

Schriftenreihe

ARBEIT & BILDUNG

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten

Martin Klemenjak, Heinz Pichler

Demokratie vererbt sich nicht – Partizipation RELOADED

Dokumentation der „Kärntner Gespräche
zur demokratiepolitischen Bildung 2014“

Donnerstag, 23. Oktober 2014
ÖGB/AK Bildungsforum, Klagenfurt am Wörthersee



Schriftenreihe

ARBEIT & BILDUNG

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten

Martin Klemenjak, Heinz Pichler

Demokratie vererbt sich nicht – Partizipation RELOADED

**Dokumentation der „Kärntner Gespräche
zur demokratiepolitischen Bildung 2014“**

Donnerstag, 23. Oktober 2014
ÖGB/AK Bildungsforum, Klagenfurt am Wörthersee

ISBN-Nr.: 978-3-200-01985-0

Inhalt

Günther Goach	
Vorwort des Präsidenten der Arbeiterkammer Kärnten	3
Martin Klemenjak/Heinz Pichler	
Einleitende Bemerkungen zur Tagungsdokumentation	4
Heinz Pichler	
Transkription ausgewählter Inhalte des moderierten Gesprächs mit Alfred Gusenbauer und Cesy Leonard	6
Sepp Wall-Strasser	
Krieg gegen das Volk, Krieg gegen die Demokratie – Von der autoritären Wende in Europa	16
Katharina Zimmerberger/Aurelia Wolf	
Politische Partizipation als Bildungsziel in der VHS Grundbildung	32
Florian Kerschbaumer/Claudia Kollenz	
Exkursionen und Bildungsreisen: Partizipative Ansätze in der Geschichtsdidaktik	40
Cornelia Klepp/Josefine Scherling	
Auf der Suche nach Demokratie? Annäherungen an einen Demokratiebegriff für den schulischen Alltag	47
Wilhelm Filla/Martin Klemenjak	
Die Alternative Politische Bildung	56
Bringfriede Scheu/Doris Rottermann	
Partizipationsförderung und Soziale Arbeit	69
Peter Egg/Pier Paolo Pasqualoni	
Reloadversuche gesellschaftlichen Zusammenwirkens im Bereich Jugendpartizipation: Zur Verschränkung von Theorie und anderen Formen partizipativer Praxis	78
Kurzbiographien der AutorInnen	88



Günther Goach

Vorwort

Demokratie wird heute vielfach als selbstverständlich betrachtet. Dabei denkt man jedoch oft allein an das Wahlrecht. Demokratie bedeutet jedoch viel mehr und ist Teil unseres täglichen Lebens, auch wenn uns das nicht immer bewusst ist. Demokratie ist, wie wir Diskussionen führen und Lösungen finden. Demokratie bedeutet Weltoffenheit und Akzeptanz, sie steht für Frieden, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit. Vor allem aber muss sich Demokratie immer neuen Herausforderungen stellen und immer aufs Neue gelernt werden.

Bereits zum dritten Mal haben im Oktober 2014 die „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung“ stattgefunden. Sie widmeten sich neuen Beteiligungs- und Aktionsformen im politischen Prozess. Die Referate und Diskussionsergebnisse können Sie in diesem Band nachlesen.

Mit dieser Veranstaltungs- und Schriftenreihe möchte die Arbeiterkammer Kärnten einen Beitrag zur Förderung und Stärkung von demokratischen Werten leisten. Die Arbeiterkammer Kärnten bekennt sich klar zu gegenseitigem Verstehen, zu solidarischem Handeln und zu sozialer Gerechtigkeit. Wir bekennen uns zur Demokratie.

Mein Dank gilt unseren Veranstaltungspartnern der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor-Frankl-Hochschule, dem Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Kärnten, dem Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung und den Kärntner Volkshochschulen für die erfolgreiche Zusammenarbeit.

Günther Goach

Präsident der Arbeiterkammer Kärnten

Martin Klemenjak/Heinz Pichler

Einleitende Bemerkungen zur Tagungsdokumentation

Im Jahr 2014 wurden die „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung“ zum zweiten Mal im Rahmen einer wissenschaftlichen Fachtagung im Konferenzsaal der Arbeiterkammer Kärnten und im ÖGB/AK Bildungsforum in Klagenfurt durchgeführt. Der Themenschwerpunkt der Veranstaltung lautete „Demokratie vererbt sich nicht – Partizipation RELOADED“.

Der renommierte Sozialphilosoph Oskar Negt (2012, S. 66f), auch Vortragender im Rahmen der „Kärntner Gespräche 2012“, verweist in diesem Kontext auf einen – wie wir meinen – bemerkenswerten Aspekt: „Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss; alle anderen Ordnungen haben wir gleichsam umsonst, sie reflektieren nicht auf urteilsfähige Beteiligung der Menschen am Gemeinwesen. Wie man heute allenthalben wahrnehmen kann, ist es für Herrschaftssysteme störend, wenn sich die Bevölkerung aktiv einmischt. Für Demokratien kann das aber nicht gelten. Das Lernen der Demokratie ist nicht auf einen bestimmten Lebensabschnitt begrenzt. Es ist ein alltäglicher Akt der Beteiligung und der dadurch bedingten Veränderungen von Wahrnehmungsweisen. (...) Die Bildung politischer Urteilskraft beginnt in der alltäglichen Praxis der Kindertagesstätten und sie endet auch im Seniorenheim nicht.“

Von diesem Zitat inspiriert, wurden vom Organisationsteam der „Kärntner Gespräche“, bestehend aus VertreterInnen der Arbeiterkammer Kärnten, des Studienganges Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten, der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, des Verbandes Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung und der Kärnt-

ner Volkshochschulen die „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2014 – Demokratie vererbt sich nicht – Partizipation RELOADED“ konzipiert und realisiert.

Die hiermit vorliegende Dokumentation versucht sowohl das moderierte Gespräch mit dem ehemaligen österreichischen Bundeskanzler Dr. Alfred Gusenbauer und mit Cesy Leonard vom Zentrum für Politische Schönheit in Berlin zu verschriftlichen, als auch einen Einblick in die sieben – parallel durchgeführten – Workshops zu geben.

Zum Aufbau der Dokumentation: Heinz Pichler fasst in seinem Beitrag ausgewählte Inhalte dieses moderierten Gespräches mit Alfred Gusenbauer und Cesy Leonard zusammen. Sepp Wall-Strasser beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dem Thema „Krieg gegen das Volk, Krieg gegen die Demokratie – Von der autoritären Wende in Europa“. Katharina Zimmerberger und Aurelia Wolf fokussieren in ihrem Beitrag auf die „Politische Partizipation als Bildungsziel in der VHS Grundbildung“. Bei Florian Kerschbaumer und Claudia Kollenz stehen „partizipative Ansätze in der Geschichtsdidaktik“ in Form von „Exkursionen und Bildungsreisen“ im Mittelpunkt. Cornelia Klepp und Josefine Scherling begeben sich „auf die Suche nach Demokratie“ und beschäftigen sich mit „Annäherungen an einen Demokratiebegriff für den schulischen Alltag“. Der „Alternativen Politischen Bildung“ widmen sich Wilhelm Filla und Martin Klemenjak. Mit „Partizipationsförderung und Sozialer Arbeit“ beschäftigen sich Bringfriede Scheu und Doris Rottermann. „Reloadedversuche gesellschaftlichen Zusammenwirkens im Bereich Jugendpartizipation“ werden von Peter Egg und Pier Paolo Pasqualoni skizziert.

Das Redaktionsteam bedankt sich bei den beteiligten Organisationen für deren Unterstützung. Ein besonderer Dank gebührt der Arbeiterkammer Kärnten für die Bereitstellung der finanziellen Ressourcen. Erst dadurch war es möglich, eine Fachtagung in dieser Dimension umzusetzen.

Literaturverzeichnis

Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa – Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Göttingen.

Heinz Pichler

Transkription ausgewählter Inhalte des moderierten Gesprächs mit Alfred Gusenbauer und Cesy Leonard

Heinz Pichler: Das gegenwärtige demokratische Gemeinwesen mit seinen historischen Prägungen ist ein Erbe der VorgängerInnen-Generation. Es bedarf aber immer wieder einer kontinuierlichen Zustandsanalyse, eben einer kritischen Reflexion der Politikpraxis. Die Lebendigkeit und die Überzeugungskraft hängen maßgeblich von den Partizipationsmöglichkeiten der Menschen ab, denn eine Demokratie ohne überzeugte Demokraten und Demokratinnen ist längerfristig ohne Bestand. Dazu gehört ein kritisches Bewusstsein über historische Zusammenhänge und auch, wie historische Zusammenhänge vermittelt werden, also historische Kompetenzen in ihrem umfassenden Sinn, um dieses Demokratieverständnis immer wieder zu vermitteln, auch im richtigen Licht der Geschichte. Das ist auch eine zentrale Aufgabe, die wir uns in dieser Veranstaltung gewählt haben.

Angelika Hödl: Alfred Gusenbauer war von 2007 bis 2008 Österreichischer Bundeskanzler. Nach seinem Ausscheiden aus der Politik nahm er mehrere Aufsichtsratsmandate an, unter anderem beim größten österreichischen Baukonzern sowie bei einer großen deutschen Tageszeitung. Zudem ist er seit dem Wintersemester 2009 Visiting-Professor an der US Ivy League Universität Harvard. Alfred Gusenbauer gilt als Experte in den Bereichen Außen-, Sicherheits- und Wirtschaftspolitik und er ist Träger mehrerer in- und ausländischer Auszeichnungen. Herzlich Willkommen, wir freuen uns, dass Sie hier sind.

Heinz Pichler: Cesy Leonard ist Filmemacherin, Künstlerin und Chefin des Planungsstabes des Zentrums für politische Schönheit. Sie

ist halb Australierin, lebt und arbeitet in Berlin. Nach einem Schauspielstudium und neben Theaterarrangements ist sie seit 2011 Mitglied des Zentrums für politische Schönheit. Außerdem inszenierte sie im „Steirischen Herbst“ in Graz das Stück „Die Kanzlerin und der Graf“. Herzlich willkommen bei dieser Tagung und bitte stellen Sie uns kurz das Zentrum für politische Schönheit vor.

Cesy Leonard: Das Zentrum für politische Schönheit gibt es seit 2008. Wir interessieren uns für politisch schöne Taten, wie beispielsweise der Kniefall von Willy Brand bei der Kranzniederlegung im Warschauer Ghetto. Wir wollen durch unsere Kunst inspirieren und im Notfall auch zu politisch schönen Taten zwingen.

Angelika Hödl: Woran denken wir, wenn wir Demokratie meinen oder wenn wir von Demokratie sprechen? Wie wir es aus der Schule kennen: „Demokratie, die Herrschaft des Volkes. Ihre wesentlichen Merkmale sind: Freie Wahlen, das Mehrheitsprinzip, die Akzeptanz einer politischen Opposition, die Verfassungsmäßigkeit, auch die Achtung der Menschenrechte gehört dazu und natürlich fußt die Demokratie auf rechtsstaatlichen Prinzipien. Das heißt, die Garantie der Grundrechte, jedem Einzelnen und jeder Gruppe gegenüber, egal, ob sie religiös oder sonst wie motiviert sind, die Gewaltenteilung und vor allem auch die Meinungs-, Presse- und Rundfunkfreiheit.“ Es besteht auch Konsens darüber, dass in einer Demokratie idealerweise der politische Wille von unten nach oben verläuft, also aus der Mitte der Bevölkerung an die Eliten herangetragen wird. Das setzt einen politischen Prozess voraus, der eine interessierte und engagierte Bevölkerung hinter sich hat.

Heinz Pichler: „Demokratie vererbt sich nicht“ – warum vererbt sie sich nicht? Was sind die Hintergründe, dass sie sich nicht vererbt? Was muss passieren, dass hier Demokratie über die Generationen weitergetragen wird bzw. was muss sozusagen auch institutionell passieren, damit gewisse Weichenstellungen im politischen Leben so gestaltet werden können, dass sich Demokratie nicht nur als eine Institutionen-Lehre in den Schulen und der Erwachsenenbildung verbreitet, sondern dass Demokratie so etwas wie ein Lebensmodell werden kann? Alfred Gusenbauer, bitte.

Alfred Gusenbauer: Ich fange gleich mit dem an, was ich glaube, dass am wichtigsten ist: Für das Funktionieren aller Verfahrensregeln, die eine demokratische Gesellschaft ausmachen, ist die entscheidende Grundvoraussetzung, dass es ein hohes Maß an gemeinsamen Interessen gibt, denn nur das führt überhaupt zur Akzeptanz verschie-

denster Verfahren. Also zum Beispiel zum Gelten der Mehrheitsregel: Wenn wir miteinander nichts zu tun haben und spinnefeind sind und uns jeden Tag erschießen wollen, wird es schwer sein, dass wir miteinander eine Grundlage haben, bei der wir sagen können: Die Mehrheitsregel entscheidet und wenn auf der einen Seite mehr stehen als auf der anderen Seite, dann akzeptiere ich als Minderheit die Mehrheitsentscheidung.

Und damit sind wir gleich auch bei einer der wesentlichen Gefährdungen angelangt: Wenn man zulässt, dass in einer Gesellschaft die Interessen zu weit auseinander driften, die Ungleichheit in einer Gesellschaft unerträglich wird oder dass große Teile der Bevölkerung völlig beschäftigungslos sind oder einkommenslos, während andere über Superreichtümer verfügen, dann wird der Gesellschaft die gemeinsame Grundlage entzogen. Und die gemeinsame Grundlage ist aber die Grundvoraussetzung für das Akzeptieren von demokratischen Verfahren. Daher ist ja dieser Satz, dass Demokratie ohne soziale Gerechtigkeit langfristig nicht haltbar ist, ein absolut richtiger. Weil, wenn die Klassen-, Einkommens- und Vermögensunterschiede zu groß sind, dann wird die Gemeinsamkeitsgrundlage der Demokratie entzogen. Und das ist wahrscheinlich eine der größten Herausforderungen, mit denen wir heute zu tun haben.

Und die zweite große aktuelle Herausforderung besteht natürlich in der politischen und institutionellen Beantwortung der Globalisierung. Das ist ja ein Vorgang, bei dem man den Eindruck hat, dass durch das Entgrenzen aller wirtschaftlichen und sozialen Vorgänge der Einzelne dem immer hilfloser ausgesetzt ist, dass die Entscheidungen heute in den großen Firmenzentralen und Großkonzernen getroffen werden. Und wir gehen vom Anspruch aus, der natürlich auch eine Illusion sein kann, dass das europäische Einigungsprojekt ein Instrument ist, um auch die Globalisierung in einem gewissen Ausmaß zu demokratisieren. Das setzt aber voraus, dass es so etwas wie europäische Demokratie gibt und europäische Demokratie gibt es natürlich nur dann, wenn: Erstens auch hier genügend Gemeinsamkeit vorhanden ist, die derzeit eher weniger wird und daher kommt es ja zur Herausbildung verschiedenster Nationalismen als eine Antwort auf diese Situation, und zum Zweiten werden immer mehr Entscheidungen, die aber ganz wesentlich für das Leben der Menschen sind, der demokratischen Willensbildung entzogen.

Heute steht die Demokratie vor großen Herausforderungen – sie muss wieder neu erfunden werden, nicht von ihren Grundprinzipien

her, aber von der Umsetzung her. Und daher ist Demokratie auch nicht vererbbar.

Angelika Hödl: Ich möchte jetzt an den zweiten Teil dieses Tagungstitels anknüpfen: Partizipation reloaded, und Frau Cesy Leonard fragen: Ist partizipatives reloaded angesagt? Brauchen wir das? Müssen wir partizipieren?

Cesy Leonard: Auf jeden Fall müssen wir partizipieren – mehr als bisher vielleicht. Meiner Meinung nach reicht es nicht, einfach nur ein Häckchen bei einer Wahl zu machen, sondern wenn wir etwas verändern möchten, dann müssen wir aufstehen, aus der Bequemlichkeit rausgehen und etwas tun. Und das probieren wir mit dem Zentrum für politische Schönheit.

Heinz Pichler: Herr Dr. Gusenbauer, wie ist denn der Stand der Demokratie, der Entwicklung in Europa, wenn man jetzt Europa nicht ganz eng definiert, nicht die Europäische Union, sondern vielleicht wirklich Europa als geografisches Gebilde.

Alfred Gusenbauer: Wir haben natürlich Rückentwicklungen in einigen Ländern, was sich an dramatisch sinkenden Wahlbeteiligungen, Korruption und der Abwanderung, vor allem der jungen, gut ausgebildeten und kritischen Bevölkerung zeigt (nennt hier Beispiel Ungarn und Bulgarien). Aber es gibt ebenso positive Entwicklungen, eine sehr starke Mobilisierung von großen Teilen der Bevölkerung als Ausdruck eines politischen Teilnahmewunsches, der sich auch in einer Veränderung des Parteiensystems ausgewirkt hat (nennt hier als Beispiel Spanien).

Cesy Leonard: Mein Demokratie-Befund Europa: Ich finde es immer wieder erschreckend, dass an den Außengrenzen von Europa jährlich zehntausende Menschen sterben und auch wir mit den Mitteln aufrüsten und Grenzen schaffen, wo man sich wirklich Fragen muss, sind diese Grenzen, wenn man sie sich anschaut, sind das eigentlich die Grenzen eines humanistischen, demokratischen, menschenfreundlichen Staates? Das heißt, ich bin unfassbar dankbar für dieses demokratische Deutschland, in dem wir leben dürfen. Ich denke, in Österreich ist es ähnlich – wir können Widerstand leisten, wir werden nicht gleich eingesperrt – aber gerade wenn es uns gutgeht und wenn wir alles haben und wenn wir in einer Demokratie leben, wo wir nicht mehr kämpfen müssen für diese Errungenschaften, in denen wir leben, dann machen wir es uns oft zu bequem – da können wir sehr viel mutiger werden.

Angelika Hödl: Ich hätte dazu noch eine Frage, weil immer wieder auch genannt wird: Soziale Gerechtigkeit und Bildung schützen vor Anfälligkeit totalitärer Denkweisen, letztlich auch vor den zunehmenden rechtsradikalen Gruppierungen in Europa. Alfred Gusenbauer hat das Beispiel Ungarn genannt, aber ich nenne jetzt auch noch Holland, ich nenne die skandinavischen Länder, hier gibt es doch einen relativ gut ausgeprägten Wohlstand für die Mittelschicht und trotzdem nehmen da die rechten, die radikaleren Gruppierungen zu. Und irgendwie steht das im Widerspruch auch ein wenig zu dem, was wir bisher glauben wollten.

Alfred Gusenbauer: Es ist ein komplexes Phänomen, aber im Kern geht es natürlich darum, dass unsere Zeit von verschiedensten Ängsten und Bedrohungen konfrontiert ist. Das heißt, es ist zwar Bildung eine gute Voraussetzung, um zu verhindern, dass jemand rechtsradikal wird, aber das ist keine hinreichende Bedingung. Die stärkste Angst ist die vor dem wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Abstieg. Und ohne dass ich jetzt ein Schwarzmalerei sein will, aber wirtschaftlicher Abstieg in Europa ist zumindest relativ gesehen etwas, mit dem wir zu tun haben, nicht nur in der aktuellen Rezession als Konsequenz der Wirtschaftskrise, sondern auch, weil Europa in Bezug auf das Weltbruttosozialprodukt mit Sicherheit Anteile verlieren wird. Wir sind einfach der reichste Teil der Welt. Wir werden in Zukunft – gemessen am Weltbruttosozialprodukt – weniger reich sein. Noch immer viel reicher, als die meisten anderen, aber, was unseren Anteilen am Reichtum der Welt betrifft, wird's weniger. Das Problem ist ja, wenn man das, was weniger wird, gerecht verteilen würde, wäre das alles in Ordnung. Aber, wie immer, verteilen sich ja die Gewinner und Verlierer in einem höchst ungleichen Ausmaß.

Das löst natürlich zusätzliche Abstiegsängste aus und die sind in reicheren Gesellschaften stärker als in ärmeren Gesellschaften. Weil in reicheren Gesellschaften es auch mehr Leute gibt, die etwas zu verlieren haben, als in ärmeren Gesellschaften. Daher ist selbst in Ländern, die sehr reich sind, wie die Niederlande oder wie das in Schweden oder anderen skandinavischen Ländern der Fall ist, wo der Wohlstand sehr, sehr hoch ist, sind dort die Abstiegsängste ganz besonders ausgeprägt.

Heinz Pichler: Ein Kernstück einer demokratischen Verfassung sind die Menschenrechte. Die Menschenrechte sind eine globale Rechtsvorschrift, die in der Deklaration der Menschenrechte seit 1948 verankert ist. Die Demokratie und die Menschenrechte sind untrennbar miteinander verbunden, aber auch hier gibt es Problemfelder, die

zentrale Fragestellungen aufwerfen, auch für die Demokratie-Entwicklung und auch für Polarisierungstendenzen in unserem Land. Eine Ist-Stands-Analyse zur Demokratieentwicklung und den Menschenrechten Frau Leonard?

Cesy Leonard: Ich denke, dass wahrscheinlich vor allem Bildung in Zivilcourage und in Mut davor schützt, dass sowas entstehen kann. Man ist vor schlechten, dummen Menschen nicht gefeit, aber man kann in den richtigen Momenten aufstehen und etwas dagegen tun. In Deutschland gab es eine große Debatte in letzter Zeit über Menschen, die auf öffentlicher Straße erschlagen wurden, für die keine Hilfeleistung stattgefunden hat – in Österreich gibt es diese Fälle sicher auch. Da fragt man sich immer wieder: Wie kann das sein? Wie kann das sein, wenn wir so wahnsinnig aufgeklärt sind, was unsere Geschichte angeht. Tagtäglich von der dritten, vierten Klasse an bekommen wir mit vom Nationalsozialismus, von dem, was damals passiert ist. Wir haben überall Mahnmale, die uns daran erinnern und trotzdem sagen die Leute schon bei dem, was wir tun, wenn wir zum Beispiel ein Hoheitszeichen der Bundesregierung auf unserer Webseite benutzen: „Ob wir nicht Angst haben, damit Ärger zu haben?“

Und da wird mir manchmal Angst und Bang, weil ich denke, wir alle hatten uns ja mal geschworen wir wären alle Widerstandskämpfer gewesen im Dritten Reich, wir hätten alle Juden auf dem Dachboden versteckt und wir hätten da nicht mitgemacht. Und trotzdem, wenn wir schon jetzt Angst haben vor solchen Sachen oder vor wichtigen Situationen, weiß ich manchmal nicht, wie es um die Zukunft unserer Demokratien aussieht. Vielleicht auch, wie wir das in Bildungsinstitutionen ändern könnten, also, ob es reicht, darüber zu lernen oder ob wir vielleicht Workshops brauchen in Widerstand. Ich glaube, das sind Grundlagen, um Menschenrechte einzuhalten und Leben zu schützen.

Angelika Hödl: Ich möchte an dieser Stelle den Artikel 2 der Allgemeinen Menschenrechte in Erinnerung rufen: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied – etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt und sonstigem Stand. Des Weiteren darf kein Unterschied gemacht werden aufgrund der politischen, rechtlichen und internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig, ob dieses Land unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung

besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.“ Und Artikel 3: „Jeder – dort steht jetzt mittlerweile ‚Jede‘ – hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.“ Und wenn wir uns die Asylpolitik, nicht nur in Österreich und nicht nur in Europa, ansehen, aber vor allem da, dann denke ich mir, das ist eine um 180 Grad anders gedachte und gelebte Praxis, mit der wir konfrontiert sind. Frau Cesy Leonard, was kann man mit den Mitteln der Kunst zur Demokratisierung beitragen? Und wie wichtig ist künstlerische Intervention?

Cesy Leonard: Mit Kunst kann man dort ansetzen, wo Politik eben aufhört. Ich glaube, dass es auch schwierig ist, wenn es zu demokratisch wird. Wir als Künstlergruppe haben zum Beispiel gemerkt, dass zu viel Mitspracherecht von zu vielen Leuten Ideen verwässert, nicht mehr handlungsfähig macht. Das heißt, bei uns ist es schon so, dass dann einer vorangeht und die anderen mitziehen. Wir möchten mit unserer Kunst wirklich aufrütteln und vielleicht auch weh tun oder angreifen, um zum Weiterdenken zu bewegen.

Angelika Hödl: Was mich nochmal interessiert zum Thema Demokratie und Menschenrechte ist die Demokratiebewegung in Syrien auch und wie wir, als eigentlich handlungsfähige oder auch nicht handlungsfähige Demokratien, dort nicht mehr geholfen haben diese Demokratiebewegung durchzusetzen. Was hätten wir tun können? Hätten wir was tun können? Hätte man was tun sollen?

Alfred Gusbenauer: Der Sündenfall Syriens hat in Libyen begonnen, wo Europa voran, Frankreich, dann die anderen folgend und dann die USA in eine bürgerkriegsähnliche Auseinandersetzung eingegriffen haben, die natürlich keine Demokratiebewegung war, sondern bei der die verfeindeten Stämme Libyens als erstes Gaddafi bekämpft und gestürzt haben, mit internationaler Unterstützung, und sich jetzt untereinander umbringen – das ist als „Frühling“ bezeichnet worden.

Und dann hat man geglaubt, dieser „Arabische Frühling“ wird sich jetzt überall verbreiten und die Despoten verschwinden alle von heute auf morgen. Also hat man sich überall engagiert. Und dann hat man aber schon gemerkt, naja, so wunderbar wie man am Anfang geglaubt hat, ist auch alles nicht. Und das Pech von Syrien war, dass dort die innenpolitische Auseinandersetzung erst zu einem späteren Zeitpunkt begonnen hat, und eigentlich wäre die Berechtigung für eine Intervention politischer Natur in Syrien bedeutend größer gewesen, als in den anderen Ländern, denn dort hat es ja tatsächlich eine demokratische Opposition im Land gegeben gegen das Assad-Regime, aber da hat man nichts gemacht.

In Wirklichkeit muss sich Europa heute gemeinsam die Frage stellen: Hier kommen zwei/drei Millionen Menschen nach Europa und wie gehen wir mit denen um? Wo werden die hingehen? Wo werden die unter welchen Bedingungen aufgenommen werden etc.? Und zum Beispiel mit den Schutzlosesten von allen zu beginnen, nämlich zum Beispiel mit den Kindern, die teilweise auch schon ihre Eltern verloren haben, wäre ein erster, richtiger Schritt.

Und genau diese Konflikte zeigen ja auch das Spannungsverhältnis auf zwischen abstrakter Formulierung von Menschenrechten und praktischer Um- und Durchsetzung, denn letztendlich sieht man ja zum Beispiel an der Asylfrage – wir haben die große Asylfrage vor der Haustür und haben schon größte Schwierigkeiten die kleine Asylfrage bei uns zu lösen. Das sind aber die Grundvoraussetzungen dafür, wenn man ein demokratisches Gemeinwesen ernst nimmt, dass denen, die verfolgt sind – ähnlich wie die Juden und politisch Andersdenkende in der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt wurden – denen heute Schutz zu geben.

Angelika Hödl: Weil ich das vorher recherchiert habe zur Asylfrage und zur Zuwanderung: Kärnten hat 555.800 EinwohnerInnen im Jänner 2014 laut Statistik Austria und in Kärnten haben wir eine Quote von 8,1 % von Menschen, die nicht hier geboren sind. Das entspricht 45.000 Menschen und davon kommen 57 % aus der EU und aus dem EWR-Raum, das sind 25.600; 26,5 % aus dem ehemaligen Jugoslawien, das heißt, sie sind eigentlich seit den 1990ern hier und sind nach dem Jugoslawien-Krieg zu uns gekommen; und dann gibt es 16,4 % sonstige Menschen aus anderen Ländern, 7.300 in Kärnten bei 555.800 Einwohnern. Und da sollen wir ein Problem haben? Da reden wir sozusagen hier in Kärnten, wir haben keine Quartiere mehr? Die Relationen sind immer wieder sozusagen beschämend, denn das muss bitte bewältigbar sein.

Cesy Leonard: Ich glaube, dass man da wirklich viel sachlicher und konkreter sein kann: Der demografische Wandel in Deutschland ist ein absoluter Fakt. Wir werden so viele alte Menschen bekommen, keine Jugend, die nachkommt – da wäre es fatal auch, um in die Zukunft zu denken, sein Land zu verschließen vor Zuwanderung. Wir brauchen diese Zuwanderung. Deutschland sucht zum Beispiel Pflegekräfte in Südkorea oder in Thailand – die werden dann jetzt dort ausgebildet und sollen dann herkommen nach Deutschland – und auf der anderen Seite stehen die Syrer Schlange, gut ausgebildete, tolle Menschen, die hier auch nicht arbeiten können. Das heißt, da gibt es wirklich rein praktisch Möglichkeiten, um das zu ändern

und diesen Menschen bei uns eine Chance zu geben und sich integrieren zu können.

Heinz Pichler: Aber diese Grundstimmung, die eigentlich vorherrschend ist, wird doch großteils auch mit Medien oder durch Medien mehr oder weniger sehr stark verbreitet – diese Angst, dieser Mangel an Zivilcourage, den Sie da angesprochen haben usw. Und man hat den Eindruck, dass es hier sowas wie eine kritische, zivilgesellschaftliche, mit Zivilcourage ausgestattete Bürgerbewegung in dem Fall ja gar nicht gibt. Die Parteistrukturen sind ja eigentlich gar nicht mehr so sehr diese Orte der Willensbildung – wie Sie in unserer Vorbesprechung gemeint haben, Herr Gusenbauer – wo diese Themen dann besprochen werden, aufgeworfen werden, wo dann auch Dynamik entsteht, damit auch hier Bürgerbewegungen entstehen, sondern das sind eher so die Medien. Und die Gesellschaft funktioniert so wie eine Art Zurufgesellschaft, wenn ich Sie da zitieren darf.

Alfred Gusenbauer: Wenn wir zum Thema Medien etwas sagen, steigen wir jetzt ganz tief nach unten sozusagen – sie sind in einem hohen Ausmaß die Experten dieser sogenannten Zurufdemokratie, sprich, es wird dort etwas vorformuliert und dann gibt es genügend Erfüllungsgehilfen in der Politik, die das schneller umsetzen, was hier gefordert wird, als jegliche parlamentarische oder sonstige Initiative. Es funktioniert heute in dieser modernen, unter Anführungszeichen „Demokratur“, wo sozusagen die Chefredaktionen von zwei/drei Leitmedien mit den Pressesekretären von ein/zwei leitenden Leuten der Bundesregierung und der sie tragenden Parteien, im Wesentlichen auf Zuruf ausmachen, was jetzt geschieht. Und damit entsteht ein Zustand, in dem der Boulevard die Grundlage der Politik wird. Und dort findet bekannterweise nicht die kritische Reflexion statt, sondern dort werden in erster Linie Stimmungen, Vorurteile, erste Reaktionen und eher niedrigere Instinkte befriedigt. Und das wird immer stärker zur Grundlage der Politik.

Meinungsbildung in Parteien, Meinungsbildung auch im Parlament, in Ausschüssen, unter der Aufsicht von Experten, Betroffenen, wird immer stärker in den Hintergrund gedrängt. Das ist natürlich eine immense Gefährdung für die Demokratie, weil es eine Verengung auf zwei legitime Gefäße der Demokratie ist, nämlich Boulevard-Medien und Regierung, aber unter völliger Ausklammerung von anderen notwendigen Gefäßen der Demokratie. Das führt zum Niveau-Verlust, was letztendlich bedeutet, dass Entscheidungen getroffen werden, die immer weniger unterschiedliche Interessen in der Gesellschaft mit einbeziehen und ausbalancieren. Ich komme auf das zurück, was ich

eingangs gesagt habe: Es geht darum, Gemeinsamkeit herzustellen und Gemeinsamkeit heißt eben auch unterschiedliche Interessen balancieren zu können und dazu gehört jetzt nicht nur Bildung dazu und Information, sondern die Beteiligung der unterschiedlichen Kräfte, die eben Interessen haben.

Cesy Leonard: Zum Thema Medien: Wir arbeiten ja sehr stark mit Medien, werden auch durch Medien geschützt. Wir werden auch geschützt durch Medien bei unseren Aktionen. Beispielsweise bei einem Film, den ich gemacht habe, in dem der Pressesprecher von der Deutschen Bank gesagt hat, dass Somalia selbst daran schuld ist, dass die Bevölkerung hungert und dann hat die Deutsche Bank uns verklagt, und eben durch die Hilfe der Medien, dass man das irgendwie öffentlich macht, dadurch schützt man sich auch als kleine Organisation.



Angelika Hödl, Alfred Gusenbauer, Cesy Leonard und Heinz Pichler (von links).

Sepp Wall-Strasser Krieg gegen das Volk, Krieg gegen die Demokratie – von der autoritären Wende in Europa¹

*Der neoliberale Globalisierungsprozess hat bewirkt,
dass die nationalen „Demokratien ihrer Substanz beraubt
und der Schlüssel zum gemeinsamen Haus
den Finanzmärkten überlassen wurde“².*

Seit dem Generalangriff „der Märkte“ auf Griechenland und die so genannten PIIGS³ um die Jahreswende 2009/2010 dämmert immer mehr Menschen, dass diese Krise etwas mit Demokratie, und zwar mit deren Abschaffung zu tun hat. Plötzlich war nicht mehr entscheidend, was die Regierungen von Griechenland, Portugal, Spanien oder Italien zu tun gedachten, sondern die Entscheidungen fielen woanders. Wo aber? Zu Beginn versuchte man noch zu glauben, die Troika von EU-Rat, EZB und IWF wären die eigentlich tonangebenden, denn sie ließ ihnen ausrichten, was sie zu tun hätten. Schnell aber kamen Zweifel auf, ob diese auch tatsächlich die wahren Mächtigen seien. Denn plötzlich beriefen sich auch diese bei ihren Entscheidungen auf die so genannten „Märkte“ mit ihren Hermesboten, den Ratingagenturen.

¹ Der vorliegende Beitrag wurde von Sepp Wall-Strasser bereits in folgender Publikation veröffentlicht: Wall-Strasser, Sepp/Füreder, Heinz/Gstöttner-Hofer, Gerhard/Breiner, Gerlinde/Hotz, Manuela (Hrsg.): Europa am Scheidweg, ÖGB-Verlag, Wien.

² Harribey, Jean-Marie, in: Flucht aus der Globalisierung?, Le Monde diplomatique Oktober 2011, deutsche Ausgabe, S. 7

³ PIGS werden die so genannten „Problemländer“ der Eurozone Portugal, Irland, Griechenland und Spanien seit Ende 2009 süffisant, und in gewollter Anspielung an die englischen Bedeutung dieser Abkürzung genannt. Etwas später kam dann Italien dazu und aus den „PIGS“ wurden die „PIIGS“.

Wir stehen also vor einem gewissen Rätsel: niemand will derzeit die Verantwortung für die Krise übernehmen, sondern es werden Schuldige gesucht. Für viele sind diese ohnehin klar: Griechenland, der überbordende Sozialstaat, das „Leben-über-die-Verhältnisse“ mit all seinen Facetten (zu viele Früh-Pensionen, zu hohe Gesundheitsansprüche, zu hohe Löhne, usf.). Wer sich nicht auf diese Dummheiten an Welt- und Krisenerklärung einlässt wird sehr schnell feststellen, dass etwas anderes „Schuld“ hat: die Vorgänge in der Wirtschaft sind außer Kontrolle geraten. Und dann sind wir dem Problem schon näher: die Vorgänge in der Wirtschaft sind außer Kontrolle der Politik geraten. Dies darf jedoch nicht verwundern, denn es war ja das vornehme Konzept der De-Regulierung, welches die Realpolitik der letzten dreißig Jahre bestimmte. Das Programm der neoliberalen Denker und Praktiker war ja von Beginn an, die Wirtschaft außer Kontrolle der Politik (und damit außer Kontrolle der Gemeinschaft – der polis-) zu bringen. Es war also nicht nur ein Anti-Projekt zum keynesianisch geprägten Wohlfahrtsstaat, es war von Beginn an auch ein wesentlich antidemokratisch geleitetes Projekt. Die – demokratisch legitimierte - Politik wurde so beeinflusst und benutzt, auf formaldemokratische Weise jene Zustände herzustellen, welche dieselbe künftig hin aus dem Lenkungsprozess ausschalten würde. Die größtmögliche „Freiheit“ von demokratisch breit abgestimmter und dadurch legitimer Beeinflussung und Lenkung schaffte als Endergebnis jene Zustände, die wir nun vor Augen haben: eine Abfolge der beschworenen sich selbst schaffenden und regulierenden Gesetze des Marktes. In einem „freien“, nicht regulierten Markt aber bilden sich jene Kräfte des Marktes am stärksten aus, die das Kräftespiel der Konkurrenz am besten beherrschen. Nach Jahrzehnten dieses „Kräftespiels“ walten nun jene „Märkte“, die letztlich anonym, zwar von Vielen beeinflusst, aber nicht greifbar und vor allem nicht mehr kontrollierbar sind. Die „invisible hand“ regiert nun mit eiserner, und vor allem unberechenbarer Faust. Deswegen auch die Hilflosigkeit der Politik, das Sich-gegenseitig-den-schwarzen-Peter-Zuschieben, das verzweifelte Eindreschen auf Sündenböcke, um sich von der eigenen Schuld rein zu waschen.

Der vorliegende Artikel versucht an Hand der sich nun aktuell in Europa zuspitzenden Probleme aufzuzeigen, wie sehr dieser Prozess am Beginn des Jahres 2012 bereits fortgeschritten ist. Für den Autor ist dabei dieser Zustand keine Überraschung, er ist nur erfüllt vom Zorn darüber, dass alles so gekommen ist, obwohl es voraussehbar war, und die etablierte Politik darauf in einer Mischung aus Ignoranz, Selbstfesselung und Vertretung falscher Interessen nicht darauf reagierte. Dieser Artikel geht daher von der These aus, dass diese Un-

fähigkeit der etablierten Politik, auf die wirtschafts- und finanzpolitischen Ereignisse adäquat zu reagieren, jetzt schon ein völlig neues Europa geboren hat, und die Tendenz in sich trägt, ein (zumindest vorübergehendes) völliges Durcheinanderwirbeln der politischen Landschaft in Europa auszulösen. Wobei die Wahrscheinlichkeit, dass dies zu offenen Konflikten, vorbürgerkriegsähnlichen Zuständen, links- und rechtsterroristischen Aktionen, nationalistischen Auflösungserscheinungen der Europäischen Union führen wird, derzeit eher wahrscheinlich ist, als dass sich neue fundamentaldemokratische Erneuerungsbewegungen durchsetzen werden. Mit jedem Tag, am dem sich die – ehemals die europäische Demokratie tragenden – Volksparteien weiterhin mit der Austeritätspolitik beschmutzen, werden sie unglaubwürdiger und daher unwählbar für das Gros der BürgerInnen in Europa. Als Folge davon werden die rechten und rechtsextremen Parteien Zulauf bekommen und damit den Ton in den Regierungen angeben. Denn die sind alle bereits am Vorhof zur Macht oder bereits in den Regierungen. Neue glaubwürdige linke Parteien mit einem adäquaten wirtschafts-, sozial- und demokratiepolitischen Ansatz für dieses Europa müssen sich erst gründen und etablieren. Und dies wird wohl noch eine längere Zeit dauern.

Ein Land wird entmündigt und enteignet

In der öffentlichen Diskussion konnte man bis dato kaum lesen, was denn eigentlich der Inhalt der mit Griechenland abgeschlossenen Verträge ist. Ein paar Fakten zur Entwicklung der Niederringung der griechischen Demokratie können Aufklärung in diesen Prozess des Niederganges – der für ganz Europa angedacht ist – bringen⁴.

Die Abkommen mit Griechenland bestehen aus drei Teilen: dem „Vertrag über finanzielle Unterstützung“ zwischen der Republik Griechenland und den Staaten der Eurozone, abgeschlossen am 8. Mai 2010, dem „Verständigungsmemorandum“ vom 3. Mai 2010, und dem Abkommen zwischen Griechenland und dem IWF. „Alle drei Teile sind miteinander verknüpft und bilden ein zusammenhängendes Vertragswerk, das in Griechenland implementiert wurde, ohne den von der Verfassung vorgeschriebene Weg zur Ratifizierung einzuhalten. Die Regierung informierte das Parlament darüber, dass Verträge abgeschlossen wurden und dass diese ab Datum der Unterschrift gül-

⁴ Sehr lesenswert in diesem Zusammenhang ist das Heft 61 von WIDERSPRUCH, Beiträge zu sozialistischer Politik, 31. Jg./2. Halbjahr 2011, dem ich auch viele wesentliche Informationen verdanke.

tig sind. Weder wurde ihr Wortlaut veröffentlicht, noch wurden die Vertragstexte an die Abgeordneten verteilt. Eine Ratifizierung mit der in der Verfassung geforderten 3/5-Mehrheit erfolgte nicht.⁴⁵ Nach den Darlegungen des Professors für Verfassungsrecht in Athen, Giorgos Kassimatis, hat das griechische Parlament bis dato weder Kenntnis über die Verhandlungen der Regierung erhalten, noch über die Bedingungen der Abkommen, die Griechenland erfüllen muss.

Und deren Inhalte können sich sehen lassen. Nach dem Athener Professor verzichtet Griechenland „unwiderruflich und bedingungslos“ auf jedes Schutzrecht, das gesamte griechische Staatsvermögen wird zu Gunsten der Gläubiger gebunden, „unabhängig, ob es sich dabei um unbewegliches oder bewegliches Vermögen, um Geldwerte oder Edelmetalle, um Wertpapiere und Rechte jeglicher Art, um oberirdische, unterirdische, im Meer oder im Meeresboden vorhandene Quellen nationalen Reichtums handelt“ (Kassimatis, S. 52). Die Gläubiger haben darüber hinaus das Recht, die Rechte aus dem Vertrag über finanzielle Unterstützung einem dritten Staat oder anderen Personen zu übertragen! „Auf diese Weise wird den Gläubigern die Möglichkeit eingeräumt, politische und wirtschaftliche Bindungen mit anderen Ländern zu schaffen, die für Griechenland verbindlich sind, ohne dass seine Zustimmung dafür erforderlich ist.“ (Kassimatis, S. 53) Dies verletzt massiv das Prinzip der Achtung der nationalen Souveränität und des Rechtsstaates.

Da den Erfindern der Verträge bei deren Abfassung anscheinend doch nicht ganz geheuer war, wurde im „Vertrag über die finanzielle Unterstützung“ eine besonders perfide und demütigende Bedingung von Griechenland eingefordert: die Regierung muss von seinen Ministerien Rechtsgutachten über die Richtigkeit dieser Verträge einholen, deren Wortlaut jedoch schon feststeht und als Anhang bei den Verträgen schon beigefügt ist. Dies widerspricht massiv dem Grundsatz der wissenschaftlichen Freiheit eines Gutachters, abgesehen von der Tatsache, dass eine derartige Bestimmung Europa nur mehr zur Schande gereicht.

Die vor allem im „Verständigungsmemorandum“ geforderten radikalen Lohn-, Arbeitslosengeld- und Rentenkürzungen, die radikalen Schnitte im Sozialsystem und die massiven zusätzlichen Belastungen stellen einen Verstoß gegen die Grundrechte, die von der EU garantiert werden, dar. Nach der glaubhaften Darlegung von Giorgos

⁴⁵ Kassimatis, Giorgos, EU verstößt gegen demokratische und europäische Rechtskultur. Zum Kreditabkommen der Troika mit Griechenland, in: Widerspruch 61, S. 49

Kassimatis werden dabei grundlegende Prinzipien des Rechtsstaates, der Rechtssicherheit und des Vertrauensschutzes eklatant verletzt und die Fundamente des Rechtsstaates untergraben. Und er weist darauf hin, dass „entsprechende Kürzungen in Lettland und Rumänien, die dort vom IWF verlangt worden waren, von deren Verfassungsgerichten als verfassungswidrig beurteilt worden sind.“ (Kassimatis, S. 57)

Man kann davon ausgehen, dass viele Menschen, gerade auch viele in den etablierten und wohlmeinenden bürgerlichen Kreisen, noch kaum realisiert haben, was dies alles für die gesamte demokratiepolitische und gesellschaftliche Kultur bedeutet.

**Das Hauptproblem:
Demokratie und Mitbestimmung stehen
dem freien Markt im Wege**

Viele wollten nicht wahr haben, dass das erste Labor für die neuen Freiheiten der Konstrukteure des Neoliberalismus das Chile unter Pinochet war, und der Niedergang Südamerikas in den 80er- und 90er-Jahren des vorigen Jahrhunderts bis zum Bankrott Argentiniens an der Jahrtausendwende die neoliberale Handschrift trägt. Deshalb war „neoliberalismo“ in diesen Ländern bereits Feindbild und Grund massenhafter Proteste aller Formen, als sich in unseren Breiten die Volksparteien gerade erst so richtig für die Schlagwörter der Deregulierung, Privatisierung und Liberalisierung erwärmten. Wer davor warnte oder auf die politischen Auswirkungen dieser Politik in Lateinamerika hingewiesen hatte, erntete oft nur Gelächter oder wurde mit bösen Schimpfwörtern bedacht. Wer sich die Lage in Griechenland 2012 ansieht – aber auch die abseits des Medienrummels bereits brutal ruinierten Staaten wie Rumänien, Lettland, Litauen u. a., wird viele Parallelitäten erkennen. Dabei machten die politischen Leitideen der Neoliberalen für alle Mitdenkenden die Ziele und Auswirkungen ihrer Maßnahmen von Beginn an durchschaubar. Deren gängige Slogans und Propagandasätze haben die Menschen über die Jahrzehnte so verinnerlicht, dass sie oft nicht zu Ende gedacht wurden, selbst von Menschen, die deren wirtschafts- und sozialpolitischen Auswirkungen sehr wohl kritisierten, sich aber doch weniger um die demokratiepolitischen Implikationen Gedanken gemacht hatten. Wenn also die Leitsätze seit der Ära Thatchers und Reagans lauten: Politik raus der Wirtschaft, denn die „unsichtbare Hand“ lenkt alles, der Markt kann sich nur frei entfalten, wenn er frei von (politischer) Beeinflussung ist, dann ist Wirtschaft eine Abfolge von Sachzwängen und der

Politik bleibt eigentlich nur das Sich-Einfügen in die Sachzwänge. Mitsprache hat folglich per se keinen Platz, denn sie würde das optimale Funktionieren des Marktes stören. Beginnend bei Hayek, aber vor allem dann in der Vulgarisierung seiner Botschaft, werden kollektivvertragliche Regelungen bekämpft, denn sie hemmen den Fortschritt der Wirtschaft = des Kapitalismus. Hayek im Original: „Der Kapitalismus führte auch eine neue Form der Erzielung eines Arbeitsinkommens ein, welche die Menschen insofern befreite, als diese sie und oft auch ihre Kinder von ihren Familien und Sippen unabhängig machte. Das ist eine Tatsache, auch wenn der Kapitalismus gelegentlich daran gehindert wird, alles das, was er leisten könnte, ...auch zu leisten: und zwar durch Monopole organisierter Gruppen von Arbeitern, ‚Gewerkschaften‘, die ihre Art von Arbeit künstlich verknappten, indem sie Personen, die zu dieser Arbeit für ein geringeres Entgelt bereit wären, daran hindern, sie zu tun.“⁶ (Sozial)staatliche Regelungen verzerren also den Markt. In diesem Denkschema ist Mitbestimmung ohne Legitimität. Gewerkschaften steht keine Mitsprache bei der Lohnpolitik zu, „ihre Tätigkeit auf diesem Gebiet ist ...wirtschaftlich sehr schädlich und politisch äußerst gefährlich“⁷. Diese Mitsprache steht nicht einmal Regierungen zu, sie stört den Marktmechanismus, und ist „untragbar“. Kollektivverträge darf es folgerichtig nicht geben: „Unter dem Namen ‚industrial democracy‘ oder in jüngster Zeit dem der ‚Mitbestimmung‘ hat sie besonders in Deutschland und in geringerem Grad in Großbritannien, große Beliebtheit erworben. Sie repräsentiert ein merkwürdiges Wiederaufleben der Ideen des syndikalistischen Zweiges des Sozialismus des 19. Jahrhunderts, die die wenigst durchdachte und impraktikabelste Form dieser Lehre ist... Ein Betrieb oder ein Gewerbezug kann nicht im Interesse einer dauernden bestimmten Belegschaft geführt werden, wenn er gleichzeitig den Interessen der Konsumenten dienen soll.“⁸ Institutionelle Mitbestimmung, Gewerkschaften müssen bekämpft und zerschlagen werden, Betriebsräte sind Störefriede, Schmarotzer, Schädlinge.⁹

Diese frei gewählte Entdemokratisierung Europas wurde an- und durchgeführt von den etablierten (Volks-)Parteien links und rechts der Mitte, die dem Diktat des Marktes folgten, ihm die nötige Freiheit verschafften, und jetzt – nach der Selbstentsorgung der Politik – wie

⁶) Hayek, Die verhängnisvolle Anmaßung: Die Irrtümer des Sozialismus, Tübingen 1996

⁷) von Hayek, Friedrich August, Die Verfassung der Freiheit, Tübingen 1991, S. 346

⁸) A.a. O., S. 351

⁹) Vgl. dazu: Wall-Strasser, Sepp, „Gewerkschaften gehören bekämpft und zerschlagen“ in: Bauer, Lucia, Märkte brauchen Regeln, Wien 2004

der Zauberlehrling auf das Unwesen starren, das sie losgeschickt haben.¹⁰ Denn dies war eine der Meisterleistungen neoliberaler Ideologie: das sie es geschafft hat, die Politik(er) vor allem in Europa – sagen wir: unter grober Einhaltung der demokratischen Spielregeln – soweit zu bringen, dass sie ständig Gesetze und Regelungen beschlossen oder ihnen zugestimmt haben, die sie weitgehend selbst entmachteten, neutralisierten, einflusslos machten. Eines der besten Beispiele dafür ist die Verfassung der Europäischen Zentralbank EZB. Anstatt sie zu dem zu machen, wozu sie da sein soll: als „Hausbank der EU“ einer prosperierenden Wirtschaft, der Beschäftigung und dem Wohlstand seiner BürgerInnen dienstbar zu sein, wurde sie zum Hort des harten Euro und seiner Geldanleger, jeder demokratischen Kontrolle entzogen, und einer Geheimhaltung aller ihrer Entscheidungsprozesse verpflichtet, die den vatikanischen Archiven alle Ehre zuteilwerden ließe.

Experten(regierungen) – der kalte Putsch der Mainstreamökonomien und Banker

Wenn es gelungen ist, „die“ Politik und mit ihr die PolitikerInnen im Sinne von RepräsentantInnen von Parteien so zu diskreditieren, dass das Volk alles andere als besser findet als von ihr gewählte RepräsentantInnen, dann kommt die Stunde der ExpertInnen. Diese Phase erreichen langsam viele der europäischen Staaten. ExpertInnen werden eingeführt als diejenigen, die über jeden politischen Einfluss erhaben sind, die nach objektiven Kriterien, ohne eigene Interessen zu verfolgen im Stande sind, eine Stadt, ein Ministerium, einen Staat zu führen. Die BürgerInnen werden dabei an der Nase herumgeführt. Denn sie fragen nicht, woher diese Personen kommen, sie haben keine Vorstellung von dem, welche Interessen sie verfolgen, sie haben keine Vorstellungen davon, was diese ExpertInnen vorhaben (denn sie mussten dies ja auch in keinem Wahl- oder Parteiprogramm tun), und vor allem fragen sie sich nicht, wem diese ExpertInnen verantwortlich sind. Niemand kann sie auch in die Pflicht nehmen, da sie ja von niemandem gewählt und daher auch niemandem verantwortlich sind. Wie durchsichtig diese „Interesselosigkeit“ der ExpertInnen jedoch ist, wird klar, wenn man nur die beiden jüngsten Expertenregierungen in Griechenland und Italien ansieht.

¹⁰ Niemand geringerer als die Financial Times konstatierte das jüngst ebenfalls in einer nüchternen Feststellung: „In effect, eurozone policymakers have decided to suspend politics as normal in two countries because they judge it to be a mortal threat to Europe’s monetary unity, a project more than 50 years in the making, is of such overriding importance that politicians accountable to the people must give way to unelected experts who can keep the show on the road.“ FT, Enter the technocrats, 12th/13th November, S 7, 2011.

Lucas Papademos, der Regierungschef, der den griechischen Premier Papandreou Ende 2011 ablöste, war von 1994 bis 2002 Gouverneur der griechischen Notenbank. Dort spielte er eine noch immer nicht geklärte Rolle bei der Verschleierung der öffentlichen Haushaltsbilanzen mit Hilfe von Goldman Sachs. Der Chef der staatlichen Schuldenagentur in Griechenlands Regierung heißt Petros Christodoulous und war ebenfalls vorher Angestellter (Trader) der amerikanischen Bank Goldman Sachs in London.

Mario Monti, der Regierungschef Italiens, der Berlusconi abgelöst hatte, war von 2005 bis zu seiner Ernennung zum neuen italienischen Regierungschef Berater im Verwaltungsrat von Goldman Sachs für europäische Angelegenheiten und zu wichtigen Fragen globaler Politik. Montis Aufgabe war es, für den US-amerikanischen Konzern Zugänge in Europa zu verschaffen. Während in Athen noch eine Koalitionsregierung existiert, findet sich in Italiens Regierung kein/e einzige/r Parteienvertreter/in mehr. Wenn man dazu weiß, dass Mario Draghi, der neue EZB-Chef, von 2001-2005 Vizepräsident von Goldman Sachs International in Europa war, und zwar Chef jener Abteilung, die, kurz bevor er sie übernahm, Griechenland mit dem Finanzinstrument „Swap“ geholfen hatte, seine Bilanzen zu schönen und Staatsschulden zu verschleiern, werden neue Aspekte der „Unabhängigkeit“ deutlich. Das ganze Expertenwesen ist aber keine Einbahnstraße. Otmar Issing zum Beispiel, der EZB-Chefvolkswirt von 1998–2006 war und „Vater des Euro“ genannt wird, ist jetzt internationaler Advisor bei Goldman Sachs. Peter Sutherland, ein Ire und Ex-Präsident von Goldman Sachs International, spielte die dominante Rolle im Hintergrund bei der „Irland-Rettung“. Nicht zu vergessen, dass der scheidende Weltbankpräsident Robert Zöllik Vizepräsident von Fannie Mae und später Berater für internationale Agenden von Goldman Sachs war.

Zur Politik der EZB könnte man jede Menge interessanter Aussagen und Zitate anführen. Einige Zitate der jüngsten Zeit ihres gerade abgetretenen Präsidenten Jean Claude Trichet veranschaulichen exemplarisch sehr gut deren Ideologie und Strategie. In einem Brief¹¹ von Trichet und Mario Draghi an den italienischen Noch-Regierungschef Berlusconi im August 2011 schreiben die beiden Italien vor, nicht nur „die Kündigungsverfahren flexibler zu gestalten“, sondern auch „innerbetrieblichen Vereinbarungen den Vorzug gegenüber nationalen Branchentarifverträgen zu geben“ und „die kommunalen

¹¹ Alle folgenden Zitate sind entnommen aus: Dumini Antoine/Ruffin, François, Bei den Frankfurtern. Ein Besuch bei der Europäischen Zentralbank am Ende der Ära Trichet, Le Monde diplomatique, deutsche Ausgabe, 09.12.2011

Betriebe (Personennahverkehr, Müllabfuhr, Stromversorgung) zu privatisieren". Dabei offenbarten die beiden Zentralbanker ihr Demokratieverständnis mit der Empfehlung, „auf dem Verordnungsweg vorzugehen, mit sofortiger Wirkung, nicht durch einen Gesetzentwurf, dem erst noch das Parlament zustimmen muss“. Und weiter: „Es wäre die größte Dummheit, in Europa die Löhne anzuheben...Wir sollten vor allem zu einer Abschaffung der automatischen Lohnindexierungsklauseln und zu einer Stärkung von Vereinbarung auf Unternehmensebene kommen, damit die Löhne auf unternehmensspezifische Bedürfnisse abgestimmt werden können.“ Dies „soll mit Strukturmaßnahmen einhergehen – insbesondere im Dienstleistungsbereich – einschließlich der Liberalisierung reglementierter Berufe und mit der Privatisierung von Dienstleistungen, die heute vom öffentlichen Sektor wahrgenommen werden“.

Dass „ExpertInnen“ einen derartig großen Einfluss gewinnen konnten hat auch mit dem Aufstieg und der Durchsetzungsstrategie neoliberaler Ideologie zu tun. Ein Weg – und wahrscheinlich der nachhaltigste – führte über die Eroberung der Lehrstühle an den Wirtschaftsfakultäten. Über Jahrzehnte wurden Generationen von marktgläubigen Ökonomen herausgebildet, die als Wegbereiter, Postulatoren und Legitimatoren der Entdemokratisierung fungier(t)en.

Den groben Marktfundamentalismus verlagern wir „FestlandeuropäerInnen“ normalerweise reflexartig und gerne in die USA oder in das (neo-)liberale Großbritannien. Allerdings ist er längst auch Mainstream in Europa, er kommt nur in der Regel intellektuell verbrämter, in der Formulierung dezenter und oberflächlich harmloser, deswegen aber nicht weniger gefährlich daher.

Als feines (im doppelten Sinn des Wortes) Beispiel dafür können die Ausführungen des Universitätsprofessors und Dekan an der Linzer Johannes Kepler Universität Teodoro Cocca angeführt werden. In der Schweizer Finanzzeitung „Finanz und Wirtschaft“¹² schreibt er:

„Auch schon vor der Finanzkrise bewegten sich die westlichen Länder auf wenig nachhaltigem Terrain. Teure Sozialversicherungssysteme, demografische Fehlentwicklungen und bestenfalls moderates Wirtschaftswachstum waren schon lange vor 2007 laut tickende Zeitbomben. Während sich Politiker rühmen, im Gegensatz zum Finanzmarkt langfristig zu denken, wurde jahrzehntelang auf Kosten der kommenden Generationen gelebt. Dass unsere Kinder die heutigen

¹²⁾ Cocca, Teodoro D., Demokratie in der Krise?, in: Finanz und Wirtschaft, 8. Okt. 2011

Probleme und dafür weniger (Finanz-)Vermögen erben werden, ist wohl der größte Skandal überhaupt. Diese gerne als sozial bezeichnete Staatspolitik ist zutiefst asozial...Die einzige Kraft, die die Politiker aus dieser Paralyse zu befreien vermag, sind paradoxerweise die Preissignale des Kapitalmarktes. Der Status einer Regierung wird zurzeit nicht in Prozentanteilen des Wahlbarometers gemessen, sondern in Basispunkten der Credit Default Swaps oder dem Zins-spread zu deutschen Bundesanleihen. Die Politiker erhalten so unmittelbar die unverblühte Marktmeinung zur Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit der vorgeschlagenen Konzepte. Der Kapitalmarkt baut den Druck auf, den die Wähler offensichtlich nicht in der Lage sind auszuüben. Somit nehmen der Finanzmarkt und mit ihm die ‚bösen‘ Spekulanten die Rolle einer wichtigen demokratischen, disziplinierenden Kraft ein und füllen das durch die Wähler hinterlassene Vakuum. Die Preissignale des Marktes sind es, die derzeit das politische Treiben diktieren...Dabei ist die freie ‚Meinungsäußerung‘ der Märkte ein schützenswertes Gut in einer liberalen Wirtschaftsordnung. Es sind gerade diese Preissignale und (zum Glück) nicht eine Zentralverwaltung, die das Wirtschaftssystem lenken. Die Ironie der Geschichte könnte also sein, dass es dank dem Druck der ‚bösen‘ Spekulanten gelingt, die Demokratie zu retten – ein Szenario von vielen, die in letzter Zeit Realität geworden sind.“

In einem Interview der Oberösterreichischen Nachrichten stellt er vor diesem ideologischen Hintergrund die Frage aller Fragen: „Ist die Demokratie überhaupt in der Lage, eine Mehrheit für Reformen zu finden, welche die Allgemeinheit mittelfristig schlechter stellen? Zweifel sind angebracht. Die demokratische Lenkung des Systems über die Wählerstimmen ist in der Folge an einem toten Punkt angelangt: Keine Mehrheit wird sich für eine staatliche Sparpolitik entscheiden. Das Resultat ist ein politischer Stillstand, der mehr als nur besorgniserregend ist. Ein demokratisches Dilemma“.¹³

Hier sind alle Paradigmen der betriebswirtschaftlichen Marktgläubigkeit vereint: Ablehnung des solidarischen Sozialversicherungssystems und Sozialstaates in einem Aufwaschen, Politiker als zu eigenem Denken und Handeln unfähige und von der Masse abhängige Marionetten, die vom Zuchtmeister Kapital zu verantwortlichem Handeln „befreit“ werden müssen, die WählerInnen als dümmliche KonsumentInnen, zur Demokratie unfähig (oder nur aus Bequemlichkeit ihr verfallen), die deswegen gezüchtigt werden müssen und schließlich die Märkte und Investoren als die eigentlich demokratischen Kräfte.

¹³ OÖN, 19.10.2011

Diese Ungeheuerlichkeit hat sich wie ein böser Virus im Denken ganzer Generationen von UniversitätsabgängerInnen eingenistet, sodass es einem heutzutage an jeder Straßenecke begegnet. Dazu ein willkürlich ausgewähltes Beispiel aus ganz jüngster Zeit: So behauptet der wirtschaftspolitische Koordinator der österreichischen Industriellenvereinigung Clemens Wallner in einem Interview der österreichischen Tageszeitung Der Standard nahezu gleichlautend: „Ich halte es geradezu für ein Glück, dass uns die Finanzmärkte und die EU endlich Druck machen, ineffiziente Ausgaben zu kürzen...“¹⁴ Schützenswerter als das freie Votum des Souveräns – der BürgerInnen – ist selbstverständlich jenes der Märkte. Kein Wort von ihrer brutalen Macht, keine Rede von den überhöhten Zinsen, die sie verlangen. Es ist das „saubere“ Geschäft des Kapitals, welches seine Blutspur zieht, aber mit dem Anschein der völligen Rationalität und vorgespiegelten Logik, dass alles nach geregelt und nicht beeinflussten Gesetzen abläuft. Ihre betriebswirtschaftliche Ausrichtung, ihr Unvermögen, volkswirtschaftliche Zusammenhänge zu realisieren, machen solche Ökonomen gänzlich unzugänglich für eine Wahrnehmung der ökonomischen und sozialen Auswirkungen, und der politischen Gefahren, die ihr Glaube an die Macht und heilende Wirkung der Märkte heraufbeschwört.

Die Rechtsextremen im Vorhof der Macht

Die Diskreditierung und Demontage der Demokratie ist wahrscheinlich die schlimmste aller Folgen der aktuellen Politik in Europa. Die Menschen in den Krisenländern fühlen sich enttäuscht, von der Politik im Stich gelassen, ja verraten. Die politische und wirtschaftliche Elite vollzieht unter dem Vorwand, Europa zu retten, einen radikalen Bruch mit der Vergangenheit. Sie hat sich zu einem Regieren gegen die Mehrheit der Bevölkerung entschieden. Das Ganze nennt sich nicht von ungefähr „Austeritätspolitik“. Auch dieser Ausdruck kommt aus Griechenland und bezeichnet unter anderem jene Herrscher, die ihr Land streng - mit eiserner Faust – regieren.

Wer sagt aber, dass dies schon alles ist? Das Ganze kann noch einen sehr viel höheren Preis haben. Die politische Rechte kann sich derzeit entspannt zurücklehnen, weil die etablierte Politik ihnen die schmutzige Arbeit besorgt, kann umso effektiver an ihrem eigentlichen Ziel, der Machtübernahme in Europa, arbeiten. Was sie auch tut. Ein paar Beispiele dazu: Seit dem Rücktritt Papandreous sitzt die

¹⁴ Der Standard, Printausgabe, 3./4. März 2012, S. 9

extrem rechte Laos-Partei in der Regierung, ein ehemaliges Mitglied der Jugendorganisation der Militärjunta¹⁵ und Freund des rechtsextremen Front National der „Le Pen’s“ in Frankreich ist Minister für Infrastruktur und Verkehr. Auf Asylsuchende, MigrantInnen und Muslime wird mittlerweile auch in Griechenland zum Teil offen Jagd gemacht. Die ehemals von großer Toleranz und Fortschritt geprägten Niederlande haben die größte Not mit der erstarkten rechten Partei Geert Wilders, Belgien zerfällt fast am nationalistischen Vlaams Belang, in Italien ist Neofaschismus nichts Verbotenes, sondern ein moderner attraktiver Markenname, ihre VertreterInnen sitzen in allen nationalen und regionalen Parlamenten, der regierende Bürgermeister von Rom ist ein bekannter Rechtsextremer, Bombenwerfer und Sargträger der rechtsextremen Attentäter von Bologna, den steirischen FP-Obmann und Mitglied der steirischen Landesregierung Gerhard Kurzmann ärgert nicht nur das politische Establishment in Österreich mit kriegerischen Minarettspielen, er ist auch Mitglied der Kameradschaft IV der Waffen-SS und trifft sich regelmäßig mit den Neofaschisten in Italien, eine Strache-FPÖ kommt in Österreich schön langsam an die erste Stelle bei Meinungsumfragen zur Nationalratswahl, im Nachbarland Ungarn marschieren die Jobbik-Schlägertrupps in Paraden landesweit auf und ab, Roma werden verfolgt, gejagt, ermordet, in Schweden sitzen die „Schwedendemokraten“ im Parlament, die mit dem bisherigen sozialen und demokratischen Schweden aber schon gar nichts zu tun haben, in Finnland die „Wahren Finnen“, und zu schlechter Letzt ermordet ein Rechtsextremer in Oslo achtundsiebzig JungsozialistInnen – es ist bekannt, dass sein Ziel die Vernichtung der (norwegischen) Sozialdemokratie war.

Die Trägerrakete ihrer politischen Machtübernahme war bisher immer die Angstmache durch die von ihnen eingeführte „Ausländer- und Asylantendebatte“. Nun gewinnen sie immer mehr Zulauf mit ihrer nach außen hin kapital- und bankenkritischen Rhetorik, weil ihnen die etablierten Parteien dieses Feld überlassen haben. Dass bei der Kapitalismuskritik antisemitische Verweise auf das Weltjudentum etc. nie fehlen dürfen, ist klar. Sie kanalisieren Frustration und Wut der einfachen Bevölkerung. Sie bestärken das dumpfe Gefühl, dass „wir von denen da oben immer nur gelegt werden“. Und sie vermitteln Dynamik und Auswege an: Es muss nicht so sein, wir ändern dies, wir werden mit diesem Augiasstall – auf Deutsch meist Saustall – aufräumen! Alle Umfragen weisen darauf hin, dass die extreme Rechte in absehbarer Zeit in einer beträchtlichen Zahl an EU-Ländern

¹⁵ Makis Voridis; sein Parteifreund Adonis Georgiadis gibt eine antisemitische Zeitschrift heraus, und ist Staatssekretär für Entwicklung und die Handelsmarine

mit bis zu 30% der Wählerstimmen rechnen kann. Und jeder Tag, an dem die derzeitige Politik die Bevölkerung mit diesen stümperhaften Sparprogrammen drangsaliert, treibt sie dieselbe noch weiter nach rechts. Wobei es gar nicht mehr so viel darauf ankommt, ob die extreme Rechte tatsächlich auch in den Regierungen sitzt, denn auch ohne Regierungsbeteiligung erfüllen bisherige Regierungen schon Schritt für Schritt viele deren Forderungen in Richtung Bürgerüberwachung, Sozialabbau oder restriktive Migrationspolitik.

Von der Finanz- über die Wirtschaftskrise schlittern wir immer mehr in eine Gesellschaftskrise. Viele leben noch immer in der Welt des wohlfahrtstaatlichen Europas des letzten Jahrhunderts und glauben, diese sei grundsätzlich gesichert, man habe nur ein bisschen übertrieben. In Wahrheit stehen wir vor einem neuen, jedoch sehr kalten, von enormer wirtschaftlicher Dummheit geprägten, sozial und politisch immer mehr verarmenden Europa. Vor einem undemokratischen, autoritären, politisch äußerst rechtem Austerity-Europa. Ein Meister der Verdrängung, wer's nicht wahrhaben will.

Auswege? Der Weg geht über Europa

Gibt es etwas Positives an dieser Entwicklung? Die autoritäre Führung der EU, vor allem die Vorgaben der Troika, zwingen uns automatisch zu einer Ausrichtung nach Brüssel. Sozial-, wirtschafts- und gesellschaftspolitisch sind die derzeitigen Maßnahmen – harmlos ausgedrückt – ein herber Rückschritt (tatsächlich eine Katastrophe), aber sie können eine positive Auswirkung haben: dass sich die Gewerkschaften, aber auch alle anderen politische Kräfte, Parteien, und Interessensverbände aus ihrer nationalstaatlich ausgerichteten Politik befreien und endlich gesamteuropäisch zu agieren beginnen. Je mehr Vorgaben diese neue „Governance“ macht, die direkt in die nationalstaatlich geregelte Entscheidungsfindung eingreifen, desto mehr werden sich die Gegenmaßnahmen, d.h. aber auch die Wut der europäischen BürgerInnen gegen diese Vorgaben richten (müssen). Dies kann einen heilenden Prozess in Gang setzen, eine ausgemachte Sache ist es aber nicht. Denn dazu müssen sich erst einmal jene gesellschaftlichen Kräfte durchsetzen, die ein gemeinsames Europa als erstrebenswertes Ziel ansehen. Ist es nicht der Fall – und zugegebenermaßen kommen derzeit weder die Gewerkschaften noch die linken Parteien in Europa über eine das soziale Europa beschwörende Rhetorik und symbolische Handlungen hinaus – und es setzen sich jene durch, die ohnehin in einem neuen Nationalismus das Heil sehen, dann kann sich die derzeitige Situation zu einem Desaster

entwickeln, dessen Größe und Tiefe derzeit noch niemand abzuschätzen vermag. Aus der Geschichte Österreichs würde sich der Vergleich mit den letzten Jahrzehnten der österreichisch-ungarischen Monarchie anbieten. Das damalige Parlament und die demokratische Mitbestimmung war ähnlich schwach und mit ähnlich wenig Rechten ausgestattet wie derzeit in der EU. Die Vorgaben des habsburgischen Kaiserhauses und dessen Regierungen waren derartig rigid und für viele der damaligen Völker – „Teilstaaten“ – knechtend, dass sich die einigenden und für soziale und demokratische Reformen kämpfenden Kräfte nicht (mehr) durchsetzen konnten. Die Folge war, dass sich anstatt eines – gerade von ArbeiterInnenseite beschworenen – „proletarischen Internationalismus“ ein sich immer mehr verfestigender Nationalismus durchsetzte, bis schließlich der Vielvölkerstaat zur Gänze in die Luft flog.

Ähnliches spielte sich spiegelbildlich auf deutscher Seite in der preußischen Monarchie ab. Wer die Geschichte der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei SDAP, die zu dieser Zeit mächtigste Interessenorganisation der Arbeiterschaft weltweit, studiert, steht fassungslos vor der Tatsache, wie schnell sich Stimmungen und politische Entscheidungen trotz klarer Grundsatzbekenntnisse ins gegenläufige kehren können. Aus dem stolzen Leuchtturm des internationalen Proletariats wurde innerhalb weniger Jahre eine auf das Überleben der eigenen Nation gerichtete nationale Arbeiterpartei, die bekannterweise alle wichtigen Beschlüsse u. a. auch für die militärische Aufrüstung des Kaiserhauses mit beschloss. Es stellt sich in der derzeitigen Situation also für die Gewerkschaften und arbeitnehmerInnenorientierten Parteien in Europa die beklemmende Frage, ob die wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Situation nicht ähnlich tief in einer Sackgasse ist wie in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, und ob die Gewerkschaften und Parteien genug aus dieser Geschichte gelernt haben. Von gewerkschaftlicher Seite kann man das aus der gegenwärtigen Sicht nicht gerade behaupten. Zwar ist gegen die Rhetorik nichts einzuwenden, allerdings wird diese in der Praxis durch nichts eingelöst. Es gibt keine wirklich länder- und nationenübergreifende Aktionen, die den Eliten zeigen würden, dass es den Gewerkschaften ernst wäre mit einer europaweiten Solidarität, etwa mit den Kämpfen der rumänischen und griechischen ArbeitnehmerInnen.

Die großen Volksparteien – grundsätzlich einmal die Befürworter und Säulen der Demokratie in Europa nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges – haben ein anderes großes Problem: sie haben jene Maßnahmen eingefordert und eingeführt, die jetzt die Gesellschaft in Be-

drängnis gebracht haben. Allen voran die konservativen und christlich-sozialen Parteien in Europa. Aus ihnen sind reaktionäre neokonservative oder bestenfalls rechtsliberale Parteien geworden. Hier sind die Ära Kohl in Deutschland und die Österreichische Volkspartei mit Beginn der Ära Schüssel die besten Beispiele. Von der von ihren politischen Vorgängern geprägten „sozialen Marktwirtschaft“ sollte nur mehr die reine Marktwirtschaft übrig bleiben. Aber auch die Sozialdemokratie hat ihr großes Problem. Vor allem mit Beginn der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre hat die Sozialdemokratie das Wort Demokratie immer mehr verdrängt und den sozialliberalen Weg gewählt. Was unter dem Namen „dritter Weg“ oder „Schröder-Blair-Papier“ in die europäische Geschichte eingegangen ist, ist nichts anderes als ein großer Sündenfall der Sozialdemokratie. Das Führungsduo Schröder-Fischer führte in der Bundesrepublik Deutschland Sozialabbaumaßnahmen (Riesterrente, Hartz-Gesetze,...) und Liberalisierungen durch, die so unter der alten CDU-CSU-Führung Kohl nicht durchgegangen wären. Auch hier verwechselten ihre führenden Genossen freie Marktwirtschaft mit Demokratie, und sahen im Abbau des Staatseinflusses, im Aufgeben der öffentlichen Dienstleistungen, in Steuersenkungsprogrammen fürs Kapital und in der Glorifizierung der Ich-AG's die Zukunft der modernen Gesellschaft. Es sei hier dahingestellt, ob diese Personen auch tatsächlich daran geglaubt haben oder ob sie sich im Interessenkampf bewusst oder naiv auf die falsche Seite gestellt haben – die Auswirkungen sind für die Politik in Europa verheerend. Durch die Übernahme der Dogmen der Marktfundamentalisten in der Sozialdemokratie brach der Schutzwall nicht nur für die breite Bevölkerung ein, es verlor auch die soziale Demokratie, d. h. die Mitsprache der Öffentlichkeit in Wirtschafts- und Sozialfragen ihre Anwältin. Denn die Parteien links der europäischen Sozialdemokratie waren spätestens nach der Auflösung der Sowjetunion allesamt in die Bedeutungslosigkeit verschwunden.

Meines Erachtens kann daher ein Neubeginn der „Linken“ in Europa nur mit einem klaren „Schuld-Schnitt“ beginnen: ein Einbekennen der Schuld am Siegeszug der Neoliberalen in Europa. Erst ein klares Einbekennen der Mitverantwortung an der ausufernden Macht der Finanzkräfte wird die Sozialdemokratie frei machen für eine neue und dringend nötige Wiederausrichtung ihrer Politik als Anwältin und Vertreterin der großen Masse der BürgerInnen.

Eine neue Glaubwürdigkeit bei der Bevölkerung wird sich nur im Vollzug der Alltagsgeschäfte erarbeiten lassen. Am Beispiel der sich vor unseren Augen abspielenden Euro-Krise heißt dies, dass sich alle an einer demokratischen Zurückeroberung und Wiederaneignung von

wirtschaftlichen Prozessen interessierte Parteien klar dem Diktat der Märkte, der Ratingagenturen und deren Eliten in Politik, Wirtschaft und Medien versagen und deren Vorgaben wie Schuldenbremsen, Sixpakt und andere Erfindungen ablehnen müssen. Und im Gegenzug dazu Alternativen einfordern müssen. Nur so werden sie klar als Alternative zu den rechteextremen und (neo-)konservativen Parteien und deren VertreterInnen in Europa wahrgenommen werden.

Demokratie ist eine Machtfrage

*„Widerstand leisten heißt: Neues schaffen;
Neues schaffen heißt: Widerstand leisten.“ Stéphan Hessel,¹⁶*

Demokratie ist etwas zartes, zu pflegendes, aber auch etwas, das wir uns immer wieder mit Macht ertrotzen und erkämpfen müssen. Denn sie steht auch ständig auf der Abschussliste, und zwar manchmal im wahrsten Sinn des Wortes. Deshalb ist der Ausspruch des norwegischen Premiers Jens Stoltenberg anlässlich der Trauerfeier der von einem Rechtsextremisten ermordeten SozialdemokratInnen in Oslo so erwähnenswert. Denn der letzte Satz seiner berühmt gewordenen Rede, was die Antwort auf dieses Verbrechen sein müsste, lautet - nach dem klaren Bekenntnis zu ‚mehr Demokratie, mehr Offenheit‘: „Aber nie Naivität!“ Was nichts anderes heißt als dass diese Demokratie nicht auf dem Fernsehsofa verteidigt werden kann. Diese Macht, diese Gegenmacht zur Macht der Konzerne, der Finanzmärkte und großen Investoren muss organisiert werden, denn sie fehlt momentan. Das Kapital hat es geschafft, in dreißig Jahren die Regeln so weit zu verändern, dass „das Volk“ ihnen nun hilflos ausgeliefert ist. Von der Politik wurde es verlassen. Die Rückeroberung des Terrains kann nur wieder Schritt für Schritt durch die Schaffung neuer Rechtsrahmen geschehen. Und nur durch demokratisch legitimierte Prozesse. Je größer allerdings der Widerstand ist, der von den Eliten ausgeht, je länger die Schlafphase der etablierten politischen VertreterInnen dauert, desto gewaltiger werden die Umwälzungsprozesse sein. „Das Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen. Und vor allem: Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“¹⁷

¹⁶ Hessel, Stéphan, Engagiert euch!, Ullstein Berlin, 2011, S. 31

¹⁷ Negt, Oskar, Der politische Mensch, Göttingen 2010, S. 13

Katharina Zimmerberger/Aurelia Wolf

Politische Partizipation als Bildungsziel in der VHS Grundbildung

Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Thema der politischen Partizipation in der Grundbildung der Kärntner Volkshochschulen. Es geht dabei in erster Linie um praktische Erfahrungen die innerhalb der verschiedenen Grundbildungskurse und der Lehrgänge zum Nachholen des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses, im Hinblick auf das Thema der politischen Partizipation verfolgt und gemacht wurden. Aufgrund des Entstehungskontexts und der begrenzten Seitenanzahl, die ein solcher Beitrag mit sich bringt, wird daher auf die vielen, mit Sicherheit relevanten, theoretischen Diskurse zum Thema verzichtet. Stattdessen liegt der Fokus auf den TeilnehmerInnen in den jeweiligen Kursen, um deren Bezüge und persönliche Wichtigkeit des Themas sichtbar zu machen.

Bei den Kärntner Volkshochschulen stehen die Lernenden stets an erster Stelle. „Die TeilnehmerInnen repräsentieren alle Alters- und Berufsgruppen sowie alle sozialen Schichten, unabhängig von Herkunft und Religion. Sie sind an Weiterbildung und Kommunikation interessiert und wollen mit unterschiedlichen Zielsetzungen Wissen und Fertigkeiten erwerben. Einen besonderen Stellenwert in unserer Organisationen haben diejenigen Menschen, die sich Grundbildungskennntnisse aneignen wollen“ (Leitbild der Kärntner Volkshochschulen 2013).

Das Thema der politischen Partizipation nimmt einen hohen Stellenwert in den Bildungsangeboten ein und wird auf unterschiedliche Art und Weise behandelt. Durch eine Teilnahme an den diversen Kursen und einer Steigerung der damit zusammenhängenden fachlichen und

sachlichen Kompetenzen wird bei den TeilnehmerInnen einerseits ein Prozess eingeleitet, der zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben anregt, andererseits werden in den Kursen auch immer wieder bewusst Themen behandelt, die Demokratieverständnis fördern und Interesse an Politik und damit verbundene aktive Einbringung in das vorherrschende politische System vorantreiben.

Diese Perspektive und dieser Zugang zum Thema der politischen Partizipation in der Grundbildung der VHS Kärnten soll am Ende des Beitrags auch bei der Formulierung der praxisrelevanten Forderungen an die Politik im Zentrum stehen.

Einblick in die Grundbildung

Die PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) Erhebung aus den Jahren 2011 und 2012 erfasst die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen (16- bis 65-Jährige) im Bereich Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien. Diese Kompetenzen werden als wichtige Faktoren zur Partizipation an politischen, sozialen und wirtschaftlichen Prozessen verstanden. Das damit zusammenhängende Verstehen und die kritische Reflexion von schriftlichen Informationen sind vor allem im heutigen Informationszeitalter von großer Bedeutung. Laut Studie verfügen 17,1 % der österreichischen Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren über niedrige Lesekompetenzen und sind dadurch in Beruf und Alltag benachteiligt (vgl. Statistik Austria 2013, S. 40). Legt man diese Zahlen auf das Bundesland Kärnten um, so betrifft dies etwa 63.000 Personen.

Aus diesem Grund beschäftigen sich die Kärntner Volkshochschulen bereits seit dem Jahr 2001 mit dem Thema der Grundbildung und bieten hierfür Kurse für in Österreich wohnhafte Erwachsene mit Grundbildungsbedarf im Bundesland an. Das Angebot orientiert sich direkt an den Bedürfnissen der teilnehmenden Personen und findet im Rahmen von Kleingruppenunterricht (maximal 10 Personen) statt. Die Teilnahme an diesem speziellen Angebot ist kostenlos und ein Einstieg jederzeit möglich, wodurch wichtige Zugangsvoraussetzungen für die betroffene Zielgruppe (bildungsbenachteiligte Personen¹⁸⁾ gegeben sind. Da mangelnde Grundbildung nie getrennt von sozialen

¹⁸⁾ Unter dem Begriff der „Bildungsbenachteiligung“ werden in diesem Zusammenhang ungleiche Voraussetzungen gewisser Personen/Gruppen zum Erreichen bestimmter Bildungsziele verstanden. Ungleiche Voraussetzungen können beispielsweise durch das Geschlecht, die ethnische Zugehörigkeit, Sprachkenntnisse, finanzielle Situation usw. gegeben sein.

Phänomen, wie beispielweise ökonomischer Armut, negativen Schulerfahrungen oder politischen Strukturen, zu betrachten ist, besteht für alle Teilnehmenden der Kurse die Möglichkeit einer Sozialpädagogischen Betreuung. Die Aufgabenfelder der Sozialpädagogischen Betreuung sind in den Bereichen der Sozial-, Bildungs- und Lernberatung, sowie der individuellen Begleitung und Betreuung angesiedelt.

Die Zielgruppe der Grundbildungskurse und die damit zusammenhängende Angebotsplanung orientiert sich am Konzept für die Basisbildung der Initiative Erwachsenenbildung (vgl. Initiative Erwachsenenbildung 2014, S. 3f). Die Zielgruppe ist breit gefächert und spiegelt demnach die Vielfalt unserer Gesellschaft wider. Es handelt sich um Menschen, die Grundkompetenzen nicht oder nicht ausreichend erlernen konnten – unabhängig von Herkunft, Sprache und eventuell vorliegenden Schulabschlüssen.

Folgende Kursschwerpunkte stehen hinsichtlich der formulierten Zielgruppe im Vordergrund:

- Alphabetisierung (Lesen, Schreiben und Rechnen)
- Basiskenntnisse Deutsch als Zweitsprache (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen)
- Bearbeitung von Alltagsthemen
- Rechtschreibung/Legasthenie
- Lernkompetenzen
- Gedächtnistraining und Konzentrationsübungen
- Computer und neue Medien
- Basiskenntnisse Englisch

Trotz oder gerade wegen dieser relativ breiten Lernbereiche und der vielfältigen Zielgruppe können als Kernziele sämtlicher Angebote die Verbesserung der jeweiligen Lebens- und Arbeitssituation und die damit zusammenhängende politische Partizipation der betreffenden Personen definiert werden. Die Kärntner Volkshochschulen versuchen dadurch die individuell definierten Lerninhalte so nah wie möglich an den Lebenswelten der Teilnehmenden zu orientieren, wodurch der persönliche und berufliche Nutzen des Gelernten aufgezeigt wird und die Kursangebote im Idealfall zum Besuch weiterer Bildungsangebote anregen.

Einblick in die Lehrgänge zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses

Österreichweit verlassen jährlich rund 5.000 Jugendliche das Bildungssystem ohne Abschluss. Schätzungen zufolge gibt es in Österreich 280.000 Personen (in der Altersgruppe der 15- bis 64-Jährigen) ohne positiven Pflichtschulabschluss (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe 2011, S. 36). In Kärnten betrifft dies etwa 12.000 Menschen.

Der erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss ist ein Bindeglied zu höherer Bildung und erhöht die Chancen am Arbeitsmarkt. Mit niedrigem Bildungsniveau gehen meist langes Verweilen im Niedriglohnbereich und geringe Aussichten auf eine Verbesserung der Arbeitssituation einher (vgl. Arajärvi, Outi/Drubig, Roland 2009, S. 96).

Die Kärntner Volkshochschulen haben sich das Ziel gesetzt möglichst vielen Personen die Chance zu geben von diesem qualitativ hochwertigen Bildungsangebot zu profitieren. Denn grundlegende Kompetenzen, die mit dem Erwerb des Pflichtschulabschlusses einhergehen, bilden eine wichtige Voraussetzung für weitere Lernprozesse und verbessern die Zugangsmöglichkeiten zum lebensbegleitenden Lernen. Im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz gelangen die TeilnehmerInnen zu mehr Sicherheit und Unabhängigkeit im Alltag, erweitern ihre gesellschaftlichen und politischen Partizipations- und Mitgestaltungsmöglichkeiten und lernen gesellschaftlich verantwortlich, zukunftsorientiert und nachhaltig zu denken (vgl. Böcksteiner/Bonifer-Jungwirth, S. 7).

Insgesamt werden sechs Prüfungen abgelegt, um den Pflichtschulabschluss zu erlangen. Diese sind in den vier Pflichtgegenständen Deutsch Kommunikation und Gesellschaft, Englisch Globalität und Transkulturalität, Mathematik und Berufsorientierung und in zwei von den drei angebotenen Wahlfächern – Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Soziales, Natur und Technik zu absolvieren. Die TeilnehmerInnen entscheiden sich für zwei Wahlfächer, die ihren Interessen und Begabungen entsprechen.

Als Referenzdokument der pädagogischen Arbeit dient das kompetenzbasierte Curriculum des „Erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses“. Didaktische Grundsätze der Kompetenzorientierung, Lebensweltorientierung, Chancengleichheit und Diversität, Individualisierung, Selbstbestimmung und Selbststeuerung sowie die Vielfalt der Lehr- und Lernarrangements stehen im Zentrum. Durch die Verbindung von Wissen und Können erlangen die TeilnehmerIn-

nen die Befähigung unterschiedliche Anforderungssituationen zu bewältigen. Bereits erworbene Fähigkeiten werden vertieft und Begabungen gestärkt. Regelmäßige Abstimmungen im Team gewährleisten ein transdisziplinäres Vorgehen.

Wie in der Grundbildung, sind die Aufgabenfelder der sozialpädagogischen Betreuung in den Bereichen der Sozial-, Bildungs- und Lernberatung, sowie der individuellen Begleitung und Betreuung angesiedelt. Diese gewährleistet ein Eingehen auf die individuelle Situation der einzelnen TeilnehmerInnen, die häufig Ängste, ungelöste Konflikte und Probleme aller Art, wie zum Beispiel negative Schulerfahrungen, Prüfungsängste, gesundheitliche Belastungen, schwierige familiäre Verhältnisse und finanzielle Probleme, mit sich tragen.

Bei der Bewältigung persönlicher Probleme werden durch gemeinsame Gespräche Lösungen gefunden. Bei Bedarf werden, gemeinsam mit den TeilnehmerInnen, professionelle Unterstützungsmöglichkeiten hinzugezogen. Die TeilnehmerInnen sollen den Lehrgang nicht nur mit einem positiven Pflichtschulabschlusszeugnis verlassen, sondern mit konkreten Zukunftsperspektiven und dem Wissen, wie diese erreicht werden können.

Was bedeutet politische Partizipation für die TeilnehmerInnen in den jeweiligen Kursen?

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, folgen nun zwei Umsetzungsbeispiele, die den Ansatz von politischer Partizipation in der Praxis beschreiben.

Mitgestaltung von gesellschaftlichen Prozessen als wichtiger Aspekt der politischen Partizipation

Wichtigstes Ziel aller Grundbildungskurse ist eine adäquate Vermittlung von Inhalten, Methoden und Strategien zur gesellschaftlichen Teilhabe. Ausgehend von den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden werden darauf basierend auch stets entsprechende Themen der politischen Partizipation in den Vordergrund gerückt. Im folgenden Abschnitt soll exemplarisch ein Prozess für gelebte und aktive politische Partizipation in der Grundbildung der VHS Kärnten nachgezeichnet werden.

Da die Kärntner Volkshochschulen bereits seit 2001 Grundbildungskurse anbieten, konnten dadurch im Laufe der Zeit enge Kontakte zu

TeilnehmerInnen entstehen. Diese Kontakte sind und waren für die Einrichtung stets von großer Bedeutung, da dadurch ein gegenseitiger Austausch entstand und durch das Feedback der TeilnehmerInnen ständige Adaptionen hinsichtlich der Zielgruppenerreichung, des Zugangs, der Kursstrukturierung und der Angebotsumsetzung gemacht werden konnten. Durch diese positive und konstruktive Zusammenarbeit konnten auch die (ehemaligen) TeilnehmerInnen zu mehr Sicherheit finden und ihre jeweiligen Kompetenzen erkennen und entsprechend in den Vordergrund rücken. Einige mediale Auftritte (im Fernsehen, im Radio und in diversen Zeitungen) haben den (ehemaligen) TeilnehmerInnen eine Plattform geboten um selbstbewusst ihre eigene Stimme zum Thema „Analphabetismus“ zu erheben, dies einer breiten Masse zugänglich zu machen und haben sie schlussendlich zu GrundbildungsbotschafterInnen gemacht.

Durch diese BotschafterInnen kam es im Jahr 2014 auch zur Gründung der Selbstlerngruppe „Mut zum Lernen“ (vgl.: www.mut-zum-lernen.at). Die Selbstlerngruppe versteht sich als offene Plattform von und für GrundbildungsteilnehmerInnen. Die Gruppe wird in erster Linie durch die GrundbildungsbotschafterInnen nach außen hin repräsentiert und soll eine relativ niederschwellige Anlaufstelle für Personen, die den Mut zum Lernen noch nicht gefunden haben, bieten. Im Zentrum steht das eigenständige Lernen als auch der Erfahrungsaustausch mit anderen Betroffenen.

Die genannten Entwicklungen können als wichtiges Instrument zur politischen Partizipation verstanden werden, weil eigenständiges Lernen als zentrale Voraussetzung zur Meinungsbildung zu sehen ist und somit ein Demokratiebewusstsein entstehen kann, welches damit zusammenhängende weitere gesellschaftliche Prozesse in Gang setzt.

*Demokratieverständnis
durch Lehr- und Lernprozesse fördern*

Partizipationsmöglichkeiten werden den TeilnehmerInnen nicht durch Frontalunterricht in einigen Unterrichtseinheiten im Rahmen des Lehrganges zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses vermittelt. Die Befähigung zur Partizipation versteht sich viel mehr als Bildungsziel und umfasst jeden Lehr- und Lernbereich des Lehrganges. Hebt man speziell den Bereich der politischen Bildung hervor, so finden sich vor allem im Curriculum des Kompetenzfeldes „Deutsch, Kommunikation und Gesellschaft“ bedeutende Inhalte wieder.

Neben der Festigung des mündlichen und schriftlichen Sprachge-

brauchs, der kommunikativen Bewältigung grundlegender Anforderungssituationen und der Entwicklung eines geschichtlichen Bewusstseins steht die Förderung von Kompetenzen, die ein Verständnis für und eine aktive Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen im Zentrum des Lernprozesses (vgl. Böcksteiner/Bonifer-Jungwirth, S. 12).

Die TeilnehmerInnen erlernen Kommunikationsfähigkeit, erkennen die Wichtigkeit dieser in Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe und nutzen sie für kritische Analyse und Positionierung. Das kritische Denken und Reflektieren wird forciert und in unterschiedlichsten Bereichen, zum Beispiel im Umgang mit Medien, geübt. Viele TeilnehmerInnen der Lehrgänge gehen davon aus, dass ihre Meinung, insbesondere ihre politische Meinung, in der Gesellschaft nicht von Relevanz sei. Als viel zu unbedeutend nehmen sie sich selbst und ihre Ansichten wahr. Es ist unerlässlich diesen Personen die Möglichkeit zu bieten, sich selbst als wichtige, zur Reflexion angehaltene, handlungsfähige Menschen mit spezifischen Rechten zu begreifen. Diese Kompetenzen gelten als wichtige Voraussetzungen für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft.

Forderung an die Landespolitik

Durch die dargestellten Praxisbeispiele aus den Grundbildungsangeboten ergeben sich für uns folgende zwei relevante Forderungen an die Landespolitik.

Mentoringprogramme für Personen mit Grundbildungsbedarf

Lebensweltnähe und Alltagsbezug können am besten in realen Situationen erlebt werden. Zahlreiche Handlungsfelder bleiben Personen mit Grundbildungsbedarf verschlossen, da sie aufgrund ihrer Defizite keinen Zugang dazu finden bzw. sich nicht zutrauen sich einer neuen Herausforderung zu stellen. Sensibilisierte MentorInnen, die beispielsweise selbst ähnliche Erfahrungen gesammelt haben (z. B. GrundbildungsbotschafterInnen), könnten in folgenden Situationen unterstützend zur Seite stehen:

- Einstieg in diverse Bildungsangebote
- Einstieg in die Freiwilligenarbeit/Vereine
- Begleitung bei Arbeitserprobungen oder Einstieg in einen neuen Job

Langfristige Finanzierung von kostenlosen Grundbildungskursen

GrundbildungsteilnehmerInnen gehören meist einer sozioökonomisch benachteiligten Gruppe an und verfügen kaum über finanziellen Ressourcen, welche über die Deckung ihres Lebensunterhaltes hinaus reicht. Für Bildung können kaum Mittel freigemacht werden bzw. wird der Wert der Bildung für die eigene Person gering wahrgenommen. Bildungsangebote, die den Grundstein zum Einstieg in das Lebensbegleitende Lernen ermöglichen und forcieren, sollten daher im Idealfall mit einem gesicherten Budget rechnen können, das eine langfristige Planung und Implementierung dieses Bildungsbereichs sicherstellt. Nur dadurch kann politische Partizipation in Bildungsangeboten nachhaltig gewährleistet werden.

Literaturverzeichnis

Monographien

STATISTIK AUSTRIA (2013): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: STATISTIK AUSTRIA.

Sammelbände

Arajärvi, Outi/Drubig, Roland (2009): Schlüssel zum Erfolg – Grundbildung und MigrantInnen. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.) (2009): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen, Institut für angewandte Kulturforschung, 1. Auflage, S. 61 – 112.

Internetquellen

Initiative Erwachsenenbildung (2014): Programmbereich Basisbildung. Wien. (Online im Internet unter https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Konzept_Basisbildung.pdf) [Letzter Zugriff am 10.03.2015]

Länder-Bund-ExpertInnengruppe (2011): Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. (Online im Internet unter <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/initiative-erwachsenenbildung.pdf>) [Letzter Zugriff am 10.03.2015]

Leitbild der Kärntner Volkshochschulen (2013). (Online im Internet unter: <http://www.vhsktn.at/volkshochschulen/detail/C13/leitbild>) [Letzter Zugriff am 10.03.2015]

Böcksteiner, Romana/Bonifer-Jungwirth, Manuela/Draxl, Edith/u.a.: Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung. Wien: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. (Online im Internet unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf?4o9yu) [Letzter Zugriff am 10.03.2015]

Homepage

Selbstlerngruppe „Mut zum Lernen“: www.mut-zum-lernen.at [Letzter Zugriff am 10.03.2015]

Florian Kerschbaumer/Claudia Kollenz

Exkursionen und Bildungsreisen: Partizipative Ansätze in der Geschichtsdidaktik

Dass politische Bildung und Geschichte zwei Seiten ein und derselben Medaille sind, erscheint im ersten Moment evident und der Bedarf nach weiteren Ausführungen als obsolet. Bei genauerer Betrachtung hingegen erwies sich das Verhältnis beider Disziplinen in den vergangenen Jahrzehnten nicht immer als so ungetrübt wie man eigentlich annehmen möchte und anstelle sich der inhärenten Gemeinsamkeiten bewusst zu werden, wurden vielfach die Unterschiede, bisweilen sogar die Konkurrenzsituation betont (Massing 2008). Daher ist es notwendig, auch wenn es redundant erscheint, auf die sich ergänzende Interdependenz beider Bereiche hinzuweisen. So bildet Geschichte unter anderem das Fundament der politischen Bildung und erfüllt wichtige Funktionen. Historisches Wissen ist – um nur einige Beispiele zu erwähnen – unter anderem notwendig, um aktuelle Entwicklungen zu verstehen, Analysekatoren für das Verständnis der Gegenwart zu bilden und die Kritikfähigkeit (z. B. Dekonstruktion von Traditionen) zu schärfen (Kocka 1977).

Das Amalgam von Geschichte und politischer Bildung beschränkt sich jedoch nicht nur auf ihre fachspezifischen Komponenten, sondern tangiert auch entscheidende Fragen und vor allem Herausforderungen in der didaktischen Vermittlung: Die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien (Demantowsky/Pallaske 2015), Aspekte des interkulturellen Lernens (Georgi/Ohliger 2009) oder die Perspektivenerweiterung auf globale Prozesse und Zusammenhänge (Sander/Scheunpflug 2011) sind sowohl für die Didaktik der Geschichte als auch für ihr Pendant in der politischen Bildung von Bedeutung und bedingen ein „Voneinander-lernen“. Gleiches gilt auch für das

steigende Interesse an handlungsorientierten Vermittlungskonzepten (Detjen 2007, S. 334-338), in denen die Partizipation der Lernenden eine entscheidende Rolle spielt. Im Rahmen des Workshops wurde anhand eines konkreten Projektes über das Potential von Implikationen partizipativer Unterrichtselemente diskutiert. Im Zentrum der Überlegungen standen dabei Exkursionen und Bildungsreisen, die aus didaktischer Sicht per se schon zahlreiche Vorteile (z. B. die konkrete, sinnliche Lernerfahrung) aufweisen, gleichzeitig aber auch Raum für neue und kreative Zugänge zu Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten bieten.

100 Jahre Erster Weltkrieg: Studierende und SchülerInnen auf Spurensuche im Alpen-Adria-Raum

Im Sommersemester 2014 stellten sich 21 Studierende einer großen Herausforderung. Im Zuge einer Lehrveranstaltung am Institut für Geschichte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sollten sie eine Exkursion auf den Spuren des Ersten Weltkrieges in die Alpen-Adria-Region für zwei Klassen der NMS Annabichl organisieren.

Das Ziel dieser Lehrveranstaltung bestand unter anderem darin, sich intensiv mit den Themen Geschichtsdidaktik und Partizipation auseinanderzusetzen. Das bedeutete, die Studierenden mussten sich mit den zwei Fragen *„Wo und was möchte ich bei dieser Exkursion den SchülerInnen vermitteln?“* und *„Wie binde ich die Schülerin und den Schüler aktiv in meine Vermittlung ein – sprich welche Art von Partizipation wähle ich?“* beschäftigen, denn schließlich sollten die hervorgegangenen Ideen nicht nur graue Theorie bleiben, sondern in der Praxis angewendet werden.

Da eine gute Vorbereitung der ExkursionsteilnehmerInnen das A und O einer jeden gelungenen Exkursion ist, beschlossen die Studierenden, die SchülerInnen von Anfang an in ihre Tätigkeiten mit einzubeziehen. So gab es einen Blog, der jederzeit von jeder und jedem online besucht werden konnte und der alle Neuigkeiten zur Exkursion bereithielt.¹⁹ Ebenso besuchte eine kleine Gruppe von Studierenden die zwei Klassen in deren Schule und vermittelte die wichtigsten historischen Fakten bezüglich des Ersten Weltkrieges. Während dieses Besuches versuchten die Studierenden mittels eines Fragebogens herauszufinden, was die SchülerInnen sich von der bevorste-

¹⁹ Der Blog zu diesem Projekt findet sich unter <https://nmsmeetsalpeadria.wordpress.com/> (20. Jänner 2015).

henden Exkursion erwarten und wünschen, um somit noch besser auf die individuellen Bedürfnisse eingehen zu können.

Insgesamt dauerte die Exkursion drei Tage und führte an unterschiedliche historische Orte wie Kobarid, Redipuglia, Miramare, den Soldatenfriedhof von Prosecco, Triest und Venedig. Im Folgenden werden nun zwei Orte der Exkursion und die jeweilige gewählte Form der Partizipation näher beschrieben:

Kobarid/Karfreit/Caporetto

Der slowenische Ort Kobarid ist bekannt als wichtiger Schauplatz der Zwölften Isonzoschlacht. Heute befindet sich hier ein Museum, welches sich intensiv mit dieser Schlacht sowie mit der Geschichte des Ortes auseinandersetzt. Besonders beeindruckend sind die zahlreichen Ausstellungsstücke und Fotografien. Natürlich stellt sich bei dem Besuch eines Museums die Frage, wie man mit einer Gruppe vorgehen möchte: Führt man alleine durch die Räume, lässt man die ExkursionsteilnehmerInnen die Räumlichkeiten selbst erforschen oder geschieht das Ganze im Rahmen einer professionellen Führung.



Abbildung 1: SchülerInnen und Studierende auf gemeinsamer Spurensuche zur Geschichte des Ersten Weltkrieges

Bei dieser Exkursion entschieden sich die Studierenden für eine professionelle Führung. Vor allem aus dem Grund, da nach dem Besuch des Museums eine Wanderung auf einem historischen Lehrpfad anstand. Der historische Lehrpfad bietet die Möglichkeit, entlang der ehemaligen italienischen Verteidigungslinie zu wandern und erlaubt Geschichte zum Anfassen. Die nötige Vorbereitung hierfür bot das Museum. Die Führung durch die einzelnen Räume brachte den SchülerInnen die Geschichte des Ersten Weltkriegs und die Bedeutung Kobarids näher; beides Voraussetzungen für den partizipativen Ansatz des Lehrpfades im Anschluss. Durch die Wanderung in dem schwierigen Gelände wurde den SchülerInnen sowie Studierenden erneut vor Augen geführt, wie aufwändig der Transport und die Versorgung während des Ersten Weltkrieges gewesen waren. Das zuvor Gelernte, Gelesene, Gehörte konnte nun mit dem Sehen und Erleben in der Natur verbunden werden und fand große positive Resonanz bei den SchülerInnen.

Trieste/Triest/Trst

Besonders herausfordernd wird die historische Vermittlung in einer Stadt. Ein urbaner Bereich bedeutet viel Verkehr, wenig Platz, dafür umso mehr Menschen. Auch muss sich die Frage gestellt werden, welcher Bereich vermittelt werden möchte: z.B. die Architektur der Stadt oder die Geschichte der Stadt. Bei letzterem gibt es weitere Möglichkeiten, da eine Stadt nicht von heute auf morgen entstanden ist und sich langsam entwickelt hat: So könnte man den antiken, den mittelalterlichen oder den neuzeitlichen Teil einer Stadt genauer betrachten und den ExkursionsteilnehmerInnen vorstellen.

Die Studierenden entschieden sich für eine „Schnitzeljagd“ durch Triest. Anhand eines Fragebogens mussten die SchülerInnen die Geschichte der Stadt Triest erkunden. Das heißt, dass sie zwar durch die Fragen geführt wurden (zum Beispiel wurden sie auf Dinge aufmerksam, die sie so vielleicht nicht entdeckt hätten: „Wenn ihr nun vor der Kirche steht, wie viele Statuen könnt ihr auf der Kirche sehen?“, lautete eine Frage), aber trotzdem die Möglichkeit bekamen, die Stadt Triest selbst zu entdecken. Dadurch konnten sich die SchülerInnen Triest als historische Stadt annähern und sich ein eigenes Bild machen.

Partizipative Geschichtsdidaktik in der Praxis

Der praktische Teil des Workshops bestand darin, dass die TeilnehmerInnen sich selbst mit der Planung einer Exkursion und mit der Frage nach der Partizipation auseinandersetzen mussten.

So lautete die Aufgabe: *Planen Sie den Teil der Exkursion, in dem wir den Friedhof von Prosecco besuchten.*

Dazu bekamen die TeilnehmerInnen folgende Anhaltspunkte:

- Wie hätten Sie diesen Teil der Exkursion geplant?
- Würden Sie die SchülerInnen versuchen mit einzubeziehen?
Wenn ja, wie würden Sie das machen?
- Wie gehen Sie mit dem Thema Friedhof/Tod/Pietät um?



Abbildung 2: Der Soldatenfriedhof von Prosecco diente als Beispiel für den partizipativen Umgang mit Geschichte

Nach einer intensiven Diskussion haben sich folgende Lösungsvorschläge ergeben: Eine Exkursion und Geschichtsdidaktik sollte immer einen Bereich für das **individuelle Erfahren** freihalten. Es sollte die Möglichkeit gegeben sein, sich dem Thema/Ort selbst zu nähern, selbst zu erforschen und sich daher seine eigene Meinung bilden zu können. Darüber hinaus verwiesen die WorkshopteilnehmerInnen auf die Bedeutung der **Personalisierung des Historischen**

für einen leichteren thematischen Zugang. Beispielweise könnten durch das Vorlesen eines Tagebucheintrages oder der biographischen Skizze eines Soldaten, diese aus der Anonymität der Masse geholt werden. Dies ist auch eine gute Möglichkeit, sich dem Thema Friedhof/Tod/Pietät zu nähern.

Damit die ExkursionsteilnehmerInnen sich an diesem Ort bzw. in diesem Thema zurechtfinden, ist eine **Vorbereitung**, aber auch **Nachbereitung** notwendig. Ohne Vorwissen wird mit einem Thema oder historischen Ort nicht viel anzufangen sein. Gleichzeitig sollten Fragen und Überlegungen, die während des Selbsterkundens entstehen, Raum innerhalb der Diskussion geboten werden.

Damit kann sich eine **offene Gesprächskultur** entwickeln, in der das Gespräch über die Grenzen der jeweiligen Sparten hinausgeht und in einer Zusammenarbeit von Pädagogik, Geschichtswissenschaften und Sozialwissenschaften mündet.

Schlussbetrachtung

Auf Grundlage der Diskussion stellte sich recht einhellig die Meinung heraus, dass Exkursionen und Bildungsreisen über ein großes didaktisches Vermittlungspotential verfügen, dessen Wirkungsmächtigkeit mit Ergänzungen partizipativer Unterrichtskomponenten noch deutlich gesteigert werden kann, und sich gleichzeitig als lohnendes Experimentierfeld in der Verknüpfung von Inhalten der Geschichte sowie der politischen Bildung eignet. Darüber hinaus fördern Exkursionen ein kritisches Geschichtsbewusstsein und erweitern die Perspektive auf das Vergangene sowie das Gegenwärtige, ganz im Sinne des bekannten Zitates von Kurt Tucholsky: „*Wer die Enge seiner Heimat begreifen will, der reise. Wer die Enge seiner Zeit ermessen will, studiere Geschichte.*“ Daraus folgte auch die im Workshop erarbeitete Forderung, dass diese Form des Lernens, sowohl im schulischen Bereich als auch in der Erwachsenenbildung, gestärkt werden sollte.

Literaturverzeichnis

Demantowsky, Marko v./Pallaske, Christoph (Hrsg.) (2015): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Ein Buchprojekt im Open Peer Review, Oldenbourg, München.

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

Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.) (2009): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

Kocka, Jürgen (1977): Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In: Oelmüller, Willi (Hrsg.) (1977): Wozu noch Geschichte?, Wilhelm Fink, München, S. 11 – 33.

Massing, Peter (2008): Zeitgeschichte als Rückgrat der politischen Bildung. In: Barricelli, Michele/Hornig, Julia (Hrsg.) (2008): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“. Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Peter Lang, Frankfurt am Main u.a., S. 67 – 81.

Sander, Wolfgang/Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2011): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Cornelia Klepp/Josefine Scherling

Auf der Suche nach Demokratie?

Annäherungen an einen Demokratiebegriff für den schulischen Alltag

*„Müsste ich eine Metapher für Demokratie finden,
so wäre die stetige Suche eine solche. Die stetige Suche nach
Lösungen und Verbesserungsvorschlägen.“ Michael Manfé*

Einleitung

Ganz bewusst soll dieses Zitat an den Anfang der Workshopdokumentation gestellt werden. Michael Manfé beschreibt sehr gut die Dynamik, die in der Begrifflichkeit „Demokratie“ liegt. Der Begriff „Demokratie“ und das Verständnis dessen, was eine gute Demokratie ausmacht, ist kein gegebenes Faktum, sondern ein kontinuierlicher Prozess. Genau vor diesem Hintergrund wurden die Überlegungen zur Workshopplanung gemacht. Den TeilnehmerInnen sollte einerseits die Mannigfaltigkeit des Begriffs und dessen Widersprüchlichkeit präsentiert werden und andererseits sollte ihnen anhand unterschiedlicher (wissenschaftlicher) Materialien die Möglichkeit zur Erarbeitung einer individuellen reflektierten Begriffsdefinition gegeben werden, mit der im schulischen Alltag weitergearbeitet werden kann.

Oskar Negt betont die große Relevanz von Bildung für eine funktionierende Demokratie:

„Eine Demokratie ohne Demokraten kann es nicht geben; [...] Und Demokraten sind nur als politische Wesen denkbar. Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die in ständig erneuerter Kraftanstrengung gelernt werden muss;“ (Negt 2012, S. 495)

Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit, sie ist ein ständiges Ringen um das in der Gesellschaft Wichtige. Für diese Aushandlungsprozesse braucht es aktive BürgerInnen, die sich kritisch mit dem Politischen und der Politik auseinandersetzen. Hierbei spielen im Speziellen die Institution Schule wie auch andere Bildungseinrichtungen eine große Rolle, wie dies auch in vielen EU- und UN-Dokumenten zum Ausdruck gebracht wird²⁰.

Ergebnisse der Studie „Politische Bildung an Wiener Schulen“ 2014

Gerade die Bedeutung von Bildung für die Erhaltung und Weiterentwicklung von Demokratie und mit ihr die Partizipation standen im Mittelpunkt des Workshops „Das Einmaleins von Demokratie und Partizipation“ im Rahmen der Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2014. Besonders in der schulischen Bildung wird in den jungen Menschen die Grundlage für das Demokratieverständnis gelegt. Demnach kann die Wichtigkeit der Schule als Stätte der Demokratiebildung bzw. der politischen Sozialisation von SchülerInnen nur hervorgehoben werden.

Laut der vom Meinungsforschungsinstitut SORA im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Wien und der Arbeiterkammer Wien durchgeführten Studie im Jahr 2014 betonen Wiener LehrerInnen den wesentlichen Beitrag von Schule zur Politischen Bildung der SchülerInnen. Auch der Kompetenzerwerb im Bereich der Politischen Bildung wird von den befragten LehrerInnen an den Schulen verortet. Politische Bildung beginnt im Volksschulalter und kann und darf nicht erst mit 10,14 oder 16 Jahren beginnen. (Vgl. Sora 2014, S. 82) Im Wesentlichen decken sich diese Erkenntnisse mit Ergebnissen aus älteren Studien zur Politischen Bildung. (siehe Filzmaier/Klepp 2009)

Was lässt sich aus der Studie nun konkret für die alltägliche schulische Arbeit ableiten? Politische Bildung sollte der klassischen Institutionenlehre und Vermittlung bzw. dem reinen Abfragen von Wissen eine klare Absage erteilen und die Entwicklung politischer Kompetenzen bzw. die politische Mündigkeit der SchülerInnen vermehrt in den Fokus stellen. Konkret kann das durch aktive Beteiligung der SchülerInnen gelingen. Projekte zur Schuldemokratie können bei-

²⁰⁾ Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education oder UNESCO Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1995).

spielsweise schon im Volksschulbereich durchgeführt werden. So wird in Wien an 74 % der Volksschulen ein Klassenrat bzw. Morgenkreis, an 52 % ein/e KlassensprecherIn gewählt und an 20 % ein Schulparlament durchgeführt. (Vgl. Sora 2014, S. 26) Wesentlich am Gelingen dieser Projekte ist eine umsichtige Vor- und Nachbereitung bzw. eine Begleitung und Reflexion durch die Lehrpersonen. Im Bereich der Sekundarstufe I zeigt die zitierte Studie ebenfalls, dass Politische Bildung bzw. Schuldemokratie in nahezu allen untersuchten Schulen stattfindet. So wird in 97 % der befragten Schulen (AHS Unterstufe und NMS) ein/e KlassensprecherIn gewählt. Die Direktwahl von SchulsprecherInnen findet zu 66 % im NMS-Bereich statt und zu 56 % im Bereich der AHS Unterstufe. (Vgl. ebd., S. 27)

Diese Ergebnisse untermauern klar, dass Politische Bildung und somit die Erziehung zur aktiven Partizipation am politischen und gesellschaftlichen Leben zu den zentralen Aufgabengebieten in den Schulen zählt.

Workshop „Das Einmaleins für Demokratie und Partizipation“: Verlauf und Ergebnisse

Am Workshop „Das Einmaleins für Demokratie und Partizipation“ nahmen insgesamt 18 Personen teil bestehend aus Studierenden der Fachhochschule Kärnten, Studiengang Soziale Arbeit und LehrerInnen verschiedener Schularten.

Ziele des Workshops waren unter anderem, die Bedeutung der Demokratie bzw. der Demokratiebildung für die Gesellschaft zu erkennen und sensibilisiert zu werden für unterschiedliche Demokratiebegriffe und deren Implikationen. Ein wichtiger Punkt war zudem die kritische Reflexion des eigenen Demokratieverständnisses. Erst die Klarheit über die eigenen Bilder von Demokratie führt zu einer kritischen Auseinandersetzung über diverse Demokratiekonzepte und -theorien sowie deren Herausforderungen im politischen Alltag.

Impulsphase

Im ersten Teil des Workshops – der Impulsphase – wurden die TeilnehmerInnen nach Vorstellung der oben bereits näher ausgeführten Studie zu Einstellungen von LehrerInnen an Wiener Schulen zu Demokratie und Partizipation dazu aufgefordert, ihr eigenes Demokratieverständnis zu reflektieren, in dem sie sich die Fragen stellten:

„Was bedeutet Demokratie für mich? Was verstehe ich konkret unter diesem Begriff?“ Nach der eigenen Reflexion kamen sie mit den anderen TeilnehmerInnen in Gruppen in die Diskussion und entwickelten pro Gruppe eine Metapher zum Demokratieverständnis, beginnend mit dem Satzteil: „Demokratie ist wie...“

Folgende Metaphern wurden von den TeilnehmerInnen entwickelt:

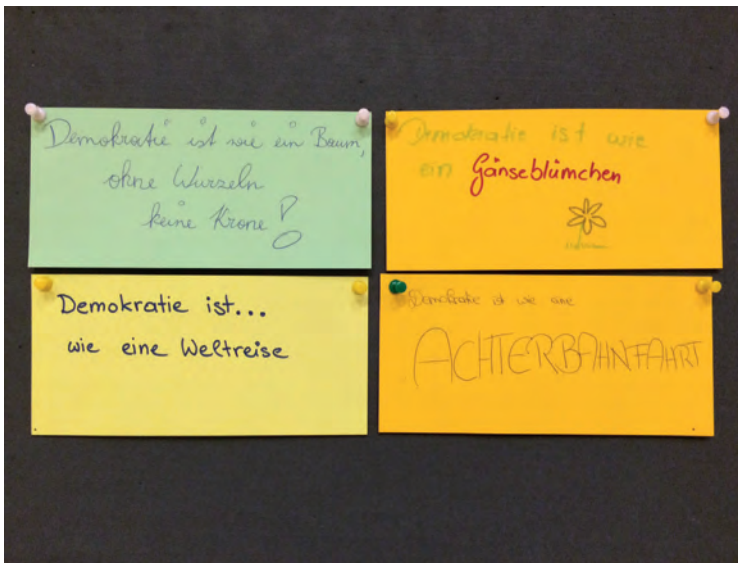


Abbildung 1: Metaphern

Die Metaphern weisen auf eine sehr kritische Wahrnehmung von Demokratie hin. Die TeilnehmerInnen betonten die Selbstverständlichkeit, mit der wir in einem demokratischen Staat leben, ohne uns der Bedeutung desselben wie auch der eigenen Rolle innerhalb des demokratischen Systems für die Gesellschaft/den Einzelnen/die Einzelne bewusst zu machen; Demokratie wird als Prozess erlebt, der manchmal im Aufwind begriffen und dann wieder als Krise erfahren wird; für eine Gruppe der WorkshopteilnehmerInnen ist Demokratie ein leeres Wort, ohne Fundament. Diese Metaphern mit ihren dahinterliegenden Aussagen zeigen bereits auf einige der Kontroversen zum Demokratiebegriff hin, die in der weiteren Folge Thema des Workshops waren.

Nach der Präsentation der Ergebnisse im Plenum wurden den TeilnehmerInnen Diskurssplitter zu Demokratie von verschiedensten Persönlichkeiten wie Oskar Negt, Robert Musil, Bertrand Russel, Plato, Benito Mussolini, Noam Chomsky, Richard von Weizsäcker und Wolfgang Thierse vorgelegt. Die Aufgabe der TeilnehmerInnen bestand darin, in Gruppen diese kritischen Aussagen zu Demokratie mit ihrem eigenen Verständnis zu vergleichen und sich zu fragen: „Ist Demokratie für alle gut?“ Durch diese Frage sollte eine lebendige Debatte zu Demokratie – ihren Möglichkeiten und Gefährdungen – entstehen und die große Relevanz von Menschenrechten in diesem Kontext aufgezeigt werden: Menschenrechte dienen u.a. als Diskursschleife, als Regulativ für demokratische Entscheidungen. (Vgl. Staub-Bernasconi 2013, S. 173)

Anschließend wurde der gleichlautende Kurzfilm gezeigt, in dem Persönlichkeiten aus Politik, Kunst und Kultur zu Demokratie zu Wort kamen und sich kritisch dazu äußern. (siehe: <http://www.bpb.de/mediathek/330/ist-demokratie-fuer-jeden-gut>) Hans Robert Eisenhauer (Redaktionsleiter der ARTE-Themenabende beim ZDF) und Christoph Jörg (Redakteur bei ARTE France) beschreiben die Intention der Kurzfilmreihe wie folgt:

„Demokratie hat viele Gesichter und sie ist nie bequem. Demokratie kann enttäuschen, mobilisiert aber andererseits Massen dort, wo es sie nicht gibt. Demokratie lässt sich im Westen ungestraft beschimpfen, bindet jedoch nur allzu oft denen die Hände, die es ernst mit ihr meinen. Überall ist Demokratie eine große Herausforderung. Sie lebt von der Diskussion um den richtigen Weg.“

Anhand der Diskurssplitter und den Argumenten im Film wurde deutlich, dass der Demokratiebegriff sehr umstritten ist. (Vgl. Merkel 2013) Richard Saage (2005, S. 25) spricht von einer Verschwommenheit des Demokratiebegriffs. Es gibt, wie Merkel darlegt, verschiedene Demokratietheorien, die sich substantiell in den Fragen Partizipation, Repräsentation und der Frage „Wer regiert eigentlich?“ voneinander unterscheiden. Merkel (2013) nennt u.a. konservative, liberale, soziale, pluralistische, elitäre, dezisionistische, kommunitaristische, kosmopolitische, republikanische, deliberative und postmoderne Demokratien.

Im Rahmen des Workshops selbst wurde auf die Demokratiemodelle nach Herbert Dachs (2008) Bezug genommen, der mit seiner Auswahl einen kompakten Überblick über die wichtigsten derzeitigen Modelle gibt.

Dachs (2008) gliedert diese in:

- Demokratie als von Konkurrenz bestimmte Elitenauswahl: Damit wird ein minimalistisch enger Demokratiebegriff betont. Die BürgerInnen bestimmen durch Wahl die politischen Eliten; weitere politische Kompetenzen werden ihnen jedoch nicht zugestanden. Machterwerb und Machterhalt und nicht das Gemeinwohl stehen im Mittelpunkt des politischen Interesses der jeweiligen Regierungen.
- Pluralistisch-repräsentative Demokratie: Diese nimmt ihren Ausgangspunkt in den vielfältigen Interessen und den damit verbundenen Konflikten. Durch RepräsentantInnen werden die Interessen vertreten und Konflikte durchgefochten. Demokratie begreift sich in diesem Sinne als Parlaments- und Regierungsherrschaft im Gegensatz zur direkten Volksherrschaft. Nicht die Ausweitung der Partizipation, sondern die Herstellung von Repräsentativität steht im Mittelpunkt.
- Soziale Demokratie: Die Aufgabe von Demokratie wird in der Sicherung des sozialen Ausgleichs gesehen. Durch sozialstaatliche Interventionen und Politik soll soziale Gleichheit verwirklicht werden.
- Partizipatorische Demokratie: Diese Form des Demokratiezugangs betont den partizipativen Charakter von Demokratie. Beteiligung wird nicht nur als Methode, sondern als Wert an sich aufgefasst und dementsprechend in den politischen Prozessen berücksichtigt, indem möglichst viele Personen an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen mitwirken.
- Direkte Demokratie: Bei diesem Modell wird der Volkswille sehr hoch geachtet und zur Lösung von Problemen durch direktdemokratische Verfahren herangezogen.
- Konsens- und Konkurrenzdemokratie: Bei der Konsensdemokratie werden, wie der Name bereits sagt, konsensorientierte Politikmuster vertreten. Ziel ist es, durch die Anwendung von Kompromiss-techniken, einen Konsens zu erzielen. Hingegen strebt die Konkurrenzdemokratie nach einem Mehrheitsprinzip bei Entscheidungsprozessen und erreicht dadurch raschere Entscheidungen, die jedoch oftmals Minderheiteninteressen in den Hintergrund stellen. (Vgl. Dachs 2008)

Demokratie gründet auf den Prinzipien der Volkssouveränität und der politischen Gleichheit aller. Ihre Aufgabe besteht in der Sicherung der Grundrechte und im Schutz vor staatlicher Willkür. Demokratie – wörtlich übersetzt als „Volksherrschaft“ – benötigt darum politisch aktive BürgerInnen für die Ausbildung einer demokratisch politischen Kultur:

„Sie [die lebendige BürgerInnenschaft] stellt Öffentlichkeit her, schafft Formen und Arenen direkter Beteiligung [...], erzeugt und artikuliert gemeinschaftliche Werte und gesellschaftliche Interessen [...]. Außerdem übt sie Konfliktregulierung und Willensbildungsprozesse ein und bildet eine politische Kultur aus, in der die Bürgerinnen und Bürger ihre Demokratie stützen und zu einer eingeübten Lebensform werden lassen.“ (Vorländer 2014)

Partizipation ist demnach ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Herrschaft. Dementsprechend bezeichnet Urs Marti Demokratie als „Recht der Menschen, bei der Gestaltung ihrer Handlungsspielräume mitreden zu können“. (Marti 2006, S. 186) Dazu braucht es aber eine fundierte (demokratie-)politische Bildung, durch die Kinder und Jugendliche politische Kompetenzen (Sach-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz) entwickeln, um sich aktiv und kritisch in der politischen Öffentlichkeit bzw. an demokratischen Prozessen beteiligen zu können.

*Teil Erarbeitungsphase
(Erarbeitung konkreter Forderungen an die Politik)*

„Die Demokratie lebt wie keine andere politische Herrschaftsform von der Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an der politischen Meinungs- und Willensbildung und am politischen Entscheidungsprozess. Es ist offenkundig, dass der Legitimationsanspruch der Demokratie selber gefährdet und im Zweifelsfalle auch widerlegt wäre, wenn in einem demokratischen Gemeinwesen eine kleine Gruppe von Akteuren die Meinungs- und Willensbildung unter Ausschluss der Mehrheit der Gesellschaft monopolisieren würde. [...] Zur Idee der Demokratie gehört ein ausreichendes Maß an institutionellen Partizipationschancen und an tatsächlicher Partizipation, also die Öffnung des politischen Entscheidungsprozesses zur Gesellschaft auf der Input-Seite der Entstehung und nicht allein in den Ergebnissen auf der Output-Seite des politischen Systems.“ (Meyer 2009, S. 133)

Diese Forderung nach Partizipationschancen stand im Mittelpunkt des zweiten Teils des Workshops. Zur Erarbeitung von konkreten Forderungen an die Politik wurden zwei Fragestellungen zur Anregung einer lebendigen Debatte an die TeilnehmerInnen weitergegeben:

1. *Wie könnte Demokratie als Lebensform an der Schule verwirklicht werden?*
2. *Welches Rüstzeug brauchen SchülerInnen, um aktiv partizipieren zu können?*

Verschiedene Ideen und Forderungen wurden in der Diskussion entwickelt. Unter anderem wurde ein Gesamtkonzept zur Politischen Bildung unter Einbezug aller Bezugsgruppen (LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen etc.) gefordert. Einen wichtigen Impuls zur Entwicklung von Forderungen lieferte die Initiative „Minopolis“ – einer „Großstadt im Kinderformat“, in der Kinder die Welt der Städte mit all ihren Herausforderungen spielend kennenlernen können. (Siehe: <http://www.minopolis.biz/home/>)

Sehr oft wurden Rahmenbedingungen genannt, die zur Verfügung gestellt werden sollten, um konkrete (demokratie-)politische Bildung durchführen zu können. Es entstanden Ideen wie Videoprojekte oder Initiierung von Ideenwettbewerben, die SchülerInnen für die (demokratie-)politische Bildung begeistern könnten. Ein wesentlicher Punkt, der in der Diskussion aufkam, war die Notwendigkeit, über die eigenen Rechte Bescheid zu wissen und für sie und die Rechte anderer einzutreten. Zusätzlich braucht es, so die TeilnehmerInnen, auch einen Informationsfluss zwischen Lehrenden und Lernenden bezüglich Lehrinhalt und Politik.

Aus den Diskussionsinhalten der beiden Gruppen wurde im Aushandlungsprozess eine gemeinsame Forderung an die Politik abgeleitet, die von der Gruppe an die anwesenden Politiker herangetragen wurde.

Die Forderung lautet:

Schaffung einer Ideen- und Projektbörse zur Politischen Bildung

Hier wurden von der Gruppe beispielsweise Initiativen wie eine künstliche Lebenswelt zur Demokratie (Minopolis), wo SchülerInnen anhand eines erlebnispädagogischen Konzepts die Arbeit von PolitikerInnen bzw. die Mechanismen von Politik und politischen Prozessen kennenlernen können, oder eine Videoreihe zu Demokratie und Politik – ähnlich der Kinderserie „Es war einmal das Leben“ – genannt. Die Politik sollte dafür einerseits die finanziellen wie organisatorischen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft in die Projektplanung aktiv miteinbinden.

Diese Forderung bewegt sich klar weg von klassischen Konzepten politischer Bildung hin zu innovativen Ideen und Konzepten mit einem erweiterten Begriff von politischer Bildung. Es werden Erfahrungs- und Möglichkeitsräume für demokratische Prozesse gefordert, bei denen alle am Bildungsprozess Beteiligten – seien es SchülerInnen,

SozialarbeiterInnen, Eltern, LehrerInnen etc. – Gelegenheit haben, aktiv zu partizipieren, mit Demokratie zu experimentieren und über ihre Weiterentwicklung im Kontext von Globalität nachzudenken.

Literaturverzeichnis

Dachs, Herbert (2008): Verschiedene Modelle der Demokratie. (Online im Internet unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/28_demomod.pdf) [Zugriff am 19.01.2015]

Eisenhauer, Hans Robert/Christoph, Jörg (2008): Demokratie – für alle? Arte Dokumentarfilmreihe. (Online im Internet unter: <http://www.arte.tv/de/demokratie-fuer-alle/2191718,CmC=2191714.html>) [Zugriff am 22.01.2015]

Filzmaier, Peter/Klepp, Cornelia (2009): Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2009, S. 341 – 355.

Marti, Urs (2006): Demokratie – das uneingelöste Versprechen, Rotpunktverlag, Zürich.

Merkel, Wolfgang (2013): Zukunft der Demokratie: Krise? Krise! (Online im Internet unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/die-gegenwart/zukunft-der-demokratie-krise-krise-12173238.html>) [Zugriff am 25.01.2015]

Meyer, Thomas (2009): Was ist Demokratie – Eine diskursive Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Negt, Oskar (2012): Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform, Steidl Verlag, Göttingen.

Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. (Online im Internet unter: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383)) [Zugriff am 06.02.2015]

Saage, Richard (2005): Demokratietheorien – Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Sora (2014): Politische Bildung an Wiener Schulen, Wien. (Online im Internet unter: <http://www.sora.at/politischebildung2014.html>) [Zugriff am 6.2.2015]

Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Political Democracy is necessary, but not sufficient – Ein Beitrag aus der Theorietradition Sozialer Arbeit. In: Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.) (2013): Menschenrechte und Demokratie – Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin, Springer Verlag, Wiesbaden, S. 163 – 182.

UNESCO Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1995), (Online im Internet unter: http://wpdi.org/sites/default/files/REV_74_E.PDF) [Zugriff am 09.03.2015]

Vorländer, Hans (2014): Erfolgs- und Risikofaktoren für Demokratien. (Online im Internet unter: <http://www.bpb.de/izpb/175922/erfolgs-und-risikofaktoren-fuer-demokratien?p=all>) [Zugriff am 21.07.2014]

Wilhelm Filla/Martin Klemenjak²¹

Die Alternative Politische Bildung

Von Oskar Negt, neben Jürgen Habermas Hauptvertreter der zweiten Generation der „kritischen Theorie“, stammt die Feststellung, „Demokratie ist die einzige staatlich organisierte Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, nicht ein für allemal, indem man sich ein paar Regeln zurecht legt, sondern alltäglich und auf jeder Altersstufe“ (Negt 2014, S. 11).

Demokratie bedeutet Alternativen

Wird diese Aussage ernst genommen und nicht als frommer, unverbindlicher Kalenderspruch gesehen, hat das gravierende politische und bildungspraktische Konsequenzen. Erstens lässt sich so gesehene Demokratie nicht mit Waffengewalt exportieren. Zweitens bedarf demokratiepolitisches Lernen einer Vielzahl von Anstrengungen und institutioneller Voraussetzungen. Damit kommt Erwachsenenbildung ins Spiel.

Geht es bei Demokratie um Lernprozesse, hat Demokratie immer auch mit Alternativen zu tun, zwischen denen es zu entscheiden gilt. Anders bräuchte man sie nicht lernen. Das weitverbreitete Gerede von der Alternativlosigkeit steht im Widerspruch zu Demokratie. Alternativlosigkeit das Wort zu reden bedeutet in letzter Konsequenz, Demokratie als Möglichkeit zwischen Alternativen zu wählen, eine Absage zu erteilen.

²¹⁾ Der vorliegende Beitrag wurde von Wilhelm Filla und Martin Klemenjak verfasst. Wilhelm Filla dokumentierte den Vortrag, den er im Rahmen des gleichnamigen Workshops „Die Alternative politische Bildung“ gehalten hat. Ergänzt wird dieser Beitrag durch die Darstellung von Workshop-Ergebnissen, welche für diesen Beitrag vom Moderator des Workshops – Martin Klemenjak – verschriftlicht wurden.

Drittens erfordert „Demokratie lernen“ spezifische bildungs- und lerntheoretische Grundlagen, wie sie neben anderen Klaus Holzcamp mit seiner subjektorientierten Lerntheorie, bei der es um einen Begründungsdiskurs für welterschließende und weltverfügende Bildungstätigkeit und in der Folge um expansives versus defensives Lernen geht (vgl. Holzcamp 1995), entwickelt hat. Besonders praxistauglich ist Oskar Negt mit seiner Theorie „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (vgl. Negt 1971) und seiner quer zum erwachsenenbildnerischen Mainstream liegenden Kompetenztheorie (vgl. Negt 2011).

Alternativen wozu und in welche Richtung?

Wenn es um Alternativen geht, stellt sich die Frage, Alternativen wozu? Gesamtgesellschaftlich haben wir es – wie immer im Einzelnen verstanden – mit kapitalistischen Verhältnissen, das heißt gewinnorientierter Warenwirtschaft und Kapitalverwertungszwängen und den daraus resultierenden Konkurrenzmechanismen zu tun, die konträr zu Solidarität als möglichem gesellschaftlichen Grundprinzip stehen (zum Kapitalismus vgl. marxistisch Fülberth 2010; nicht marxistisch Fulcher 2007, Kocka 2013).

Die kapitalistischen Verhältnisse können sich neoliberal radikalisieren oder sozial- und wohlfahrtsstaatlich abgemildert werden, kapitalistisch bleiben sie. Dazu gibt es aber Alternativen, wobei aus heutiger Sicht die Betonung auf Mehrzahl liegt.

In der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft wird in den deutschsprachigen Ländern überwiegend so getan, als ob es weder das eine, den Kapitalismus, noch das andere, Alternativen zu ihm, gäbe. Vor allem unter konstruktivistischem Einfluss wird von Kapitalismus wie von gesellschaftlichen Veränderungen kaum mehr gesprochen. Genau darum geht es aber in der marginalisierten kritischen und daher alternativen Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft (vgl. Hawel, Kalmring (Hg.) 2014; zu Alternativen umfassend Brand, Lösch, Opratko, Thimmel 2012).

Dafür ist in der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft von Informations-, Wissens- oder Wissenschaftsgesellschaft die Rede, wobei schon die unterschiedlichen Begriffe Probleme und Unzulänglichkeiten der Analyse und der Verwendung dieser Kategorien andeuten. Es handelt sich um ideologische Begriffe zur Verschleierung der Verhältnisse, zumal Gesellschaften, in denen rund ein Vier-

tel der erwachsenen Bevölkerung gemessen am gesellschaftlichen Standard nicht ausreichend lesen und schreiben können, nicht adäquat mit diesen Begriffen zu bezeichnen sind. Zentrale politische und gesellschaftliche Entscheidungen werden vielfach auch nicht wissens- und schon gar nicht wissenschaftsbasiert gefällt.

Jüngst haben sogar Studierende der Wirtschaftsuniversität im Rahmen einer internationalen Initiative (vgl. International Student 2014) die Einseitigkeit der herrschenden Lehre kritisiert und die Forderung nach Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven bis hin zu marxistischen erhoben. Was an der Wirtschaftsuniversität gefordert wird, sollte in der Erwachsenenbildung realisiert werden können. Allerdings sieht es in diesem Bildungssektor ganz anders aus – in der Praxis und in der Theorie.

In einem einflussreichen Studententext zur „Theorie der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung stellt Horst Siebert sechs Theorieansätze vor. Die „kritische Theorie“ von und im Anschluss an Theodor W. Adorno, die subjektwissenschaftliche Lerntheorie, die Klaus Holzkamp begründet hat und explizit marxistische Theorieansätze sucht man vergeblich (vgl. Siebert 2011). Diese Ignoranz wirkt wie Zensur.

Es geht aber auch, im Sinn einer integrativen Betrachtungsweise, um die Kritik der in ganz spezifischer Weise politisch verfassten Erwachsenenbildung mit ihrer noch immer relativ hohen parteipolitischen Durchdringung, die, so paradox es klingt, zu ihrer Entpolitisierung beigetragen hat – insbesondere durch parteipolitisch gestützte Rekrutierungsmechanismen (vgl. Bisovsky 1993).

Kritische Erwachsenenbildung

Wird von kritischer, das heißt alternativer Erwachsenenbildung gesprochen, ist darzulegen, was darunter zu verstehen ist. Im Gegensatz zur dominierenden, affirmativen Bildungstätigkeit, die bestehende Verhältnisse stützt oder zumindest nicht in Frage stellt, sind mit kritischer Erwachsenenbildung eine Bildungstätigkeit und ihre Wissenschaft gemeint, die sich zu den gesellschaftlichen Verhältnissen kritisch verhalten und diese in ihrem Werden und in den Veränderungs- und Aufhebungsmöglichkeiten thematisieren. Das setzt Analysen und das Aufzeigen von Alternativen voraus. Beides kann nicht auf „politische Bildung“ begrenzt bleiben, ist aber dort unerlässlich. Kritische Erwachsenenbildung thematisiert, und das unter-

bleibt vielfach selbst bei kritischen Ansätzen, gesellschaftliche Kräfte, mit denen Kritik in gesellschaftliche Praxis umgesetzt werden kann und die auf Veränderung der bestehenden Verhältnisse zielen. Für Deutschland gibt es dafür relevante Beispiele (vgl. Allespach u.a. 2009; Ahlheim, Mathes 2011).

Dass politische Bildung, auch in ihrer affirmativen Ausrichtung, ein „vom Aussterben bedrohter Zuschußbetrieb“ (Reheis 2014, S. 7) ist, lässt sich auf die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse zurückführen und ist in Theorie und Praxis stets mit zu bedenken. Kritische Erwachsenenbildung kann jedenfalls nicht auf eine breitere gesellschaftliche Basis zählen. Sie kann aber zur Schaffung von Ansätzen beitragen, um gesellschaftliche Hegemonieverhältnisse zu verändern.

Das Negieren politischer Bildung im Allgemeinen und ihrer kritisch-alternativen Ausrichtung im Besonderen durch die herrschende Erwachsenenbildung ist umso erstaunlicher, als eine international renommierte Expertin wie Elke Gruber lapidar, treffend und unwidersprochen feststellt, „dass ohne die Kritik, dem Diskurs, die (lustvolle) Auseinandersetzung Erwachsenenbildung in ihrer öffentlichen und halb-öffentlichen Form nicht überleben wird“ (Gruber 2012, S. 116), zumal die qualifikationsorientierte Anpassungsbildung von privaten Anbietern ebenso durchgeführt werden kann. An anderer Stelle bemerkt sie, Bildung ist „ein zutiefst politischer Begriff, über den sich vortrefflich streiten lässt, der aber auch ohne ein Wort der Begründung von den unterschiedlichsten Interessen in Dienst genommen wird“ (Gruber 2004, S. 5). Implizit bedeutet das eine Absage an die Neutralität der Bildungstätigkeit, die der von Max Weber wissenschaftstheoretisch verfochtenen Werturteilsfreiheit korrespondiert.

Pragmatisch hat Lorenz Lassnigg jüngst einen Vorschlag unterbreitet, der Erwachsenenbildung unter alternativen, wenngleich nicht gesellschaftstrasformatorischen Gesichtspunkten herausfordert: sie könnte „als Plattform für Wissensproduktion fungieren, und damit auf einer neuen Stufe das alte Programm der Verbindung von Wissenschaft und Bevölkerung in der Volksbildung, das einen gewissen Touch der ‚Einweg-Kommunikation‘ hatte, nun als ‚Multiwegs-Kommunikation‘ wieder aufnehmen“ (Lassnigg 2013, S. 45). Die Realisierung des Plattformgedankens böte kritischer Erwachsenenbildung eine Chance.

Die Problematik der Alternativlosigkeit

Vor 50 Jahren hat Herbert Marcuse in „Der eindimensionale Mensch“ darauf verwiesen, dass gesellschaftliche Alternativlosigkeit totalitäre Züge trägt, die wiederum Bestehendes stabilisieren (vgl. Marcuse 1964, dt. Fassung 1967). Diese Alternativlosigkeit, etwa in ihrer neo-liberalen Ausprägung, ist längst verinnerlicht und kann sich so passiver Zustimmung selbst bei jenen erfreuen, die zu Selbstvermarktung und Selbstausbeutung gezwungen sind, diese aber scheinbar freiwillig auf sich nehmen.²² Dem kann zumindest potenziell eine sich politisch verstehende und wissenschaftlich abgestützte Bildungstätigkeit entgegengesetzt werden, die mit Kritik am Neutralitätsverständnis und der Ausblendung von Normativität in der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft einhergeht.

Normativität wird vielfach mit Unwissenschaftlichkeit gleichgesetzt, als ob Wissenschaft sich nicht am historisch Möglichen orientieren kann. Gerade die Orientierung am historisch Möglichen gibt sowohl kritischer Erwachsenenbildung als auch kritischer Erwachsenenbildungswissenschaft eine Richtung, wobei hier Mögliches mit alternativ zum Bestehenden gleichgesetzt wird. Daraus resultiert notwendig ein aufklärerischer Anspruch. Aufklärung, und das gilt gerade für kritische, alternative Erwachsenenbildung, setzt, durchaus im Sinn von Kant, besonderes Engagement, Lernen, Verarbeiten von Inhalten und Rezeption von Theorien ebenso voraus wie es Mut bedarf, Alternativen zum wissenschaftlichen Mainstream und Gedanken öffentlich zu formulieren, die über den gesellschaftlichen Status quo hinausgehen.

Probleme und Grenzen kritischer Erwachsenenbildung

Kritische und um Alternativen bemühte Erwachsenenbildung kann nicht losgelöst von der gesellschaftlichen und erwachsenenbildnerischen Realität gesehen werden, wengleich sie sich auf diese in kritischer Absicht bezieht. Der Realitätsbezug ist als Ausgangspunkt – aber nicht als Schranke – für kritische Erwachsenenbildung sowie für einschlägige Analysen unumgänglich, um nicht zur Postulatspädagogik zu verkommen. Aus einer Reihe von Problemen und Grenzen seien einige kurz angesprochen:

²²⁾ Vgl. Mario Candeias: Neoliberal ist asozial – und trotzdem mehrheitsfähig!? www.isw-muenchen.de/download/candeias20061027.pdf [Zugriff am 29.09.2014].

1. Die öffentliche Finanzierung der politischen Bildung im Allgemeinen und ihrer kritisch-alternativen Richtung im Besonderen durch kritisierte öffentliche Einrichtungen. Das Ausmaß dieses Problems ist abhängig vom Grad gesellschaftlicher Liberalität und Offenheit.
2. Der Vorwurf an die Adresse kritischer Erwachsenenbildung, sie sei ideologisch, missionarisch, unwissenschaftlich und tendenziell demokratiefeindlich. Praktisch ist dem Missionierungs-Vorwurf durch dialogische Bildungstätigkeit und durch die Entwicklung von Erwachsenenbildungseinrichtungen zu Plattformen für die Diskussion gesellschaftlicher und politischer Fragen zu begegnen.
3. Das geringe Interesse an politischer Bildung. Dabei handelt es sich um das gravierendste Problem, dem sich durch Kooperationen, professionelle und zielgruppenorientierte Öffentlichkeitsarbeit und Mediennutzung sowie durch originelle Aktivitäten und die Kooperation mit auch netzbasierten sozialen Initiativen (vgl. Voigt, Kreiml (Hg.) 2011), zumindest ansatzweise begegnen lässt. Dafür gibt es konkrete, aber arbeitsaufwendige Beispiele.

Als Folge der gesellschaftlichen Entwicklung – Auflösung des Klassen- und gesellschaftskritischen Bewusstseins gepaart mit der Verschüttung alternativer gesellschaftlichen Vorstellungen – ist der kritischen Erwachsenenbildung das gesellschaftliche „Subjekt“ abhandengekommen. Daher wird man sich zunächst stärker auf lokale und regionale „Opinion leaders“ und sozial aktive Gruppen und weniger auf soziale Großgruppen wie eine angenommene Arbeiterklasse konzentrieren. Das ist aber sehr diskussionswürdig.

Ebenso gravierend sind die besonders in Österreich ausgeprägte Tendenz zur Boulevardisierung des öffentlichen Lebens und die damit einhergehende Beeinträchtigung der politischen Öffentlichkeit. Als Folge wird Politik auf politische Kommunikation reduziert, wie dies öffentlichkeitswirksam agierende Protagonisten der Politikwissenschaft massiv betreiben. Zugleich wird Politik in hohem Maße personalisiert und enthistorisiert. Von der Politik wird politische Kommunikation auf Propaganda reduziert, für die vielfach die handwerklichen und rhetorischen Voraussetzungen fehlen. Die Entstehung des in Wirklichkeit unpolitischen und von politischer Bildung entfernten „Wutbürgers“ und „Politikverdrossenheit“ sind in diesem Zusammenhang zu sehen. Politik wird insgesamt auf bloßes vorgeblich alternativloses Sachzwangmanagement verkürzt, mit dem Probleme „gelöst“ werden sollen, ohne ihre gesellschaftlichen Ursachen auch nur anzusprechen. Aus einem Problem der politischen

„Eliten“ wird ein gesamtgesellschaftliches. Sachzwangmanagement ist jedoch nicht in der Lage, Engagement in gesamtgesellschaftlichen Fragen anzuregen und zu vertiefen.

Gründe für kritisch-alternative Erwachsenenbildung

Wenn nach Marx „Theorie zur materiellen Gewalt wird, wenn sie die Massen ergreift“, ergibt sich die Frage, wie und warum die „Massen“ damit ergriffen werden. Die konkrete, nicht abstrakte, Beantwortung dieser Frage spielt im Gesamtwerk von Marx und Engels und ebenso in den Bibliotheken füllenden Publikationen zum Werk der beiden Theoretiker keine große Rolle. Jüngst hat sich Harald Werner unter dem Titel „Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen“ unter vornehmlich methodischen Gesichtspunkten dieser Problematik angenommen (vgl. Werner 2013, insbes. S. 120-129). Die Frage nach der Begründung einer kritisch-alternativen, für marxistisches Denken offenen Erwachsenenbildung wurde aus Sicht der Teilnehmenden und vor allem der dafür Anzusprechenden von Werner kaum beantwortet.

Historisch war die Antwort relativ einfach: an der Arbeiterklasse orientierte Politik verfolgte Ziele, die auf die grundsätzliche Veränderung der Gesellschaft hinausliefen. Politik war theoretisch abgestützt, so dass nicht nur die Ziele, sondern auch die tägliche Politik durch breite Bildungsarbeit begründet und gedeutet werden mussten. Heute ist das nicht einmal in Ansätzen der Fall. Dafür wird ein diffuses Unbehagen an der Gesellschaft mangels Alternativen und abhanden gekommenen politischen Bewusstseins populistisch und fundamentalistisch, gelegentlich sogar esoterisch instrumentalisiert. Trotzdem lassen sich Gründe für kritisch-alternative Erwachsenenbildung anführen, die paradoxerweise sogar aus gesellschaftlichen Erosionsprozessen, wie Negt das nennt, resultieren.

1. Gesellschaftliche Bedrohungen gefährden massenhaft die Existenz von Menschen – wirtschaftliche ebenso wie Umweltbedrohungen und die Kriegsproblematik. Alles das macht politische Bewusstseinsbildung als Voraussetzung realer Veränderungen, die im Einzelnen diskutiert und begründet gehören, erforderlich.
2. Politisch-gesellschaftliche Bewusstseinsbildung als Voraussetzung für das Beschreiten von Alternativen erfordert auch personale Bildungstätigkeit und nicht bloß netzbasierte oder das Lernen in und mit sozialen Aktionen.

3. Die Pluralisierung der auf gesellschaftliche Veränderungen zielenden politischen Kräfte etwa in Deutschland und die Pluralisierung der „linken Theorie“ legen dialogische Bildungsarbeit nicht nur nahe, sondern erfordert sie geradezu.

Einstige politische Totschlagargumente wie „Revisionismus“ und „Abgehen vom Klassenstandpunkt“ finden kaum mehr Verwendung. Theoretisch bezieht sich dieser Pluralismus nicht nur auf marxistisches Denken im engeren Sinn. Er bezieht ebenso Positionen der Gemeinwohlökonomie, der Commons, der Genossenschaftsbewegung und sogar der Degrowth-Bewegung (Wachstumsrücknahme) ein. In der Theorie gibt es daher eine Vielzahl von Positionen, die im Einzelnen schwer zu überblicken sind.

4. Durch Pluralisierung und Auflösung starrer Organisationsgrenzen kommen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die sich von ihrem Anspruch her auf „Alle“ beziehen, überhaupt erst als Diskussionsplattformen ins Spiel – sofern sie sich dieser Perspektive für ihre eigene Tätigkeit annehmen.
5. Aus den Erfahrungen mit gescheiterten sozialen Großentwicklungen („Realer Sozialismus“) wird heute gelernt. (Keine Vollsozialisierung, keine rigiden Planungssysteme) Es werden Fragen gestellt, die früher so gar nicht denkbar gewesen wären, deren Beantwortung aber breite Diskussionen erfordert: nach gesamtgesellschaftlichen Steuerungsmechanismen, nach unterschiedlichen Eigentumsstrukturen, nach dem Verhältnis von demokratischen Entscheidungen und Geschwindigkeitsgeboten sowie nach dem Verhältnis von sozialer Sicherheit und Effizienzstrukturen.
6. In den letzten beiden Jahrzehnten wurde eine Vielzahl von Vermittlungsmodellen für kritisch-alternative Bildungstätigkeit entwickelt. Beispiele sind eine „Lange Nacht des Kapitals“ der Volkshochschule Graz und der Steirischen Arbeiterkammer, Crossover-Prozesse des Instituts Solidarische Moderne, die „Wiener Vorlesungen“, ein Kompetenzstufenmodell für Solidarisierungsfähigkeit. Ihre Kenntnis lässt einschlägige Diskussionen nicht nur abstrakt, sondern auch konkret führen (vgl. Filla 2013).

Objektiver Diskussionsbedarf besteht insbesondere im Hinblick auf gesellschaftliche Perspektiven, wofür sich generell ein Maßstab auch für Erwachsenenbildung anführen lässt: Solidarität und Gebrauchswertorientierung als gesellschaftliche Ziele statt Konkurrenz und Verabsolutierung des Tauschwertprinzips.

Wie das unter Globalisierungsbedingungen zu realisieren ist, gilt es zu diskutieren. Diskussionen werden umso wirksamer, je breiter sie angelegt sind. Für Erwachsenenbildung ergibt sich daraus weniger die Funktion einer Wissensvermittlungsstätte als vielmehr die einer inhaltlich und methodisch breit und kooperativ angelegten Plattform- und Vernetzungsfunktion. Dafür sind gerade die „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung“ ein gutes Beispiel.

Abschließende konkretisierende Hinweise

Den vielfachen Problemen und Schranken für kritische und alternative Erwachsenenbildung zu entkommen ist aufgrund der objektiven gesellschaftlichen und politischen Bedingungen äußerst schwer.

Ein erster Schritt bestünde in der Verzahnung von Theoriearbeit mit Mitarbeiter/innenweiterbildung und praktischen Bildungsmodellen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und in gesellschaftlichen Initiativen mit Bildungsansprüchen. Negt hat das jüngst für die Schule exemplarisch demonstriert (vgl. Negt 2014).

Ähnlich wie in der Schule wäre es auch für die Erwachsenenbildung denkbar, Modelleinrichtungen zu schaffen, in denen an unterschiedlichsten Inhalten kritisches Denken praktiziert, zur Diskussion gestellt und auf gesellschaftliche Praxis hin orientiert wird.

Voraussetzung dafür ist die Kooperation mit politischen und sozialen Initiativen, um für dialogisches Lernen Interessierte, auch solche, die als lokale Opinion Leader zu sehen sind, zu gewinnen. Das setzt ebenso die Kooperation mit den anderen Bildungssektoren, insbesondere den Universitäten und bereichsübergreifend, mit alternativen, im Idealfall auch etablierten, Medien voraus. Die Kooperation der „Wiener Vorlesungen“ mit dem Fernsehsender OKTO ist ein Beispiel dafür (zu den „Wiener Vorlesungen“ vgl. Filla 2008).

Auf theoretischer Ebene hat sich kritische Erwachsenenbildung mit der neoliberalen und konstruktivistischen Umdeutung der emanzipatorischen Begrifflichkeit ebenso auseinanderzusetzen wie mit gesellschaftlich unspezifischer Partizipation als Bildungsziel. Das hat vor allem Konsequenzen für die Mitarbeiter/innenweiterbildung, in der es das einzubeziehen gilt.

Auf methodischer Ebene bietet sich die Erweiterung des dominierenden Methodenarsenals um Ausstellungen und die vielfältige Nutzung

digitaler Medien zur Verbreitung kritischer Inhalte an. Dafür gibt es Beispiele von einzelnen Volkshochschulen (Hietzing). Ebenso geht es um die „Übersetzung“ von Gesellschaftstheorie in Inhalte von Erwachsenenbildung. Das zählt aber zu den schwierigsten Unterfangen.

Pragmatisch geht es darum, dass sich Einrichtungen, die sich in ihrer Tätigkeit – nicht ausschließlich, aber zu einem öffentlich erkennbaren Teil – kritischer Erwachsenenbildung annehmen, durch Kontinuität die erforderlichen Kompetenzen und ein entsprechendes Image aufbauen und dieses unter Verwendung digitaler Medien kommunizieren und darüber hinaus in der Öffentlichkeit politisch artikulieren. Letztlich ist „kritische Erwachsenenbildung“ unter Einbeziehung aller Medien nur von „kritischen Erwachsenenbildner/innen“ zu leisten.

Exkurs: Ergebnisse aus dem Workshop

Der Workshop „Die Alternative politische Bildung“ wurde in zwei Phasen gegliedert. Im Rahmen der Impulsphase referierte Wilhelm Filla. Im Anschluss daran stand der Vortragende für Fragen und Diskussionen zur Verfügung.

Darauf aufbauend stand das Erarbeiten von Forderungen auf dem Programm. Die Teilnehmer/innen wurden ersucht, Kleingruppen zu bilden und sich mit folgender Fragestellung zu beschäftigen: Welche Forderungen – im Kontext der politischen Erwachsenenbildung – an die Politik haben Sie?

Auf Kärtchen wurden von den rund 20 Teilnehmer/innen folgende Forderungen notiert und im Anschluss im Workshop-Plenum präsentiert sowie diskutiert:

- Auf die Interessen der Beteiligten/Zielgruppe eingehen
- Verknüpfungen herstellen
- Firmen einbeziehen
- Welche Angebote gibt es?
- Kooperationen schaffen (z. B. AMS)
- Thematisierung!
- Projekte (z. B. Seniorenwohnheim)
- Alternativen (z. B. Workshop, Seminar, usw.)
- Angebotsvielfalt
- Förderungen

- Bessere Allgemeinbildung
- Politische Entscheidungen offen legen
- Politische Bildung als Teil von Weiterbildung (z. B. Meisterbrief)
- Mehr Hintergrundinformation in Medien
- Änderung des Curriculums im Studium Erwachsenenbildung
- Bekenntnis der Politik zum Thema politische Bildung in der Erwachsenenbildung
- Bessere finanzielle Unterstützung seitens Stadt/Land
- Politische Bildung im frühen Schüler/innen-Alter
- Zeitzeugen
- Politische Bildung in der Schule aufwerten
- Kein Interesse oder kein Angebot?
- Kritische politische Bildung durch den gesamten Bildungsweg!
- Qualitative und niederschwellige Plattformen (Infos)
- Wahlrecht sollte an Politische Bildung geknüpft werden
- Politische Bildung sollte Bestandteil jedes Studiums sein

Gegen Ende des Workshops wurden die erarbeiteten Forderungen „verdichtet“. Folgende drei Forderungen wurden – im Anschluss an den Workshop – im Rahmen der Podiumsdiskussion – mit Vertretern des Kärntner Landtages – vorgebracht:

- Wiedereintritt Kärntens in die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung und Ausstattung der Förderung politischer Bildung in Höhe der Parteiakademien in Verbindung mit der Forderung nach der Veröffentlichung jährlicher Tätigkeitsberichte der Parteiakademien
- Bekenntnis der Politik zur politischen Erwachsenenbildung
- Kooperation: schulische politische Bildung und Erwachsenenbildung (Curriculumsentwicklung)

Abschließend ist zu erwähnen, dass das Organisations- und Redaktionsteam der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung“ weitere Termine initiieren wird, um an der Umsetzung der formulierten Forderungen zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

Ahlheim, Klaus/Mathes, Horst (Hrsg.) (2011): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften. Offizin, Hannover.

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

Bisovsky, Gerhard (1993): Ohne den Bezirksparteiobmann geht gar nichts. Beobachtungen zur politischen Kultur der österreichischen Erwachsenenbildung. In: Bettelheim, Peter/Harauer, Robert (Hrsg.): Ostcharme mit Westkomfort. Promedia, Wien, S. 164 bis 173.

Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/Opratko, Benjamin/Thimmel, Stefan (Hrsg.) (2012): ABC der Alternativen 2.0. Von Alltagskultur bis Zivilgesellschaft. VSA, Hamburg.

Filla, Wilhelm (2008): Beste Volksuniversität der Welt. 20 Jahre Wiener Vorlesungen. In: Die Österreichische Volkshochschule. 59. Jg., Nr. 227, März 2008, S. 6 bis 9.

Filla, Wilhelm (2013): Die Alternative politische Bildung. Offizin, Hannover.

Fülberth, Georg (2010): Kapitalismus. PapyRossa, Köln.

Fulcher, James (2007): Kapitalismus. Reclam, Stuttgart.

Gruber, Elke (2004): Information? Wissen, Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die Österreichische Volkshochschule. 55. Jg., Nr. 211, März 2004, S. 2 – 11.

Gruber, Elke (2012): Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik? In: Schulheft 148. Studienverlag, Innsbruck, S. 108 – 119.

Hawel, Marcus/Kalmring, Stefan (Hrsg.) (2014): Bildung mit links! Gesellschaftskritik und emanzipatorische Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus. VSA, Hamburg.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus, Frankfurt/M.-New York.

International Student Initiative for Pluralism in Economics. Online im Internet unter: <http://www.isipe.net/home-de/> [Zugriff am 2. Juni 2015]

Kocka, Jürgen (2013): Geschichte des Kapitalismus. C. H. Beck, München.

Lassnigg, Lorenz (2013): „Zuerst das Fressen ...?“ Politische Probleme mit ökonomischen Annahmen in der Erwachsenenbildung. In: Spurensuche. 22. Jg., H. 1 – 4, S. 24 – 45.

Marcuse, Herbert (1967): Der eindimensionale Mensch. Luchterhand, Neuwied-Kriftel.

Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. EVA, Frankfurt/M.

Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Steidl, Göttingen.

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

Reheis, Fritz (2014): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. Springer VS, Wiesbaden.

Siebert, Horst (2011): Theorien für die Praxis. 3. akt. u. überar. Aufl., W. Bertelsmann, Bielefeld.

Voigt, Hans Christian/Kreiml, Thomas (Hrsg.) (2011): Soziale Bewegungen und Social Media. Handbuch für den Einsatz von Web 2.0. ÖGB Verlag, Wien.

Werner, Harald (2013): Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen. Dialektik und Didaktik der politischen Bildung. PapyRossa, Köln.

Bringfriede Scheu/Doris Rottermann Partizipationsförderung und Soziale Arbeit

Bringfriede Scheu: Partizipation ist in der Sozialen Arbeit zu einem nicht mehr hintergehbaren Postulat geworden. In den allermeisten konzeptionellen Überlegungen zu Sozialer Arbeit ist Partizipation ein wesentliches Bestimmungsnomen.

Doris Rottermann: Workshop 6 der Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2014 stand unter eben dem Motto „Partizipation und Soziale Arbeit“ und wurde von der Mitautorin des gleichnamigen Buches, Frau Dr.in FH-Prof.in Bringfriede Scheu, geleitet.

Frau Dr.ⁱⁿ FH-Prof.ⁱⁿ Bringfriede Scheu (*1957) ist FH-Professorin im Studienbereich Gesundheit und Soziales sowie für Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten. Seit 2005 beschäftigt sie sich intensiv mit Sozialer Arbeit als eigenständige Disziplin und damit einhergehenden (Neu-)Bestimmungen und Präzisierungen grundlegender Postulate.

Die Arbeitsgruppe bestand aus 24 Personen und setzte sich aus Studierenden der FH Kärnten, der PH sowie einer Vertreterin der Praxis zusammen. Im ersten Teil des Workshops erfolgte eine inhaltliche Heranführung an die Überlegungen zu Partizipation in Zusammenhang mit Sozialer Arbeit. In Anlehnung an einen bereits veröffentlichten Artikel in „Sozial Extra“ (37, 3/4 2013: S. 20 bis 23) gibt die folgende Fassung einen themenspezifischen Einblick:

Bringfriede Scheu:

Soziale Arbeit

Die Begleitung und Unterstützung von Menschen in Not- und Problemlagen war schon seit ihren Anfängen Gegenstand und Aufgabe professioneller Sozialer Arbeit. Problem- und Notlagen sind in vielfältiger Weise Ausdruck von nicht-gelingenden Sozialbeziehungen und nicht-gelingendem sozialen Handeln. Am Rande sei hier angemerkt, dass das Soziale, wenn es nicht gelingt, die subjektive Lebensqualität von Menschen deutlich beeinträchtigt; umgekehrt kann das Gelingen des Sozialen in hohem Ausmaß zur Erhöhung der Lebensqualität beitragen. So impliziert das Soziale dazu hin auch die Dimension der Lebensqualität.

Demzufolge ist also das Soziale – soziales Handeln und Sozialbeziehungen (vgl. Scheu/Autrata 2011) – insgesamt Gegenstand professioneller Sozialer Arbeit. In diesem Sinne gilt es im Kontext der Sozialen Arbeit Menschen zu befähigen, das Soziale so zu gestalten, dass Sozialbeziehungen und soziales Handeln gelingend umgesetzt werden können. Eine so formulierte Bestimmung Sozialer Arbeit präzisiert und erweitert den Gegenstand Sozialer Arbeit, macht damit aber gleichzeitig einen modifizierten Zugang zum Gegenstand der Sozialen Arbeit notwendig. Menschen bei der Gestaltung des Sozialen zu unterstützen und zu begleiten, eine gelingende Gestaltung zu fördern, wird entsprechend diesem Denkprinzip zum Gegenstand Sozialer Arbeit. Hier stellt sich die Frage, ob hierfür gänzlich neue – und womöglich noch bisher unbekannte – Arbeitsformen von Nöten sind? Um diese Frage zu klären, ist das hier vorgelegte Denkprinzip zu erweitern: Gestaltung des Sozialen – als die Gestaltung von Sozialbeziehungen und sozialem Handeln – durch Partizipation. An dieser Stelle wird auf die Darstellung der theoretischen Herleitung und Bestimmung des Partizipationsbegriffs (siehe dazu Scheu/Autrata 2013) verzichtet und nur eine knappe Begriffsbestimmung vorgelegt. Partizipation wird hier verstanden als Einflussnahme auf ein subjektiv erfasstes Ganzes. Vorwegnehmend wird eine nochmalige Ergänzung vorgenommen, auf die später noch eingegangen wird: Gestaltung des Sozialen durch Partizipation zur Erhöhung der Lebensqualität. Das Denkprinzip, Soziale Arbeit solle das Soziale gestalten, ist also in seinen Anforderungen und Implikationen auf die Segmente der Gestaltung des Sozialen zu differenzieren.

Professionelle Unterstützung und Begleitung bei der Gestaltung des Sozialen durch Partizipation

Eingeführt wurde die Überlegung, eine Gestaltung des Sozialen – samt all seinen Implikationen – als grundlegendes und richtungweisendes Denkprinzip für die Ausformung Sozialer Arbeit zu verstehen. Dies ist in doppelter Hinsicht zu entfalten: Einmal betrifft es die KlientInnen der Sozialen Arbeit, zweitens ist die Gestaltung des Sozialen aber auch das Denkprinzip für die MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit. Die Gestaltung des Sozialen, so der hier gegebene Impuls, ist aktiv zu verfolgen und in Analysen und Überlegungen als Denkprinzip einzubeziehen.

Denkprinzip: Partizipation

Mit der Anwendung des Denkprinzips, das Soziale sei gestaltbar, ist mit der Debatte, wie dieses Denkprinzip unmittelbar für Partizipation und Soziale Arbeit zu entfalten ist, fortzufahren. Partizipation als Einflussnahme auf ein subjektiv gefasstes Ganzes kann über die Grenzen der Arbeitsformen von Sozialer Arbeit hinaus – so die Definition von Partizipation – weisen. Die Bemühungen der Sozialen Arbeit sollten allerdings nicht von vornherein Partizipation unterbinden. Es mag wünschenswert sein, KlientInnen an den Arbeitsformen Sozialer Arbeit zu beteiligen; das mag auch die Akzeptanz der KlientInnen für diese Arbeitsformen erhöhen. Zurückhaltend sollte aber damit umgegangen werden, das umstandslos als Partizipation zu bezeichnen. Ob Handlungen Partizipation sind oder nicht, lässt sich damit erst nach Analyse der subjektiven Handlungsbegründungen sagen. Die Soziale Arbeit sollte in diesem Zusammenhang nicht der Versuchung erliegen, von ihr erwünschte Handlungen als Partizipation zu bezeichnen und die Förderung solcher Handlungen als Partizipationsförderung anzusehen.

Die Einflussnahme auf ein subjektiv definiertes Ganzes von KlientInnen der Sozialen Arbeit kann sich im Rahmen der Arbeitsformen Sozialer Arbeit bewegen oder über diese Arbeitsformen hinaus weisen. Menschen, die mit Arbeitsformen der Sozialen Arbeit in Kontakt stehen, können zu dem Schluss kommen, dass sie selbst auf ein aus ihrer Sicht geformtes Ganzes Einfluss nehmen wollen: Das kann eine Wohngruppe sein oder eine ganze Einrichtung. Gemäß der gegebenen Definition ist das Partizipation. Solche Formen der Partizipation

können wiederum – idealtypisch – den Polaritäten des Restriktiven und des Verallgemeinerten zugeordnet werden. Ähnlich kann Partizipation innerhalb von Arbeitsformen der Sozialen Arbeit restriktiv oder verallgemeinert ausfallen: Die Einflussnahme beispielsweise auf eine Wohngruppe, sollte sie subjektiv als wichtiges Ganzes erscheinen, kann eigenen Interessen dienen und in Kauf nehmen, dass die Interessen anderer Mitglieder der Wohngruppe beeinträchtigt werden; das gehört zur restriktiven Partizipation. Ebenso ist vorstellbar, dass eine gemeinsame Erhöhung von Lebensqualität in und mit der Wohngruppe angestrebt wird, was verallgemeinerte Partizipation wäre.

Einfluss auf das Ganze

Aufgabe der MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit ist es in diesem Zusammenhang, verallgemeinerte Partizipation zu fördern. Das setzt das Denkprinzip der Gestaltung des Sozialen fort und spezifiziert es für den Bereich der Partizipation. Gestaltung des Sozialen kann in kleinen, vielleicht auch partialisierten Zusammenhängen stattfinden: Es wurde schon dargestellt, dass kurze und kleinräumige soziale Handlungen und Sozialbeziehungen gestaltet werden können. Eine Gestaltung des Sozialen kann aber auch auf einen größeren Zusammenhang, auf ein jeweiliges Ganzes ausgreifen. Der professionellen Förderung von verallgemeinerter Partizipation und dementsprechend dem Denkprinzip, das Soziale zu gestalten, liegt allerdings das Grundverständnis zu Grunde, das Menschen als handlungsfähige Subjekte versteht. Dieses Grundverständnis ist eine notwendige und grundlegende Bedingung zur Fundierung des Denkprinzips. Daher soll hier ein kurzer Exkurs zur erläuternden Einführung von Subjektivität vorgenommen werden.

Subjekte

Handlungen, damit auch jede Gestaltung des Sozialen, werden immer von Subjekten vollzogen. Diese Handlungen basieren auf gnostischen Prozessen, die in Handlungsbegründungen einmünden. Das gilt es, für die Soziale Arbeit nachzuvollziehen und zu begleiten. Dabei ist ein Spannungsfeld auszumachen: Handlungsbegründungen werden subjektiv gewonnen und müssen in der Folge nicht immer mit den Vorstellungen von MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit konform gehen oder bruchlos in die Arbeitsformen Sozialer Arbeit zu integrieren sein. Subjektorientierung ist auf diesem Hinter-

grund ein komplexer Prozess, der nicht mit einer Normalisierungspraxis zu verwechseln ist. Hätte Subjektorientierung in der Sozialen Arbeit nicht auch das Ziel, aus der Begleitung der Handlungen von Subjekten qualifizierende und weiter führende Impulse zu geben, wäre sie sinn- und gegenstandslos. Subjektorientierung bezieht sich auf die subjektive Seite des gnostischen Prozesses von Menschen und der Konturierung von Handlungen.

Intersubjektivität

Das Denkprinzip einer Gestaltung des Sozialen in der Sozialen Arbeit beinhaltet eine professionelle Intersubjektivität zwischen KlientInnen und MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit. Der Hinweis auf den professionellen Charakter der intersubjektiven Beziehung zwischen KlientInnen und MitarbeiterInnen macht deutlich, dass es sich um Sozialbeziehungen in besonderer Situation handelt. Es sind keine privaten Sozialbeziehungen, sondern Sozialbeziehungen im Kontext eines bestimmten Settings im Berufsfeld der Sozialen Arbeit: Für die MitarbeiterInnen ist dieses Setting durch ihre professionelle Positionierung bestimmt, für die KlientInnen durch ihre Position im Rahmen der Arbeitsformen der Sozialen Arbeit. Diese Positionen und Positionierungen sind zu berücksichtigen und präformieren die Ausprägung der Intersubjektivität. KlientInnen und MitarbeiterInnen begegnen sich ja nicht zufällig, sondern auf dem Hintergrund dessen, dass sich beide im Kontext der Sozialen Arbeit bewegen.

Intersubjektivität auf diesem Hintergrund strebt auf der einen Seite an, dass MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit sich subjektorientiert auf KlientInnen beziehen: KlientInnen sind Menschen mit den menschlichen Möglichkeiten des gnostischen Erkennens und des willentlich-verantwortlichen Handelns ausgestattet. Dem muss Soziale Arbeit Rechnung tragen und die Subjektivität der KlientInnen berücksichtigen. Dem gegenüber stünde ein Verständnis, das KlientInnen als Opfer ihrer Verhältnisse ohne eigene Handlungsalternativen versteht. KlientInnen wären hier entsubjektiviert.

Partizipation und Sozialen Arbeit

Allgemein festgestellt, gibt es keine gesellschaftliche Institution, die mit der Gestaltung des Sozialen oder der Förderung von Partizipation – dem hier vorgestellten Denkprinzip folgend – befasst ist. Es

gibt zwar Einrichtungen, die politische Bildung betreiben; das muss sich aber nicht mit der Förderung von (verallgemeinerter) Partizipation decken. Es gibt auch Einrichtungen, die sich mit dem Sozialen befassen: Das tut die Soziale Arbeit im geläufigen Verständnis und des Öfteren leider begrenzt auf die Arbeit an „sozialen Problemen“. Es ist aber keine Institution für sich aktualisierende Partizipation zuständig. Es kann wiederum als sicher angenommen werden, dass Partizipation keineswegs immer gelingt und, im Sinne verallgemeinerter Partizipation, zu einer gemeinsamen Erhöhung von Lebensqualität führt. Institutionell ist also eine Lücke gegeben: Partizipation findet statt, wird über große Strecken aber nicht begleitet und gefördert. Es kann sicher keine sinnvolle Forderung sein, dass alle Handlungen von Menschen institutionell begleitet werden. Angesichts der Bedeutung von Partizipation scheint aber ihre bisherige institutionelle Repräsentation dürftig. Das führt zur Perspektivbildung, dass dem gegenüber ein Schwerpunkt auf die Förderung von Partizipation durch die Soziale Arbeit gesetzt werden muss.

Auf der anderen Seite sind die professionellen MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit in der Lage, das Denkprinzip der Gestaltung des Sozialen umzusetzen und, spezifiziert für Partizipation, eine Förderung von Partizipation zu gewährleisten. Grundlegende Kompetenzen dazu sind die Möglichkeit zu einem subjektorientierten Verstehen wie auch der Realisierung von Prozessen von Bildung und Qualifizierung von verallgemeinerter Partizipation. Voraussetzung dafür sind Kenntnisse und Fertigkeiten, wie sie ein Studium Sozialer Arbeit vermittelt. Das ist so zu behaupten, auch wenn es Engführungen und Verzeichnungen in Studiengängen Sozialer Arbeit gibt: Subjektorientierung basiert auf einer Subjekttheorie, die bekannt sein muss!

Potentiale und Optionen

Zu unterstreichen sind dem gegenüber noch einmal die Potentiale einer Partizipation vom Subjektstandpunkt aus. Eine verallgemeinerte Partizipation geht nur im Rahmen einer intersubjektiven Verständigung über Absichten und Interessen. Verallgemeinerte Partizipation ist eingebettet in eine Gestaltung des Sozialen, in dem Intersubjektivität umgesetzt wird. Verallgemeinerte Partizipation vom Subjektstandpunkt aus lässt als Möglichkeit eine produktive Entwicklung von Menschen erkennen. Dass das nicht einfach und nicht widerspruchsfrei sein wird, muss nicht weiter ausgeführt werden.

Hervorzuheben ist auf der einen Seite, dass das für die Entwicklung der Sozialen Arbeit Chancen und Optionen mit sich bringt. Das Denkprinzip, Soziale Arbeit sei für das Soziale zuständig und solle dazu beitragen, dass es von Menschen so gestaltet wird, dass es ihre Lebensqualität erhöht, wird damit für den Bereich der Partizipation spezifiziert. Dieses Denkprinzip war auch bisher schon Bestandteil von Beschreibungen und Aufgabenbestimmungen Sozialer Arbeit: Besonders für das Feld der Prävention wurde eine solche Gestaltung des Sozialen immer wieder angedacht. Ansätze zu einer Gestaltung des Sozialen, allerdings nicht hergeleitet und theoretisch ausgearbeitet, finden sich beispielsweise in rechtlichen Festschreibungen zu Sozialer Arbeit wie dem deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz (vgl. bspw. Jordan 2005) sowie im Segment der Prävention. Dass sich Soziale Arbeit für die Erhaltung und Förderung von Lebensqualität einsetzen soll, ist eine häufig artikuliert Position. Es ist also durchaus schon in institutionellen und rechtlichen Standortbestimmungen für die Soziale Arbeit aufzufinden, dass die Soziale Arbeit die Aufgabe hat, die Erhöhung von Lebensqualität und damit auch den Einsatz von Menschen für die Erhöhung ihrer Lebensqualität zu fördern. Speziell im Bereich der Prävention und vor allem in der primären Prävention scheint das auf (vgl. Trenczek/Pfeiffer 1996). Im Kontext der Prävention, die sich nicht mit der Unterdrückung von Symptomen, sondern mit der Förderung von günstigen Voraussetzungen für das Aufwachsen und, allgemein, mit der Förderung von Lebensqualität im Sozialen beschäftigt, wäre auch das Denkprinzip anzusiedeln, Soziale Arbeit solle die Gestaltung des Sozialen unterstützen. Auf die Potentiale und Optionen zurückkommend kann das hier vorgestellte Denkprinzip fortgeführt und für die gesamte disziplinäre und professionelle Tätigkeit der Sozialen Arbeit leitend werden. Soziale Arbeit hat dabei insofern ein Alleinstellungsmerkmal, als keine andere wissenschaftliche Disziplin und keine andere Profession eine solche Gestaltung des Sozialen für sich reklamiert. Für die Soziale Arbeit ist die Begleitung von Partizipation und ihre Qualifizierung hin zu einer verallgemeinerten Partizipation der mögliche Ausgangspunkt für eine substantiell innovative disziplinäre und professionelle Entfaltung.

Fazit

Eine Schwerpunktsetzung der Sozialen Arbeit auf eine wissenschaftliche und professionelle Auseinandersetzung mit Partizipation kann damit zweierlei anstoßen: Die Soziale Arbeit gewinnt eine inhaltliche

Ausrichtung, die ihr innovatives Potential und (weitgehende) Alleinstellung sichert. Die Förderung von Partizipation hat damit eine institutionelle Rückbindung, die es ermöglichen kann, dass die Partizipation von Menschen tatsächlich ihr Potential ausschöpfen kann: Verallgemeinerte Partizipation ermöglicht, für das Soziale gesagt, eine gemeinsame und solidarische Erhöhung der Lebensqualität und die Gestaltung des Sozialen, die wiederum von expansiven Sozialbeziehungen getragen wird.

Im Ausblick auf eine zukünftige Soziale Arbeit lässt sich sagen: In der Praxis der professionellen Sozialen Arbeit wird die Beschäftigung mit der Subjektivität von Menschen zu vertiefen sein. Subjektive Handlungsgründe sind im Rahmen einer intersubjektiven Beziehung zwischen Professionellen und KlientInnen auszuloten, was wiederum den Ausgangspunkt für eine gezielte und qualifizierte Förderung von verallgemeinerter Partizipation schafft. Damit eine solche analytische und intersubjektive Beschäftigung mit Subjektivität und Partizipation, die die Einflussnahme auf ein subjektiv Ganzes anstrebt, in der professionellen Praxis möglich wird, muss die Ausbildung dazu ihre Parameter nachjustieren: Menschliche Subjektivität, Partizipation und Partizipationsförderung müssen als Gegenstände in die Curricula eingebaut werden. Das bedeutet weiterhin, dass in der Theoriebildung wie auch Forschung zur Sozialen Arbeit nachgearbeitet werden muss.

Die Forderungen

Doris Rottermann: Im zweiten Teil des Workshops stand die Erarbeitung von drei themenspezifischen Forderungen an die Politik von Seiten der Sozialen Arbeit in Hinblick auf Partizipation im Vordergrund. Die Forderungen entstanden anhand von Leitfragen zu alternativen Formen zur klassischen Partizipation, notwendigen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Förderung von politischem Interesse durch sozialarbeiterische Unterstützung.

Als klassische Partizipationsformen wurden zum Beispiel Wahlen, Demonstrationen oder Volksabstimmungen identifiziert. Open-Space-Veranstaltungen, künstlerischer Aktionismus (wie ihn das Zentrum für Politische Schönheit betreibt), regionale Jugendbeteiligungsforen (Jugendräte etc.) usw. bilden hingegen neue Alternativen zu hochschwelligem Beteiligungsmöglichkeiten. Der Sozialen Arbeit ist es ein

großes Anliegen, neue Formen zu fördern und einem größeren Publikum die Chance zur Partizipation und „Gestaltung des Sozialen“ zu ermöglichen und somit zur Verbesserung der individuellen Lebensqualität beizutragen. Politisches Interesse und solidarisches Handeln müssen zielgruppenorientiert und über kreative und künstlerische Interessen gefördert werden. Ein offenes Gesprächsklima ist dabei genauso wichtig wie Transparenz, um Veränderungen in Zukunft nach dem Bottom-Up-Prinzip nachhaltig umzusetzen. Der Modifizierungsprozess hin zu einer neuen Partizipationskultur und die stringente Umsetzung dieser erfordert aber professionelle Unterstützung, wodurch die Soziale Arbeit durch ihr umfangreiches theoretisches und methodisches Know-How zu einer wichtigen Ressource wird.

Basierend auf den dargelegten Überlegungen der Arbeitsgruppe entstanden folgende drei Forderungen:

1. Professionelle Unterstützung AUCH für nicht-institutionalisierte Partizipation (Gemeinwesen/„Damit das Mitmachen auch Veränderung bedeutet“)
2. In der Sozialen Arbeit ist Partizipation ein gängiger Gegenstand. Um Partizipation fördern und durchsetzen zu können, sind finanzielle Ressourcen notwendig
3. Kompetenzen der Sozialen Arbeit sollen in politische Entscheidungen miteinbezogen werden.

Literaturverzeichnis

Jordan, Erwin (2005): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Probleme, Weinheim/München: Juventa, 2., überarb. u. erg. Aufl.

Scheu, Bringfriede (2013). Partizipation und Soziale Arbeit. In: Sozial Extra. 37. Jg. (3 – 4), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 20 – 23

Scheu, Bringfriede/Autrata, Otger (2011): Theorie Sozialer Arbeit. Gestaltung des Sozialen als Grundlage, Wiesbaden: VS Verlag.

Scheu, Bringfriede/Autrata, Otger (2013): Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektiv Ganze, Wiesbaden: Springer VS.

Trenczek, Thomas/Pfeiffer, Hartmut (1996): Kommunale Kriminalprävention. Paradigmenwechsel und Wiederentdeckung alter Weisheiten. In: Trenczek, Thomas/Pfeiffer, Hartmut (Hrsg.): Kommunale Kriminalprävention. Paradigmenwechsel und Wiederentdeckung alter Weisheiten, Bonn: Forum-Verlag, S. 11 bis 31.

Peter Egg/Pier Paolo Pasqualoni
Reloadversuche gesellschaftlichen
Zusammenwirkens im Bereich
Jugendpartizipation: Zur Verschränkung
von Theorie mit anderen Formen
partizipativer Praxis

Derzeit ist im Bereich Jugendpartizipation wieder verstärkt ein Auseinanderdriften von Theorie und Praxis beobachtbar. Ihre Verschränkung sowie Versuche, Handlungspraxis zu theoretisieren und Theorie zu praktizieren, stellen eher die Ausnahme, als die Regel dar. Dabei sind sowohl theoretische Distanz, als auch eine unreflektierte Praxis Selbstläuferinnen, die sich jeglicher Qualität berauben.

Um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern, bedarf es eines Know-how; zugleich bleibt Know-why entscheidend für die Seele und die Substanz des Tuns. Bill Cooke und Uma Kothari unterscheiden zwei Herangehensweisen an Partizipationsprojekte: „those that focus on the technical limitations of the approach and stress the need for a re-examination of the methodological tools used, ... and those that pay more attention to the theoretical, political and conceptual limitations of participation.” (Cooke/Kothari, 2001, S. 5) Die erste Richtung versinnbildlicht einen technischen Zugang zu Partizipation. Sie bezieht sich auf die Verbesserung des methodischen Handwerks – der Sozialtechnik – und betrachtet Partizipation in erster Linie als Interaktions- und Kommunikationstechnik. Der zweite Zugang bezieht theoretische Positionen stärker ein, er reflektiert

und problematisiert diese sowie den gesellschaftspolitischen Kontext, in dem konkrete Praxis- und Forschungsvorhaben einsetzen.

Auf diese beiden Richtungen wollen wir zunächst etwas näher eingehen und mit einer schematischen Darstellung des (sozial)technischen Zugangs beginnen:

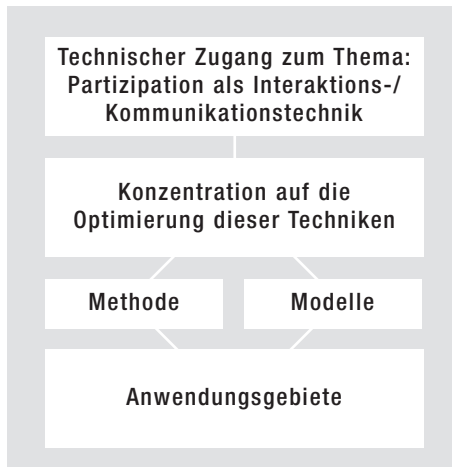


Abbildung 1: Sozialtechnischer Zugang

Vergleicht man die Beschäftigung mit Partizipation heute mit der rein theoretischen Betrachtung vor dreißig Jahren (Dell o.J., o.S.), so zeigen sich deutliche Unterschiede. Begriffe wie Jugendgemeinderat, Jugendforum, Kinderbüro oder Kinderparlament wären damals völlig anders verstanden worden; nämlich als Instrumente politischer Gegenmobilisierung, als Etappen auf dem Weg zur Systemveränderung. Diese Ansprüche werden heute nicht mehr so deutlich artikuliert. Eine Art Paradigmenwechsel in der Beteiligungsfrage von Kindern und Jugendlichen ist offenkundig. Aus der ehemals theoretischen, ideologischen, zum Teil sehr profilierten Debatte um Beteiligung und gesellschaftliche Teilhabe ist eine stärker pragmatisch orientierte, mit konkreten Projekten befasste und politisch schwer zu verortende Auseinandersetzung mit praktischen Ansätzen gesellschaftlicher und politischer Beteiligung geworden.

Kommunikations- und Interaktionstechniken sind in den vergangenen Jahren viele entwickelt worden. Ein kurzer Überblick über einige dieser Methoden und Modelle wird in Abbildung 2 gegeben.



Abbildung 2: Methoden und Anwendungsbeispiele

Die Methoden und Modelle vermitteln den Eindruck, leicht nachvollziehbar zu sein. Sie eignen sich vordergründig gut zur Vervielfältigung. Für eine rasche Verbreitung dienen Broschüren, wie z.B. jene des Deutschen Kinderhilfswerks, welche im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig Holstein (1997, S. 77 bis 165) zusammengestellt wurde. Dort wird versucht, Hilfestellungen durch verschiedenste methodische Bausteine für die unterschiedlichsten Situationen zu geben.

Wenden wir uns dem kontextuellen Zugang zu, so lassen sich drei Ansätze unterscheiden – ein theoretischer, ein politischer und ein konzeptueller. Zugleich sind diese eng ineinander verwoben.

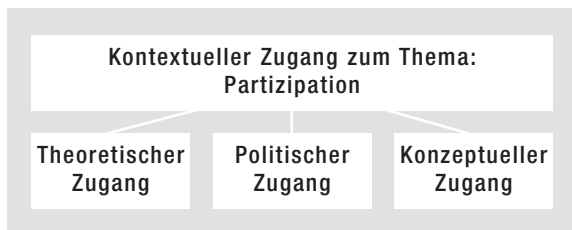


Abbildung 3: Kontextueller Zugang

Wichtige Aspekte dieses Zugangs werden in Abbildung 4 angeführt.



Abbildung 4: Kontextuelle Aspekte

Diese kontextuellen Aspekte sind letztlich auch wichtig, um die praktische Arbeit zu reflektieren, um sie in einen gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen und sie kritisch zu hinterfragen. Man muss sich fragen, was das alles mit der UN-Konvention und der Implementierung der Kinderrechte zu tun hat, warum es notwendig ist, als WissenschaftlerIn auch etwas von Jugendarbeit zu verstehen, was das alles mit der Erfindung der Kindheit und der Diskussionen um Kindheit (Objekt-/Subjekt-Status) und der Entpolitisierung von Kindern zu tun hat, was das mit der Re-Demokratisierung von Gesellschaft zu tun haben könnte, mit dem Generationskonflikt.

Kontextuelle Aspekte für sich allein genommen sind nicht ausreichend für Partizipationsprozesse. Es bedarf der Verschränkung mit Sozialtechniken, um Mitbestimmung verstehen und gestalten zu lernen.

Ein solches Verschränkungsmodell haben wir im Rahmen des Forschungszentrums Bildung- Generation- Lebenslauf an der Universität Innsbruck entwickelt: Die Ausgangslage war, dass auch hier im Jugendpartizipationsbereich der Link zwischen Universität, Gemeinden, AkteurInnen, Jugendlichen, Verwaltungseinrichtungen, Fachkräften usw. fehlte. Wir entwickelten die Lokale Agenda U 21, deren Eckpfeiler wir hier in der gebotenen Kürze darstellen wollen:

- An der Universität wurde das Thema Jugend und Partizipation mit den Studierenden theoretisch beleuchtet.
- An die 100 Studierende machten sich pro Projekt mit ca. 500 Jugendlichen in kleinen Teams auf den Weg (im Schnitt 5 Jugendliche pro Gruppe). Dabei filmten die Jugendlichen alles, was ihnen wichtig war, und besprachen dies mit den Studierenden.
- Filmclips und Fotos wurden in einem Forschungscamp (z.B. in einem Jugendzentrum) angesehen und diskutiert – dabei waren zumeist die Jugendlichen selbst, JugendarbeiterInnen, GemeindepolitikerInnen, WissenschaftlerInnen und Studierende. Im Grunde stellen die Filmclips das Medium dar, um über konkrete Befindlichkeiten von Jugendlichen und davon abzuleitenden Maßnahmen vor Ort nachzudenken; aber auch ein Medium, um über Jugend, Politik und Partizipation zu diskutieren – für eine Bildungsveranstaltung vor Ort. Nachdem das Ergebnis von an die 100 Filmstreifzügen einfließen konnte, war auch die Diskussion der Filmclips in einem Forschungscamp von Bedeutung. Durch den langen Zeitraum konnten auch zielführende Maßnahmen generiert und am Ende vorgeschlagen werden.
- Die Jugendlichen beteiligten sich am Forschungsprozess, indem sie mit Gleichaltrigen Interviews führten. Wir entwickelten mit einem Jugendteam von ca. 10 Jugendlichen pro Gemeinde einen Leitfaden. Mit Aufnahmegeräten ausgestattet, führen die beteiligten Jugendlichen jeweils etwa 10 Interviews – überall dort, wo sie mit Jugendlichen ihres Alters in Kontakt standen (im Bus, beim Ausgehen, in der Schule oder am Arbeitsplatz, in Pausen etc.). Es kamen immer an die 200-400 Kurzinterviews zusammen, die sie in ihrem Soziolekt geführt hatten. Der Soziolekt und der Peer-Effekt sind wichtige Elemente für die Authentizität der Ergebnisse. Zudem waren die Interviews anonym, die Studierenden hatten den

Auftrag, die Anonymität in den Transkripten sicherzustellen. Sie setzten sich sodann an Orten, welche die Jugendteams interessant fanden (Zugspitze, Rathäuser, ...), mit den Jugendlichen zusammen und diskutierten mit ihnen die Transkripte daraufhin, was aus den Gesprächen mit den anderen Jugendlichen wichtig war.

- Schließlich wurden alle GemeinderätInnen und Fachkräfte eingeladen, sich die Filmclips und die Ergebnisse der Peer-Interviews anzusehen und sich zu überlegen, worin ihr Aktionsradius liegen könnte. Sie teilten sich auf die verschiedenen Themengebiete auf und gestalteten dazu mit den Jugendlichen passende Thementische, an denen diese Maßnahmen besprochen und diskutiert wurden.

Die Vorteile eines Reloads der Zusammenarbeit von Universität und Kommunen im Jugendpartizipationsbereich möchten wir abschließend wie folgt zusammenfassen:

- Es konnten sich nicht nur jene Jugendlichen einbringen, die sich sonst auch bei jeder Gelegenheit zu Wort melden, sondern möglichst alle Jugendlichen einer Region. Ein/e einzelne ProzessmoderatorIn kann dies nicht bewältigen, daher arbeiteten bei jedem Projekt an die 100 Studierende mit – eine passende Anzahl, wenn man es mit etwa 500 Jugendlichen zu tun hat. Die Kooperation einer Universität mit Kommunen ist somit optimal geeignet, um groß angelegte Partizipationsprojekte zu begleiten.
- Es sollte nicht nur „Speed-Partizipation“ angewandt werden (ein paar Workshops, Telefonumfragen, Fragebögen, ...), sondern viel Zeit in die Generation von Beteiligung investiert werden. Auch hierfür ist die Kooperation von Universität und Kommunen förderlich: Während der Nachdenkphase machten sich mindestens 100 Studierende mit 500 Jugendlichen in kleinen Teams mit Film- und Fotocameras an mindestens 100 Nachmittagen pro Projekt auf den Weg, um alles zu dokumentieren, was den Jugendlichen wichtig war – die Jugendlichen drehten unzählige kurze Filmclips und reflektierten dabei ihr Gemeindeleben und die Rolle, die ihnen zugedacht war. Die Studierenden konnten ihrerseits sozialräumliche partizipative Forschungsmethoden kennenzulernen und erproben, in einem Forschungscamp vor Ort mit den Jugendlichen und WissenschaftlerInnen das Material entlang der The-

menbereiche Jugend, Politik, Partizipation, partizipative Forschung reflektieren – Universität vor Ort auch für die Jugendlichen, GemeinderätInnen, „Forschung mit Gesellschaft“ und nicht „ohne Gesellschaft“. Die Jugendlichen hatten genügend Zeit, sich mit ihren Interessen auseinanderzusetzen und Ideen zu generieren. Die Gemeinden erhielten über die Sichtweisen und Erwartungen ihrer Jugendlichen konkrete Anhaltspunkte und Anregungen zur Politikgestaltung.

- Es wurde so konkret wie möglich – auf der Bedürfnisebene – gearbeitet, nicht nur mit abstrakten Wünschen, wie das oft auf Workshops passiert. Daher die sozialräumliche Zugangsweise.
- Es wurde alles dokumentiert. Gerade die Filmclips der Jugendlichen zu den unterschiedlichsten Themen, die sie während der Streifzüge mit den Studierenden angefertigt hatten, erwiesen sich immer als sehr inspirierend und brauchbar für die weitere Generierung von Maßnahmen. GemeinderätInnen konnten sich zu jedem Thema die Statements der Jugendlichen ansehen und auch die Jugendlichen konnten sich die Statements der anderen Jugendlichen, mit denen sie sonst vielleicht nichts zu tun hatten, zu Gemüte führen.
- Die Jugendlichen waren bei der Steuerung der Wissensgenerierung dabei: Sie erzeugten mit den Film- und Fotokameras selbst den Blick auf ihre Kommunen, sie waren aktiv in die Diskussion dieses Wissens involviert.
- Das Projekt erwies sich auch als gut geeignet, der Verinselung des Wissens entgegenzuwirken – durch partizipative Produktion von Wissen vor Ort.
- Auch die Authentizität des gemeinsamen Tuns wurde durch die Intensivierung des gemeinsamen Nachdenkens sichtlich gesteigert.

Mit den TeilnehmerInnen – größtenteils Studierende an unterschiedlichen Kärntner Hochschulen – wurden im Rahmen des Workshops nach ausgiebiger Diskussion dieser und weiterer Forschungs-Praxis-Projekte die nachfolgenden Forderungen zum Bereich Jugendpartizipation erarbeitet:

Forderung 1:*Reload partizipativer Forschung**Aufbau von/Ausbau von/ Kooperation mit Forschungseinrichtungen mit einem Schwerpunkt auf Jugendpartizipation*

Demokratie bedarf einer Forschungseinrichtung, die sich inhaltlich und methodisch mit Partizipation befasst. Größere regionale Partizipationsprozesse können, wie oben ausgeführt, in Zusammenarbeit mit solchen Forschungseinrichtungen sehr gut umgesetzt werden – ganz im Stil der bewährten Lokalen Agenda U21.

Forderung 2:*Finanzielle Unterstützung durch Jugendpartizipationstöpfe für die Regionen (vgl. Lokale Agenda U21)*

1. Förderung der Prozessbegleitung von größeren Partizipationsprozessen durch Forschungseinrichtungen: Wo es einen Fördertopf des Landes gibt, stellt dieser eine wichtige Argumentationsschiene in der Kommunikation mit Gemeinden, die an solchen Prozessen interessiert sind, dar. Erfahrungsgemäß nimmt der Förderbetrag für die Prozessbegleitung 50%-70% der Kosten in Anspruch (vgl. Lokale Agenda U21).
2. Bottom-up Förderprogramme zur Umsetzung partizipativer Projektvorhaben durch diverse AkteurlInnen

Forderung 3:*Bottom up Vernetzungstreffen der Szene*

Das Konzept der „Langen Nacht der Partizipation“, welches bislang in Tirol und Vorarlberg umgesetzt wurde, hat gezeigt, dass die Vernetzung von Einzelpersonen, Initiativen und Institutionen aus allen Handlungsfeldern (Wissenschaft, Planung, Politik, Kunst, Sport, ...) gelingen kann. Gerade dieser niederschwellige und interdisziplinäre Ansatz ist für die Weiterentwicklung von Partizipation, auch durch die Flankierung dieser Netzwerke und ihrer Netzwerktreffen, sehr wesentlich.

Literaturverzeichnis

Cooke, Bill/Kothari, Uma (2001): Participation. The new tyranny? London: Zed Books

Dell, Peter (o.J.): Beteiligung – Modewort oder Strategie für die Zukunft? (Online im Internet unter: [http:// www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de) [Zugriff am 30. Mai 2015])

Deutsches Kinderhilfswerk e.V., Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.) (1997): mitreden - mitplanen - mitmachen (Kinder und Jugendliche in der Kommune), Berlin

Kurzbiographien der AutorInnen



Dipl.-Päd. Dr. Peter Egg, Geschäftsführer des Vereins „mitbestimmung.cc“ seit 1989; Lehrtätigkeit Universität Innsbruck zum Thema Partizipation seit 1994; Mitarbeit Jugendreferat Tirol seit 2006; derzeit Habilitation Partizipationspädagogik.



1984 bis 2012; Publikation: Die Alternative politische Bildung. Offizin, Hannover 2013.

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, Universitätsdozent für Weiterbildung an der Universität Klagenfurt, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen von



1984 bis 2012; Publikation: Die Alternative politische Bildung. Offizin, Hannover 2013.

Univ.-Ass. Mag. Florian Kerschbaumer, Historiker, Universitätsassistent am Institut für Geschichte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungs- und

Arbeitsschwerpunkte: Geschichte sozialer Bewegungen, Geschichte des transatlantischen Sklavenhandels und des Abolitionismus, historische Netzwerkforschung und Politische Bildung.



Mag. (FH) Mag. phil. Martin Klemenjak, Inhaber der Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen; Lektor an der Fachhochschule Salzburg, Master-Studiengang „Innovationsentwicklung im Social-Profit-Sektor“ in Puch/Urstein; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrlingsausbildung, Politische Partizipation, Betriebliche Sozialberatung, Kommunal- und Regionalentwicklung.

Mag. (FH) Mag. phil. Martin Klemenjak, Inhaber der Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen; Lektor an der Fachhochschule Salzburg, Master-Studiengang „Innovationsentwicklung im Social-Profit-Sektor“ in Puch/Urstein; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrlingsausbildung, Politische Partizipation, Betriebliche Sozialberatung, Kommunal- und Regionalentwicklung.



Dr. phil. Cornelia Klepp, Erziehungswissenschaftlerin; Leiterin der Servicestelle für Qualitätsmanagement und Evaluation an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule; Lehrbeauftragte an der Universität Salzburg; Mitglied der Interessensgemeinschaft Politische Bildung (IGPB); Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik in der Politischen Bildung, Jugend und Politik, Geschichte der Politischen Bildung, Wissenschaftliches Arbeiten.



Claudia Kollenz, BA, Masterstudentin der Geschichtswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Zeitgeschichte, Nationalsozialismus, Holocaust, Nationalismus.



MMag. Dr. Pier Paolo Pasqualoni, Studium der Philosophie, Psychologie und Soziologie an der Universität Innsbruck, Senior Scientist an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Senior Lecturer an der Universität Innsbruck, Gastrollen an anderen Universitäten, insbesondere in Südostasien und in Italien.



Mag. phil. Heinz Pichler, Bildungsexperte und Erwachsenenbildner in der Kammer für Arbeiter und Angestellte in Kärnten; Vortragender an den Kärntner Gewerkschaftsschulen, der FH Kärnten und der Universität Klagenfurt. Nebenberufliches Engagement u. a. im sozialökonomischen Beschäftigungsprojekten sowie Gründungsmitglied und Vorstand beim „Kärntner Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung“.

Mag. phil. Heinz Pichler, Bildungsexperte und Erwachsenenbildner in der Kammer für Arbeiter und Angestellte in Kärnten; Vortragender an den Kärntner Gewerkschaftsschulen, der FH Kärnten und der Universität Klagenfurt. Nebenberufliches Engagement u. a. im sozialökonomischen Beschäftigungsprojekten sowie Gründungsmitglied und Vorstand beim „Kärntner Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung“.



Doris Rottermann, BA, Studium der Sozialen Arbeit, derzeit Masterstudium Soziale Arbeit: Entwickeln und Gestalten an der FH Kärnten, studentische Mitarbeiterin, seit 2014 als Projektmitarbeiterin im TEMPUS Projekt E3M tätig, freiwilliges Engagement gegen Lebensmittelverschwendung (u. a. Foodsharing Feldkirchen).



Mag.ª Josefine Scherling, Bildungswissenschaftlerin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule; Lektorin am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der AAU Klagenfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Menschenrechtsbildung, Global Citizenship Education.



FH-Prof.ª Dr.ª Bringfriede Scheu, Professorin des Studienganges Soziale Arbeit an der Fachhochschule Kärnten; Publikationen: Theorie Sozialer Arbeit. Wiesbaden 2011; Partizipation und Soziale Arbeit. Wiesbaden 2013; Theorie Sozialer Arbeit verstehen. Wiesbaden 2015



Mag. Sepp Wall-Strasser MAS, Bereichsleiter für Bildung und Zukunftsfragen ÖGB OÖ; als Geschäftsführer von „weltumspannend arbeiten“ Leiter verschiedener internationaler gewerkschaftlicher Bildungsprojekte; Herausgeber diverser Publikationen zur Gewerkschaftspolitik, zuletzt „Europa am Scheideweg. Marktkonforme Demokratie oder demokratiekonformer Markt?“



Mag.ª Aurelia Wolf, Studium der Kultur- und Sozialanthropologie sowie Inter- und transdisziplinäres Masterstudium der „Gender Studies“ an der Universität Wien. Seit 2013 bei den Kärntner Volkshochschulen tätig. Koordinatorin des Projektes „Basisbildung“.



MMag.ª Katharina Zimmerberger, Studium der Sozial- und Integrationspädagogik sowie Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2010 bei den Kärntner Volkshochschulen tätig. Koordinatorin des Projektes „Pflichtschulabschluss nachholen“.

Diese Ausgabe der Schriftenreihe „Arbeit & Bildung“ wurde in Kooperation mit dem Studiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten, der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, dem Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung und den Kärntner Volkshochschulen erstellt.

ISBN-Nr.: 978-3-200-01985-0

Impressum:

Herausgeber, Medieninhaber und Verleger:
Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten
9021 Klagenfurt am Wörthersee, Bahnhofplatz 3

Redaktionsteam:

Mag. Martin Klemenjak
Mag. Heinz Pichler

Die Verantwortung für die einzelnen Beiträge liegt bei den jeweiligen Autorinnen.

Gestaltung: GAPasterk. Druck: Paul Gerin GmbH
Juni 2015