jedoch von außerschulischen Träger/innen durchgeführt werden. Als ein konkretes Beispiel hierfür sei auf die in Wien mittlerweile doch in beträchtlichem Ausmaß vorhandenen Jugendparlamente verwiesen: Sie richten sich zwar an Schüler/innen aus dem jeweiligen Bezirk, geleitet und organisiert werden sie aber in der Regel von außerschulischen Jugendarbeiter/innen bzw. dem *Verein Wiener Jugendzentren* (Verein Wiener Jugendzentren 2014). Das schon beschriebene Projekt *voten oda wotn?!* kann auch als eines von vielen solchen Beispielen dienen, und es deutet einiges darauf hin, dass die politische Bildungsarbeit an Schulen bzw. mit Schüler/innen, organisiert bzw. betreut von einer außerschulischen Träger/innenschaft, einen beträchtlichen Anteil an der politischen Jugendbildung in Österreich insgesamt ausmacht.

In jedem Fall lässt sich feststellen, dass es kein einheitliches Verständnis darüber gibt, wann außerschulische politische Jugendbildung aufhört und andere Bereiche, wie schulische Bildung oder auch Erwachsenenbildung, beginnen (vgl. Griese 2003). Diese fehlende Eindeutigkeit für den Jugendbereich ist für die politische Bildungsarbeit umso bemerkenswerter, da sich eine deutliche Mehrheit der Bildungsangebote in Österreich an junge Menschen bis 30 Jahre zu richten scheint (Johannes Kepler Universität 2014, 3).

4 Besondere Herausforderungen der außerschulischen politischen Jugendbildung

Die politische Bildung im außerschulischen Jugendbereich muss meiner Ansicht nach – wegen der in den beiden vorherigen Kapiteln dargelegten Voraussetzungen – mit einer Reihe spezieller Herausforderungen umgehen, die sich wesentlich von jenen im Regel-Schulunterricht unterscheiden: Die potenzielle Zielgruppe der Bildungsaktivitäten ist heterogener, was ihre *Lebensentwürfe* und auch ihre *sozialen Interessen* betrifft. Nach dem auch in Österreich immer noch gültigen Grundsatz, wonach sich politische Bildung auch an den Adressat/innen-Interessen orientieren soll (vgl. Hellmuth/Klepp 2010, 66), ist diese Differenz in Interessen von hoher Relevanz, eben weil davon die Gestaltung von entsprechenden pädagogischen Arrangements abhängt. Sind es bei jugendlichen Lehrlingen übermäßig häufig Themen der Arbeitswelt und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Betrieb, so sind es beispielsweise bei Gleichaltrigen in der offenen Jugendarbeit Freizeitgestal-

tung und Mitbestimmung auf Gemeinde-Ebene, die für diese Gruppen von meist ausgeprägtem Interesse sind und an denen sich potenziell erfolgreiche politische Bildungsprozesse orientieren sollen.

Ein weiteres, didaktisch-relevantes Element des außerschulischen Jugendbereichs ist meiner Auffassung nach die Tatsache, dass sich die Teilnehmer/innen deutlich voneinander unterscheiden, was ihre *individuellen*, für politische Lernprozesse notwendigen Kompetenzen betrifft. Die Fertigkeit der Teilnehmenden zu sinnerfassendem Lesen und Schreiben kann im außerschulischen Bildungsbereich nicht zwingend vorausgesetzt werden, was natürlich erhebliche Auswirkungen auf den Ablauf und die adäquate Gestaltung von Bildungsangeboten haben kann.

Ähnlich dem Erwachsenenbildungsbereich spielt das Element der *Freiwilligkeit der Teilhabe an den pädagogischen Prozessen* auch in der außerschulischen Jugendbildung eine zentrale Rolle (vgl. Griese 2003). Diese variiert stark, je nach Bildungsinstitution, zu denen Jugendzentren, Jugendvereine und -verbände, Betriebe, Arbeitsmarktkurse und Schulen gleichermaßen zählen können. Diese Unterschiede prägen die Möglichkeiten und die Ausgestaltung entsprechender Bildungsangebote wesentlich: Die pädagogische Arbeit in der offenen Jugendarbeit (Jugendzentren und in der mobilen Jugendarbeit) ist über komplette Freiwilligkeit und eine durchwegs hohe Fluktuation der jungen Teilnehmenden geprägt, wohingegen bei Arbeitsmarktprojekten für geschlossene Gruppen konzipierte Kurse oder Workshops dominieren, eben weil dort die individuelle Freiwilligkeit an einer Teilnahme in einem nur ähnlich geringen Ausmaß wie im normalen Schulunterricht vorhanden ist.

5 Anforderungen an Pädagog/innen in der außerschulischen politischen Jugendbildung

5.1 Didaktische Flexibilität

Durch den wechselnden Grad an Freiwilligkeit bei den unterschiedlichen Zielgruppen außerschulischer Jugendbildung ist von den handelnden Personen auch ein adäquater didaktischer Umgang gefordert. Es bedarf hierfür der Spontanität und Flexibilität, ursprünglich geplante bzw. gedachte pädagogische Arrangements kurzfristig zu verändern, wenn diese auf Widerstand oder Desinteresse bei den jungen Teilnehmer/innen stoßen oder weil sich schlicht und einfach die Teilnehmer/innen-Anzahl vorab kaum festlegen lässt oder gar während des Unterrichts spontan ändert. Zur Entwicklung dieser didaktischen Flexibilität ist neben der Vorbereitung auf eine spontan wandelbare Unterrichtsgestaltung ein breites Methodenwissen hilfreich,

welches ermöglichen kann, mit unterschiedlichen pädagogischen Techniken zu arbeiten und ursprüngliche Lernziele dennoch zu erreichen.

5.2 Fertigkeit zum Schaffen von non-formalen pädagogischen Settings

Non-Formale Bildung kann als gesteuerte und geplante Bildungsbestrebung, die in einem tendenziell freiwilligen Arrangement stattfindet, verstanden werden (Staatskanzlei Kanton Zug 2014). Demnach ist auch außerschulische politische Jugendbildung im Kern non-formale Bildungsarbeit. Die besondere Schwierigkeit und zugleich Kunst im Fachsegment liegt dann auch darin, trotz fehlender Teilnahme- oder Mitgestaltungspflicht am Unterricht, zwischen den Jugendlichen und Pädagog/innen Verbindlichkeit in jenem Ausmaß zu schaffen, dass die Bildungsvorhaben planbar bleiben und nicht in Beliebigkeit abgleiten. In der Praxis kann dafür eine Reihe von Maßnahmen diese Wirkung hervorrufen: Miteinbeziehung von für die Teilnehmenden individuell relevanten Themen, materielle Belohnungen, Lob und Anerkennung, Anknüpfung an lebenswelt-relevante Themen für Jugendliche, Beziehungsarbeit zwischen Pädagog/innen und den jungen Bildungsadressat/innen – um nur einige mögliche, Erfolg versprechende pädagogische Mittel zu nennen.

5.3 Das Selbstverständnis von außerschulischen politischen Jugendbildner/innen: Im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Sozialarbeit

Das Herstellen von pädagogischer Planbarkeit trotz flexibler und veränderbarer pädagogischer Settings braucht in der Regel Zeit und Energie. Beides verringert die potenzielle Möglichkeit, die eigentliche pädagogische Arbeit, also die Vermittlung von relevanten Kompetenzen und Wissen der politischen Bildung aufzunehmen. Die Ansprüche und Aufgaben von politischen Bildner/innen im außerschulischen Bereich können somit nicht mit jenen von Pädagog/innen im Schulbetrieb gleichgesetzt werden. Die definierte und professionelle Rolle von politischen Bildner/innen umfasst nämlich sozialarbeiterisch-begleitende Aufgaben genauso wie pädagogische.

Auf sozialarbeiterische Weise muss in der außerschulischen politischen Jugendbildung, auf individuelle Problemlagen und Interessen der Adressat/innen geachtet werden. Dies ist Voraussetzung, um der sehr heterogenen außerschulischen Zielgruppe entsprechen und Bildungsprozesse adäquat organisieren zu können. Die sozialarbeiterisch-begleitende Rolle weist außerdem auf die flache Hierarchie zwischen den Pädagog/innen und der jungen Zielgruppe hin, die im außerschulischen Sektor jedenfalls besteht.

Die pädagogische Dimension von außerschulischer politischer Jugendbildung verweist wiederum auf den Bildungsauftrag und auf die durch politische Bildung zu vermittelnden Kompetenzen. Diese müssen trotz erschwelter bzw. anderer Settings und Bedingungen (siehe oben) erfüllt werden, um sich weiterhin im Fachbereich der Politikdidaktik verorten zu können.

6 Conclusio – Ausblick und Überlegungen zur außerschulischen politischen Jugendbildung in Österreich

Die mehrfach angesprochene bunte Palette an öffentlichen und privaten Anbieter/innen außerschulischer Jugendbildung spricht, in einem positiven Licht betrachtet, für ein vielfältiges und breites Angebot zur politischen Bildung in Österreich, dass von jungen Menschen wahrgenommen werden kann. Es gibt für jede der spezifischen Zielgruppen sehr qualitätsvolle Angebote, die im Grunde alle relevanten Kernbereiche politischer Bildung abdecken und von gendersensibler Bubenarbeit bis hin zu umfangreichem Nachhaltigkeitslehrgang im Sinne des *Social-Entrepreneurships* reichen. Kritisch betrachtet birgt der dargestellte Angebots- und Anbieter/innen-Reichtum allerdings auch das Problem der *Unübersichtlichkeit*. Dadurch können potenzielle Synergien zwischen einzelnen Projekten und Anbieter/innen schwerer genutzt werden und ungewollte Doppelgleisigkeiten entstehen. Eine zentrale Anlauf- bzw. Service-Stelle für alle Anbieter/innen außerschulischer politischer Jugendbildung gibt es nicht; diese würde meiner Auffassung nach wesentliche Erleichterungen in der politischen Bildungsarbeit mit sich bringen.

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung und Professionalisierung des Bereichs könnte auf eine *stärkere und formale Kooperation zwischen den Institutionen Schule und allen weiteren Jugendbildungseinrichtungen* abzielen: Einerseits könnten dadurch alle beteiligten Fachkräfte wechselseitig von den verschiedenen professionellen Erfahrungen profitieren, andererseits könnte durch eine institutionalisierte Verschränkung der beiden Bereiche der Informationsaustausch verbessert werden. Schulklassen, die Angebote der politischen Bildung in nahegelegenen Jugendzentren wahrnehmen, und vice versa, ist eine mögliche Form einer solchen Zusammenarbeit. Erste Bestrebungen, beide Bereiche stärker aneinander zu koppeln, gibt es bereits und scheinen sich in letzter Zeit auch zu verstärken (vgl. Interessensgemeinschaft Politische Bildung 2012).

Eine weitere Möglichkeit zu einer Fortentwicklung für den Sektor außerschulischer politischer Bildung für Jugendliche könnte im Bereich der Ausbildung für zuständige Pädagog/innen liegen. Diese ist im Moment,

wenn überhaupt, uneinheitlich geregelt. Zum Teil fehlen auch Elemente politischer Bildung in den einzelnen Qualifizierungsangeboten für Pädagog/innen gänzlich. Dieser Umstand ist auf Basis der im Kapitel 4 dargelegten Interessenunterschiede bei den durchführenden Institutionen und auch bei den verschiedenen jugendlichen Zielgruppen nachvollziehbar. Es gibt jedoch bei Jugendlichen Kerninhalte politischer Bildung, die meiner Erfahrung nach für die allermeisten jungen Menschen von außerordentlicher Bedeutung sind: Es sind dies die Themengebiete Demokratie und Gerechtigkeit, Diversität und Anti-Diskriminierung sowie gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten. Zumindest in diesen drei Kernbereichen *könnte eine gemeinsame und einheitliche Ausbildung aller außerschulischen politischen Bildner/innen*, trotz sehr heterogener Arbeits-Fachbereiche, Sinn ergeben und ein Schritt in Richtung Professionalisierung und Anerkennung der Profession gelingen.

Politische Bildung überhaupt und wahrscheinlich auch deren außerschulisches Jugendsegment werden zu einem Gutteil ehrenamtlich betrieben (Johannes Kepler Universität 2014, 1). Das zeugt einerseits von einer aktiven Zivilgesellschaft, die notwendige gesellschaftliche Aufgaben wie Jugendarbeit und Bildung bei Bedarf übernehmen kann. Andererseits leidet darunter der Stellenwert jener Personengruppe, die hauptamtlich und professionell politische Bildungsarbeit betreibt und auch in einer höheren Qualität betreiben kann, als dies im ehrenamtlichen Segment der Fall ist.

Dies ist, so meine ich, umso bedauernswerter, da in der außerschulischen politischen Jugendbildung *Zielgruppen angetroffen werden können, die sonst nur schwer pädagogisch erreichbar sind*, weil sie aus einem formal bildungsfernen Umfeld stammen und/oder aus dem Regelschulunterricht herausgefallen sind. In dieser Aufgabe liegt meiner Auffassung nach der besondere Stellenwert des außerschulischen Jugendbildungsbereichs, weil eben über diesen Fachbereich Schwächen des formalen Bildungssystems ausgeglichen werden können. Diese Aufgabe wahrzunehmen, erscheint mir insbesondere in Zeiten der wirtschaftlichen Dauerkrise mit dem Symptom der erhöhten Jugendarbeitslosigkeit von noch größerer Bedeutung. Gerade jetzt und hier muss professionelle politische Bildungsarbeit ansetzen und junge Menschen dazu anleiten, sich aktiv und selbstbewusst an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Dies ist meiner Ansicht nach keine Holschuld von Jugendlichen, sondern eine gesellschaftliche Bringschuld an die junge Generation.

Literatur

- Danter, Patrick/Neulinger, Stefan/Weiss, Isabella (2013): Voten oda woatn?! Wählen mit 16 und Politische Bildung in Österreich. In: Syring, Marcus/Flügge, Erik (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule, Lebenswelt. Immenhausen, S. 169-182.
- Griese, Hartmut (2003): Außerschulische Jugendbildung – was ist das eigentlich? In: REPORT Literatur und Forschungsreport Weiterbildung: Erwachsenenbildung und Demokratie, Heft 1/2003. Bonn, S. 235-244.
- Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien.
- Wagner, Magdalena (2014): Gedacht und bewegt. Jahresbericht Sapere Aude 2013. Wien. Online: http://www.sapereau.de/sites/default/files/sapere_aude_2014_05_web1.pdf (09.01.2015).

Internetquellen

- Bundeskanzleramt (2014): Help.gv.at. Amtswege leicht gemacht. Kinder und Jugendliche. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/174/Seite.1740210.html> (17.06.2014).
- Interessengemeinschaft Politische Bildung (2012): Positionspapier zur außerschulischen Politischen Bildung in Österreich. http://www.igpb.at/Positionen_files/igpb_positionspapier_AUSSERSchulisch.pdf (17.06.2014).
- Johannes Kepler Universität Linz (2014): Bestandsaufnahme: „Politische Bildung in Österreich“. http://www.jku.at/ifz/content/e156973/e221068/e243106/Forschungsprojekt2013_14.pdf (17.06.2014).
- Staatskanzlei Kanton Zug (2014): <http://www.zg.ch/behorden/weitere-organisationen/jugend-zug/jugendarbeit/bildung-formal-non-formal-oder-informell> (18.06.2014).
- Verein Wiener Jugendzentren (2014): be a part – word up! <http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=55> (20.06.2014).
- Wiener Landtag (2002): Gesetz zum Schutz der Wiener Jugend. <http://www.jugendschutz.wien.at/dokus/gesetz.pdf> (19.06.2014).
- Zentrum polis (2014): Akteure/AkteurInnen (A-Z). <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/akteurinnenabisz> (18.06.2014).

Autorinnen und Autoren

Margit Appel, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Katholischen Sozialakademie Österreichs in Wien, Politologin und Erwachsenenbildnerin. Konzeption und Begleitung von Lehrgängen politischer Erwachsenenbildung, u. a. „Geld und Leben. Wirtschaftskompetenz entwickeln“, „Soziale Verantwortung. Gestaltungskompetenz für den gesellschaftlichen Wandel“. Mitglied der Arbeitsgruppe „Demokratie braucht Bildung“.

Sabine Aydt, freie Wissenschaftlerin, forscht und lehrt zu den Schwerpunkten interkulturelle Bildung, politische Bildung, Migrationsgesellschaft; Vortragende am Fachbereich Interkulturelle Studien, Donau-Universität Krems. Dissertation zum Thema: *Woran scheitert interkulturelle Bildung?* Mitinitiatorin des österreichischen Netzwerks für interkulturelle Bildung und der Fachtagung NIC – Networking Inter Cultures. (www.intercultures.at)

Gerhard Baumgartner, wissenschaftlicher Leiter des Dokumentationsarchivs des Österreichischen Widerstandes (DÖW), Historiker und Journalist; Lehrbeauftragter der FH-Joanneum in Graz, CEU-Central European University in Budapest und Donau-Universität Krems. Projektleiter des Forschungsprojektes „Holocaustopfer unter den österreichischen Roma und Sinti“. Forschungsschwerpunkte: Widerstand und Verfolgung 1938-1945, Verfolgungsgeschichte der Roma und Sinti, Umgang der Republik Österreich mit der NS-Vergangenheit, Geschichte der nationalen Minderheiten des Burgenlands. (www.doew.at)

Rahel Baumgartner, Geschäftsführerin der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung – ÖGPB. Studium der Sozial- und Kulturanthropologie, Frauenforschung und Internationalen Entwicklung. Ausbildung als Sozialpädagogin und zertif. Erwachsenenbildnerin. Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten im Bereich der Politischen Erwachsenenbildung, Projektberatung.

Patrick Danter, seit 2009 beim Verein Sapere Aude als politischer Bildner tätig: zuerst als Workshop-Trainer, ab 2010 als Projektkoordinator in verschiedenen non-formalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildungsprojekten und seit Oktober 2014 auch als Vereinsobmann. 2011 hat er das Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien abgeschlossen und ist seit März 2012 an der Universität Linz (Masterlehrgang Politische Bildung) als Lektor tätig. (www.saperaude.at)

Gerald Faschingeder studierte Wirtschafts- und Sozialgeschichte, ist externer Lehrbeauftragter am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien und arbeitet derzeit als Direktor des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung in Wien. (www.paulofreirezentrum.at)

Robert Foltin, Studium der Sprachwissenschaft und Philosophie. Selbstbezeichnung: „arbeitsloser Autor, Theoretiker/Philosoph, Politaktivist (zu wenig), queere Aktivist_in (nur ein bisschen), Linguist und Phonologe (leider nicht mehr)“. Zwei Buchveröffentlichungen zu sozialen Bewegungen in Österreich: *Und wir bewegen uns doch. Soziale Bewegungen in Österreich* (2004) sowie *Und wir bewegen uns noch. Zur jüngeren Geschichte sozialer Bewegungen in Österreich* (2011). (<http://robertfoltin.net>)

Hakan Gürses, wissenschaftlicher Leiter der ÖGPB. Studium der Philosophie in Wien. 1997-2011 Lehraufträge und Gastprofessur am Institut für Philosophie sowie am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien und an der Donau-Universität Krems. 1993-2008 Chefredakteur der Zeitschrift *Stimme von und für Minderheiten*. Zahlreiche Publikationen zur politischen Theorie. (www.hakangueres.at)

Helmuth Hartmeyer leitete bis zu seiner Pensionierung im Mai 2015 die Abteilung *Förderungen Zivilgesellschaft* in der Austrian Development Agency (ADA). Er unterrichtet Globales Lernen am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien und ist Vorsitzender des Global Education Network Europe (GENE).

Klaus-Peter Hufer ist außerplanmäßiger Professor an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und Lehrbeauftragter an weiteren Universitäten und Hochschulen. Er war mehrere Jahrzehnte hauptberuflich in der Praxis der Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt politische Bildung tätig. Diesem Feld gilt sein Forschungsinteresse, entstanden ist eine Vielzahl von Publikationen: Monographien, Herausgaben, auch von Handbüchern und Lexika, sowie Fachaufsätze.

Christian Kloyber leitet seit 2014 das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (www.bifeb.at). Er beschäftigt sich mit kritischer Erwachsenenbildung in Österreich und im internationalen Kontext. Mitherausgeber des Fachmagazins für Erwachsenenbildung in Österreich (www.erwachsenenbildung.at/magazin).

Cornelia Kogoj, Studium der Publizistik und Germanistik. Seit 1998 Generalsekretärin der Initiative Minderheiten. Kuratorin (mit Martina Böse und Sylvia Mattl) der Ausstellung „Gastarbeiteri. 40 Jahre Arbeitsmigration“ (2004). Projektleitung (mit Boban Stojkov und Ljubomir Bratić) des Roma-

Theaterstücks „Liebesforschung“ (2006). Derzeit Teil des KuratorInnen-Teams der Ausstellung „Romane Thana – Orte der Roma“ (2015) im Wien Museum und im Burgenländischen Landesmuseum. (www.initiative.minderheiten.at)

Sushila Mesquita ist Mitglied des Vorstands der Initiative Minderheiten, Mitarbeiterin des Referats Genderforschung der Universität Wien und Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen Gender-, queere und postkoloniale Theorien. Zudem ist sie verstrickt in verschiedene queer-feministische, anti-rassistische und popkulturelle Projekte und Zusammenhänge.

Reinhart Patak, Studium der Politikwissenschaft. Seit 2008 als Trainer im Bereich der politischen Bildung zuerst für die Arbeiterkammer Wien, später auch für den Verein Sapere Aude tätig. Diplomarbeit zum Thema Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. Seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter der ÖGPB sowie Unterrichtender im Rahmen des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses an den Wiener Volkshochschulen. (www.politischebildung.at)

Ariane Sadjed, Psychologin und Kulturwissenschaftlerin. Von 2012 bis 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin der ÖGPB. Forschungsschwerpunkte: Naher und Mittlerer Osten, v. a. Iran; Religion und Moderne; Migration und Diaspora. Seit Juli 2014 Postdoc Fellow am Käte Hamburger Kolleg für Global Cooperation Research in Duisburg.

Birgit Sauer ist Professorin am Institut für Politikwissenschaft und Leiterin des Doktoratsstudienprogramms an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien. Studium der Fächer Politikwissenschaft und Germanistik in Tübingen und der FU Berlin. Promotion 1993 an der FU Berlin, Habilitation 2000 an der Universität Wien. Gastprofessorin an der Kon-Kuk-Universität in Seoul/Korea, an den Universitäten Klagenfurt/Österreich, Mainz/Deutschland und an der Florida Atlantic University/USA. Forschungsschwerpunkte: Governance und Geschlecht, Politik und Kultur, Politik der Geschlechterverhältnisse, Staats- und Institutionentheorien. (<http://homepage.univie.ac.at/birgit.sauer/joomla>)

Barbara Schöllenberg, selbstständige Bildungsmanagerin, Erwachsenenbildnerin und Netzwerkerin. Langjährige Projekt-Koordinatorin und Geschäftsführerin der ÖGPB. Mitarbeit bei WIDE (Entwicklungspolitisches Netzwerk für Frauenrechte und feministische Perspektiven) und Verein JOAN ROBINSON (Förderung frauengerechter Verteilung ökonomischen Wissens). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Ökonomische und politische Gleichstellung von Frauen und Männern; Vernetzung von Bildungsarbeiter_innen und Bildungsinstitutionen. (<http://netzwerkerin.at>)

Maria Steindl, Studium: Sozial- und Kulturanthropologie, Angewandtes Wissensmanagement. War bis Ende 2014 Geschäftsführerin des Interkulturellen Zentrums und Trainerin für Interkulturelle Bildung; derzeit in Bildungskarenz. Leitung des Lehrgangs Interkulturelle Kompetenzen. Curriculumsentwicklung; Lehrgänge Interkulturelle Elternbegleitung (Stadt Wien), Kooperation UNI for Life Graz, Lehrgang Sprache und Kultur in Kooperation mit der Universität Wien. Mitinitiatorin des österreichischen Netzwerks für Interkulturelle Bildung. (www.iz.or.at)

Hans Christian Voigt ist Soziologe aus Wien mit besonderem Interesse für Bedingungen der Dissidenz in sozialen Systemen. 2006 setzt er sein erstes Wiki und später Blog (<http://www.kellerabteil.org/>) auf und beginnt sich praktisch mit Möglichkeiten von Gegenöffentlichkeit, Wissensmanagement in Netzwerken und Organisationsentwicklung politischer Initiativen zu beschäftigen. (www.sozialebewegungen.org)

Marion Wisinger, Historikerin, Politologin, nach langjähriger Tätigkeit als wissenschaftliche Leiterin der ÖGPB und als Generalsekretärin der Österreichischen Liga für Menschenrechte arbeitet sie an Bildungsprogrammen für Erwachsene und Jugendliche zu den Themen Interkulturelle Kompetenz, Menschenrechte, Biografiearbeit und Zeitgeschichte. Zuletzt wissenschaftliche Koordinatorin der Kommission Wilhelminenberg, die 2011 zur Aufarbeitung der Geschehnisse in einem ehemaligen Kinderheim der Stadt Wien eingesetzt wurde. Aktuell Fortsetzung der Forschungsarbeiten über Wiener Kinderheime.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

Horst Siebert

Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?

Was der Konstruktivismus für
die politische Bildung leistet

Der Autor beschreibt eine Vielzahl an Varianten des Konstruktivismus, erklärt lernpsychologische Grundlagen, vermittelt neurowissenschaftliche Erkenntnisse, zieht daraus schließlich didaktische und methodische Folgerungen für die politische Erwachsenenbildung und stellt entsprechende Beispiele vor. Dieses Buch ist mehr als eine erkenntnisreiche, spannende Einführung in die Debatten des Konstruktivismus. Die Leserinnen und Leser erhalten Anregungen und Zugänge, wie Konstruktivismus für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann.



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974906-9
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80

Zur Reihe

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Die Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG** verknüpft diese Kontexte. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen alle eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

Die Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE**

BILDUNG wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekmann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Vorurteilsforschung

Wolfgang Benz (Hrsg.)

Ressentiment und Konflikt

Vorurteile und Feindbilder
im Wandel

Vorurteile und Feindbilder bestimmen alle Aspekte des Zusammenlebens: die Ebenen der Politik, das soziale Umfeld des Alltags, die ökonomische Situation, den Arbeits- und Wohnungsmarkt, den privaten Umgang der Menschen, ihre Ängste und Erwartungen. Die Betrachtung der aus Ressentiments erwachsenden Probleme und Konflikte verlangt daher den interdisziplinären Zugriff. Historiker, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler kommen in diesem Buch ebenso zu Wort wie Vertreterinnen und Vertreter der Psychologie, der Rechts- und der Islamwissenschaft, der Philosophie, der Menschenrechte und der Integrationsforschung. Das Buch zeigt nachdrücklich auf, wie aktuelle politische Probleme durch Vorurteile beeinflusst werden.

Herausgegeben im Auftrag des
Sir Peter Ustinov Instituts
für Vorurteilsforschung, Wien



ISBN 978-3-7344-0009-4
240 S., € 24,80

Autorinnen und Autoren

Hagen Fleischer, Farid Hafez, Ágnes Heller, Peter Widmann, Wolfgang Benz, Yasemin Shooman, Brigitte Mihok, Alexandra Senfft, Andrea Dernbach, Birgit Rommelspacher, Hendrik Cremer, Bettina Jakopitsch, Gudrun Biffli, Heinz Faßmann

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politische Bildung Österreich

Geraud Diendorfer, Patricia Hladschik, Alexandra
Lechner-Amante (Hrsg.)

Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen

Der dritte Band der Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung spiegelt die Inhalte der vierten und fünften Jahrestagung der IGPB wider.

Im ersten Teil zum Thema „Europa in der Politischen Bildung“ werden neben ökonomischen auch demokratie-, integrations- und migrationspolitische Problemstellungen aufgegriffen und nicht zuletzt die Frage aufgeworfen, ob sich so etwas wie eine (oder mehrere?) gemeinsame europäische Identität(en) definieren lässt bzw. lassen. Im zweiten Teil des Bandes werden Fragen der Wirtschaftsethik über die Entrepreneurship Education bis hin zum Globalen Lernen behandelt.



ISBN 978-3-7344-0103-9
152 S., € 14,80

Thomas Hellmuth, Patricia Hladschik (Hrsg.)

Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung

Die Politische Bildung ist schon lange keine reine Institutionen- und Staatsbürgerkunde mehr und der Lehrer „Lämpel“, der seinen Zeigefinger allwissend in die Höhe streckt, hat in der Politischen Bildung längst ausgedient. Vielmehr ist sie geprägt von einem weiten Politikbegriff und einer Methodenvielfalt. Was das bedeutet, fasst der zweite Band der österreichischen „Interessensgemeinschaft Politische Bildung“ (IGPB) zusammen. Die Autoren erörtern in ihren Beiträgen Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung und integrieren dazu die Ergebnisse der zweiten und dritten Jahrestagung der IGPB.



ISBN 978-3-89974990-8
160 S., € 16,80

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Otto Wucherer (Hrsg.)

Politische Bildung an berufsbildenden Schulen

Deutschland - Österreich - Schweiz

Der gegenwärtige Zustand der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen ist der Mittelpunkt des dritten Bandes der Wiener Beiträge zur politischen Bildung. Analysiert und hinterfragt werden dabei die politischen Bildungsideale beruflicher Bildungssysteme: Was verbindet und unterscheidet die politische Bildung im Berufsschulalltag in Deutschland, Österreich und der Schweiz? Betrachtet wird das nur schwer messbare Lernumfeld der Berufsschulen. Mit Beiträgen von Eberhard Jung, Martin Kenner, Otto Wucherer, Friedrich Öhl, Martin Klemenjak und Claudio Caduff.

Manfred Wirtisch (Hrsg.)

Kompetenzorientierung

Eine Herausforderung für die Lehrerbildung

Im Blickpunkt der Wiener Beiträge zur politischen Bildung stehen aktuelle Diskurse der politischen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im diesem zweiten Band der Reihe diskutieren die Autoren das österreichische Kompetenzmodell und dessen Umsetzung in die Praxis und die Auswirkungen auf die Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

ISBN 978-3-89974566-5,
192 S., € 21,80

Wolfgang Sander

Über politische Bildung

Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert“

„Über politische Bildung“ – so lautete auch das Thema einer großen Rede, mit der im Jahr 1891 der Jurist Adolf Exner als neu gewählter Rektor der Universität Wien erstmals politische Bildung als eine Aufgabe der Universität forderte. Wolfgang Sander würdigt in seiner Wiener Antrittsvorlesung Exners Überlegungen und umreißt das heutige Selbstverständnis dieses Fachgebietes und seiner Didaktik.

ISBN 978-3-89974565-8,
64 S., € 14,80

Wiener Beiträge zur politischen Bildung



ISBN 978-3-89974567-2,
144 S., € 14,80

Herausgeber der Reihe:

Thomas Hellmuth, Vorsitzender
der Internationalen Gesellschaft
für Politische Bildung

Wolfgang Sander, Professor für
Didaktik der Sozialwissenschaften
an der Justus-Liebig Universität
Gießen

Manfred Wirtisch, Leiter der
Abteilung für Politische und
Europapolitische Bildung,
Österreich

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver