



Volksbildung ist Demokratiebildung!?

14. September 2017

VHS Meidling

TAGUNGSBERICHT

Eine Tagung des Bereichs „Pädagogik und Entwicklung“
der Wiener Volkshochschulen

Konzept und Organisation der Tagung:

Mag. Walter Schuster MSc MSc, Bereichsleiter

Carla Stepanik, BA, Pädagogische Assistentin

Anna Ruziczka, Programm-Management

Stephanie Jöbstl, BA, Praktikantin

ReferentInnen:

Dr.ⁱⁿ Birge Krondorfer

Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits

Dr. Christian H. Stifter

Workshopleitung:

Renate Bartaun, MA, Fachreferentin für Kunst und Kultur

Mag. Dr. Erhard Chvojka, Fachreferent für Politik und Gesellschaft

Susanne Gebhart-Siebert, Fachreferentin für Persönlichkeitsbildung

Wolfgang Lehner, BA, Fachreferent für Sprachen

Mag. Christian Nowak, Fachreferent für Höhere Bildungsabschlüsse

Dr.ⁱⁿ Renate Schiller, Fachreferentin für Gesundheit und Bewegung

Doris Vickers, Fachreferentin für Computer und Multimedia

Tagungsprogramm

1. Organisatorische Inputs und Einleitung

Mag. Walter Schuster, MSc MSc Direktor, Bereichsleiter Pädagogik und Entwicklung

2. Impulsreferate zu den Themen und anschließende Diskussionen

2.1. Demokratie und Volksbildung in historischer Perspektive. Eine Skizze

Dr. Christian H. Stifter, Leiter Österreichisches Volkshochschularchiv

2.2. Bildung – Macht – Demokratie?

Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits, Universität Wien/Institut für Bildungswissenschaft

2.3. Demokratiebildung als Maxime der Vermittlung

Dr.ⁱⁿ Birge Krondorfer, Universitätslehrbeauftragte u.a. in den Bereichen/Instituten Philosophie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaften, Germanistik, Genderstudies

PAUSE mit Mittagsbuffet: 12:30–13:30 Uhr

3. Workshops: in Arbeitsgruppen wurde zu folgenden Fragen gearbeitet

- Wie kann Demokratiebildung in den verschiedenen Fachbereichen implementiert werden?

- Welche neuen inhaltlichen Bildungsangebote und methodisch-didaktische Settings wollen bzw. brauchen wir an den Wiener Volkshochschulen?

4. Präsentation im Plenum, Abschlussrunde

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung zur Tagung „Volksbildung ist Demokratiebildung!?“	5
Walter Schuster	
2. Vorträge	7
2.1. Demokratie und Volksbildung in historischer Perspektive. Eine Skizze	7
Christian H. Stifter	
2.2. Bildung – Macht – Demokratie?	17
Erich Ribolits	
2.3. Demokratiebildung als Maxime der Vermittlung	23
Birge Krondorfer	
3. Arbeitsgruppen nach Fachbereichen	32
3.1. Fachbereich Gesundheit & Bewegung	32
Renate Schiller	
3.2. Fachbereich Kunst & Kultur	35
Renate Bartaun	
3.3. Fachbereich Höhere Bildungsabschlüsse und Fachbereich Sprachen.....	39
Christian Nowak und Wolfgang Lehner	
3.4. Fachbereich Wirtschaft & Persönlichkeit und Fachbereich Computer & Multimedia.....	44
Susanne Gebhart-Siebert und Doris Vickers	
3.5. Fachbereich Politik & Gesellschaft	47
Erhard Chvojka	
4. Resümee	50
Walter Schuster und Carla Stepanik	

1. Einleitung zur Tagung „Volksbildung ist Demokratiebildung!?“

WALTER SCHUSTER

Der Einstieg in die Thematik kann mit einem Zitat des früheren Generalsekretärs des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wilhelm Filla erfolgen. In seinem Buch „Die Alternative politische Bildung“ (2013) schreibt er:

„Demokratie bedeutet die Diskussion von strukturellen Alternativen und das Aufzeigen und Beschreiten unterschiedlicher Entwicklungswege, aber auch deren Revision.“ (Filla 2013, 9) ¹

Mit diesem Demokratieverständnis gibt Filla die Grundausrichtung von Demokratiebildung im Rahmen von Volksbildung vor. Es geht nicht um die Ausrichtung und Orientierung am Bestehenden, sondern darum, gegebene Verhältnisse einer Kritik zu unterziehen, diese zu hinterfragen und ein Denken und Handeln in Alternativen – und zwar im Plural - zu befördern. Demokratie als offene, auf Weiterentwicklung ausgerichtete Gesellschaftsform braucht die Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Entwicklungen und auch zu deren Revision. Grundlegend für solche Prozesse ist, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse infrage zu stellen und diese Verhältnisse und Phänomene auch klar zu benennen. Für Volksbildung und Demokratiebildung im Allgemeinen sowie die dahinterstehenden Organisationen der Volkshochschulen im Besonderen bedeutet dies, für die strukturelle Positionierung und die eigene Bildungsarbeit festzuhalten:

Wir leben in einem neoliberalen, kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystem.

Verhältnisse beim Namen zu nennen, ermöglicht sie zu verorten und einzuordnen, um sie so auch Kritik zugänglich zu machen.

Volksbildung hat nicht die Aufgabe, Gegebenes als alternativlos, unreflektiert und unkritisch zu reproduzieren, sondern Kritikfähigkeit, Denken in Alternativen, Emanzipation und Handeln, gerade auch in seiner kritischen Form, zu unterstützen und anzuregen. Es kann nicht um diffuse Formen der Vermittlung von Beliebigkeiten gehen, für die ein inflationär verwendeter Kompetenzbegriff nur allzu oft herhalten muss. Nebelwerfer sind nicht in der Lage, Wissen, Können, das Aneignen von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ersetzen, die gerade in einem demokratischen Diskurs und im Kontext von Demokratiebildung wesentlich sind.

So ist es auch kein Zufall, dass der Kompetenzbegriff bei Oskar Negt oder Wolfgang Klafki völlig andere Qualitäten aufweist und deutlich an gesellschaftspolitischen und demokratiepolitischen Kategorien ausgerichtet ist.

Kritische Diskurse und Reflexion sind sowohl auf der Ebene der Bildungsangebote gefragt, als auch auf der organisationalen Ebene. Der kritische Blick auf die eigene Organisation und ihre Einbettung in den jeweils aktuellen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Kontext ist Voraussetzung für eine Bildungsarbeit, wie sie zuvor skizziert wurde.

¹ Wilhelm Filla (2013): Die Alternative politische Bildung. In: Klaus Ahlheim (Hg.): Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft 7, Hannover.

In diesem Sinne stellt sich u.a. auch die Frage: Können wir das, was uns volksbildnerisch, bildungs- und gesellschaftspolitisch wichtig und notwendig erscheint, in unserem institutionellen Kontext überhaupt umsetzen? Können Volkshochschulen auch etwas anders sein, als gouvernementale Instrumente des Machterhalts?

Willhelm Filla appelliert, Bildungseinrichtungen zu Stätten des demokratischen Diskurses unter Einbeziehung kritischer und über den Status quo hinausreichender Positionen zu entwickeln. (Ebd.) Die Beiträge und Berichte zu dieser Tagung sollen Anstöße geben, Schritte in diese Richtung zu setzen und entsprechende Konzepte zu entwickeln und umzusetzen.

Demokratiebildung, wie sie hier verstanden wird, ist einerseits Querschnittsaufgabe bzw. Unterrichtsprinzip und andererseits expliziter, thematischer Bereich im Rahmen der Bildungsangebote der Wiener Volkshochschulen. Demokratiebildung als kritisch-emanzipatorisches Projekt ist somit eine inhaltliche, methodische und didaktische Herausforderung. Bei all den Überlegungen über zukünftige demokratiepolitische Bildungsarbeit ist es auch wichtig zu sehen, wo bereits wesentliche Beiträge zur Ermöglichung und Unterstützung von gesellschaftlicher Teilhabe geleistet wurden und werden, wie dies z.B. im Rahmen von Projekten wie Spacelab, Förderung 2.0, Initiativen zu Basisbildung oder dem Nachholen von Bildungsabschlüssen geschieht. Den affirmativen Charakter, der solchen Initiativen ebenfalls anhaftet, nicht auszublenden, sondern zu reflektieren und einer Kritik zu unterziehen, ist ein wesentlicher Teil von Demokratiebildung auch in der eigenen Institution.

Ein weiteres Beispiel dafür, dass in der Vergangenheit viel zu Demokratiebildung gearbeitet wurde, ist das „Weißbuch“². Im Rahmen des Weißbuchs wird ausführlich auf Gesellschaftskompetenz eingegangen. An dieser Stelle sei lediglich auf die Teilkompetenzen hingewiesen:

- TK 1: Sich in der politischen Welt orientieren
- TK2: Bedürfnisse und Interessen historisch betrachten
- TK3: Gesellschaftliche Systeme und Regelwerke verstehen
- TK4: Reflektieren, kritisieren und urteilen
- TK5: Moralisch sensibel sein
- TK6: Solidarisch handeln
- TK7: Gerecht handeln
- TK8: Gesellschaftliche und politische Verantwortung übernehmen

Die Tagung „Volksbildung ist Demokratiebildung!“ sowie die vorliegende Tagungsdokumentation soll ein neuerlicher Auftakt zur Auseinandersetzung mit Fragen zur Demokratiebildung sein. Es geht um Anstöße, das Öffnen von Denkräumen und das Initiieren kritischer Diskurse. Die Auseinandersetzung mit Fragen zur Demokratiebildung und die Entwicklung eines zeitgemäßen, gemeinsamen Verständnisses von Volksbildung sind für eine erfolgreiche Volkshochschularbeit essentiell.

² Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Institut EDUCON (2009): Weißbuch Programmplanung, Wien, Graz

2. Vorträge

2.1. Demokratie und Volksbildung in historischer Perspektive. Eine Skizze

CHRISTIAN H. STIFTER

„Ein Zeitalter des allgemeinen Wahlrechtes muß auch ein Zeitalter der allgemeinen Bildung sein oder es wäre ein Zeitalter des allgemeinen Unglücks [...].“³ FRIEDRICH JODL

Auch wenn sich in den letzten 130 Jahren durch eine Reihe an Umbrüchen und Reformen in sozialer, gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hinsicht enorm viel verändert hat, ergibt sich auch für die gegenwärtige Erwachsenenbildung unter anderem demokratiepolitisch begründeter Handlungsbedarf, nämlich die Notwendigkeit und Herausforderung, mit der eigenen Bildungsarbeit heute und zukünftig gezielt zum Abbau von Vorurteilen und Ungleichheiten beizutragen und Kritikfähigkeit und Partizipationsmöglichkeiten zu stärken. Ein Handlungsbedarf, der sich angesichts aktueller repräsentativer Umfragen unter der österreichischen Bevölkerung, bei denen sich ein signifikanter Anstieg bei der Zustimmung zu autoritären Systemen sowie ein gewaltiger Schub bei autoritären Tendenzen sehr deutlich zeigt. Auf Basis einer vom Zukunftsfonds der Republik unterstützten und von SORA und dem Verein zur wissenschaftlichen Aufarbeitung von Zeitgeschichte durchgeführten Befragung zum „NS-Geschichtsbewusstsein und zu autoritären Einstellungen in Österreich“ stellte der Zeithistoriker Oliver Rathkolb im April 2017 fest, dass sich aktuell rund 43 Prozent aller Österreicherinnen und Österreicher für einen „starken Mann“ an der Spitze des Landes aussprechen, der sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss; immerhin ganze 23 Prozent votieren für einen „starken Führer“ – hier vor allem Menschen mit geringerer formaler Bildung.⁴

Im Weiteren soll aber nicht auf die Gegenwart eingegangen werden, sondern auf einige wesentliche und entwicklungsgeschichtlich konstitutive Elemente und Zusammenhänge zwischen Demokratie und Volksbildung. Exemplarisch stehen dabei jene Wiener Volksbildungseinrichtungen im Fokus der Analyse, deren ideengeschichtlicher Kontext und konkrete Bildungspraxis Anfang des 20. Jahrhunderts für die weitere Entwicklung der Volkshochschulen in Österreich richtungweisend wurden.

³ Friedrich Jodl, Die Aufgabe des Volksbildungswesens. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1. Jg., 15. August 1920, Heft 11, S. 306.

⁴ Zur SORA-Umfrage bzw. den Umfrageergebnissen im Detail siehe: <http://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/schon-43-fuer-starken-mann-776.html> [16.10.2017].

Es waren dies der 1887 gegründete *Wiener Volksbildungsverein*, die 1895 an der Universität Wien eingerichteten *volkstümlichen Universitätsvorträge* (University Extension), die 1897 ins Leben gerufene *Wiener Urania* sowie zuletzt das 1900 gegründete *Volkshheim* im Wiener Arbeiterbezirk Ottakring – die erste Abendvolkshochschule in Europa.⁵

Zuvor soll aber einleitend zumindest kurz darauf hingewiesen werden, dass die bisherigen, ohnedies spärlichen historiografischen Forschungen zur Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum nach 1945 über Jahrzehnte hinweg von einem engen, geradezu konstitutiven Naheverhältnis von Volks- und Erwachsenenbildung und Demokratie ausgingen; dieser Konnex wurde zum „zentralen Topos im historischen Selbstverständnis der Erwachsenenbildung“⁶ und zuweilen gar als Gleichzeitigkeit und Gleichursprünglichkeit der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und der Demokratisierung der Gesellschaft gedeutet. Dieses Paradigma gründete insbesondere im „Niemals wieder“ angesichts der grausamen Erfahrungen von Holocaust und NS-Terror. Vor dem Hintergrund des traumatischen Zivilisationsbruchs wurde die bildungspolitische Intention und Grundlegung von Erwachsenenbildung nach Ende des Zweiten Weltkriegs primär darin gesehen, die Menschen durch „sorgfältige Bewusstseinsklärung gegen Manipulierung und Verführung immun zu machen“⁷, – wie dies der Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Helmut Becker, 1958 formulierte und zuvor bereits von Theodor Adorno⁸ ausgesprochen worden war. Andere Volkshochschulfunktionäre sahen ein paar Jahre später die Fortentwicklung der Erwachsenenbildung gar als eine Existenzfrage für die westliche Demokratie an.

Die zentrale demokratiepolitische Relevanz von Erwachsenenbildung betonte auch der große deutsche Erwachsenenbildungstheoretiker und Max Horkheimer-Schüler Willy Strzelewicz, indem er meinte, dass die „Gegenwart und Zukunft der Erwachsenenbildung in unlösbarem Zusammenhang mit (der) Gegenwart und Zukunft unsere Gesellschaft“⁹ stehe.

⁵ Die Ausführungen basieren weitgehend auf folgenden beiden Publikationen: Christian H. Stifter, *Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005* (Enzyklopädie des Wiener Wissens, Bd. III: Volksbildung). Hrsg. v. Wiener Vorlesungen – Dialogforum der Stadt Wien, Weitra: Bibliothek der Provinz – edition seidengasse 2005; weiters: Ders., *Die Wiener Volkshochschulbewegung in den Jahren 1887–1938: Anspruch und Wirklichkeit*. In: Mitchell G. Ash/Christian H. Stifter (Hrsg.), *Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart* (Wiener Vorlesungen, Konversatorien und Studien, Bd. 12), Wien: WUV 2002, S. 95–116. Aus internationaler Perspektive siehe u.a.: Jurij Jug/Franz Pöggeler (Hrsg.), *Democracy and Adult Education: Ideological Changes and Educational Consequences* (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 27), Frankfurt a. Main – Berlin – Bern: Peter Lang 1996.

⁶ Wolfgang Seiter, *Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie?* In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Schwerpunktheft: Erwachsenenbildung und Demokratie*, hrsg. v. Bernd Dewe/Gisela Wiesner/Jürgen Wittpoth (Dokumentation der Jahrestagung 2002 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), 26. Jg., 2003, Heft 1, S. 187.

⁷ Helmut Becker, *Die Notwendigkeit des Ausbaues der Erwachsenenbildung ist ein Weltproblem*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 10. Jg., 1960, Heft 2, S. 50–52.

⁸ Theodor W. Adorno, *Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das Studium Generale?* In: *Die Zeit*, Nr. 41, 11. Oktober 1956, S. 4.

⁹ Willy Strzelewicz, *Zwischen Demokratie und Technokratie*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 9. Jg., 1959, Heft 1, S. 18–26.

Aus dieser bildungspolitischen Intention der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg, deren Kernelemente Friedenserziehung, zeitgeschichtliche Aufklärung und Pazifismus auch den Wieder- und Neuaufbau der Volkshochschulen in Österreich nach 1945 prägten, wurde allerdings – ohne allzu viel empirischem Quellenbezug – auf die historiografische Realität geschlussfolgert, nämlich dass Erwachsenenbildung in ihrer historischen Begründung als Ausdruck bürgerlicher Demokratie zu sehen wäre.¹⁰

Tatsächlich ist diese Einschätzung in mehrfacher Hinsicht eine grobe Verkürzung der historischen Entwicklung – oder eben nur eine Seite der Medaille. Volks- beziehungsweise Erwachsenenbildung gab und gibt es zum einen klarerweise auch in nicht-demokratischen respektive totalitären gesellschaftlichen Systemen, zum anderen – und dies scheint an dieser Stelle noch weitaus wichtiger – entstand die institutionalisierte, freie Volksbildung in ihrem europäischen Konstituierungsprozess gegen Ende des 19. Jahrhundert keineswegs auf dem Boden demokratischer Strukturen in Staat und Gesellschaft, sondern erkämpfte diese gewissermaßen mit bildungspolitischem Engagement und edukativen Mitteln mit und nahm, insbesondere im Wiener Modell, durch organisationsstrukturelle sowie methodisch-didaktische Innovationen diese zum Teil auch vorweg.

Mit anderen Worten: Die modernen Vorläufereinrichtungen sowie die ersten Volkshochschulen waren zwar manifester Ausdruck eines sozialreformerischen Bemühens um Partizipation, Chancengleichheit und vernünftig gestaltete Verbesserung aller gesellschaftlichen Bereiche seitens des liberalen Bürgertums und der frühen ArbeiterInnenbewegung; sie entstanden aber nicht nur außerhalb demokratischer Strukturen und lange vor Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts, sondern standen darüber hinaus in nahezu permanenter Auseinandersetzung und Konflikt mit vormodernen, konservativ-klerikalen sowie reaktionären Kräften und obrigkeitlichen Instanzen der Habsburgermonarchie.

Einmal abgesehen davon, dass katholische Arbeiter-, Gesellen- und Volksbildungsvereine den Volkshochschulvorläufervereinen jüdische-freimaurerische Agitation und Konspiration vorwarfen, sich gegen „destructive“ darwinistische Lehren wandten, die wissenschaftsorientierte Bildung des Proletariats als materialistisch-freisinnige Vereinnahmung „wahrer“ christlicher Volksbildung scharf ablehnten und Bürgermeister Lueger 1897 die ohnedies sehr geringen kommunalen Fördermittel nahezu völlig strich,¹¹ abgesehen davon stand vor allem die Demokratisierung des Zugangs zu höherer Bildung, Kunst und Wissenschaft unter Generalverdacht.

¹⁰ Vgl. Christine Zeuner, Erwachsenenbildung und Demokratie: Möglichkeiten und Perspektiven. In: Christine Zeuner (Hrsg.), Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung, Hamburg: Univ., Lehrstuhl für Erwachsenenbildung 2010, S. 5–11.

¹¹ Siehe dazu: Christian H. Stifter, Antisemitismus und Volksbildung vor 1938 – ein Ausschlussverhältnis? In: Gertrude Enderle-Burcel/Ilse Reiter-Zatloukal (Hrsg.), Antisemitismus in Österreich 1933–1938. Wien: Böhlau 2018 [Im Erscheinen].

So wurde etwa der mit den Vereinsstatuten 1901 eingereichte Name „Volkshochschule“ für die neugeschaffene Einrichtung im Arbeiterbezirk Ottakring von der Vereinspolizei kurzerhand verboten, da die begriffliche Verbindung von „Volk“ und „Hochschule“ einen revolutionären, ja geradezu blasphemischen Affront darstellte. Die Proponenten dieser ersten Abend-Volksuniversität auf europäischem Boden, darunter hochrangige Wissenschaftler wie Ernst Mach oder Ludwig Boltzmann ebenso wie die Vereinsfunktionäre selbst mussten sich in der Folge zunächst mit dem weit harmloser und weniger verdächtig klingenden Namen „Volkshaus“ bescheiden, ohne jedoch vom ursprünglichen Konzept abzuweichen.

Diese ablehnende Haltung der obrigkeitsstaatlichen Behörden war Ausdruck eines bildungspolitischen Kalküls, das sogenannte „Drillschulen“¹² favorisierte, eine weiterführende, höhere Bildung für die breite Bevölkerung Volk aber nach wie vor als widersinnig und kurios ansah.

Obwohl Immanuel Kant in seiner 1784 erschienen Schrift „Was ist Aufklärung“ längst zum Mut aufgerufen hatte, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, waren die realen Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und Bildung für die breite Bevölkerung bis weit ins 19. Jahrhundert weitgehend einer gesellschaftlichen Minderheit vorbehalten und sollten dies auch weiterhin bleiben. Schließlich bildeten Unwissenheit und Leseunfähigkeit der breiten Masse die Grundlage für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und der politischen Ökonomie. Über Jahrhunderte hinweg war der Zugang zu Wissen und Bildung strikt kontrolliert und somit das „Herrschaftswissen“ abgesichert, indem die Bevölkerungsmehrheit von der Schrift- und Lesekultur ausgeschlossen blieb.¹³

Trotz aller Reformen blieb das allgemeine Schulwesen völlig unzureichend, die Analphabetismusrate lag in den cisleithanischen Ländern bis 1910 bei rund 20 Prozent, – der „Tempel der Wissenschaft“ war, wie der deutsche Sozialdemokrat Wilhelm Liebknecht in einer programmatischen Rede 1872 formulierte, dem Volk ebenso verschlossen, wie „die Zugänge zur Bildung durch eine Chinesische Mauer abgesperrt.“¹⁴ Aus dieser Perspektive betrachtet, stellte die Fähigkeit lesen zu können, sich aus eigener Kraft weiterbilden zu können, ein Politikum ersten Ranges dar, da es die jahrhundertelange buch- und bildungsfeindliche Tradition des von Adel und des Klerus seit der Gegenreformation gehegten und gepflegten Analphabetismus unterminierte und damit dessen Legitimation in Frage stellte.

Wie Eduard Leisching, Kunsthistoriker und zentraler Mitbegründer des Wiener Volksbildungsvereins schrieb, hatte man „Angst vor der Gefahr geistiger Befreiung des Volkes, in der richtigen Annahme, dass die politische ihr auf dem Fuß folgen werde“.

¹² Siehe dazu: Oskar Achs/Albert Krassnigg, Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik (Pädagogik der Gegenwart, hrsg. v. Hermann Schnell), Wien – München: Jugend & Volk 1974.

¹³ Vgl. dazu ausführlicher: Christian Stifter, Wissen und Macht. Anmerkungen zur Rolle und Funktion der Akademisierung der „freien“ Volksbildung in Österreich um die Jahrhundertwende. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 9. Jg., 1998, Heft 1–2, S. 4–28.

¹⁴ Wilhelm Liebknecht, Kleine Politische Schriften, Berlin: tredition Verlag 2012, S. 154.

Vor dem Hintergrund der hier nur sehr grob skizzierten Verhältnisse vollzog sich Ende des vorigen Jahrhunderts ähnlich wie in anderen europäischen Staaten auch in Österreich der Aufstieg von vereinsrechtlich organisierten, auf dem Gedanken der Selbsthilfe basierenden Formen der Volksbildung und Wissenschaftspopularisierung. Die frühe Volksbildung, die von der um politische Partizipation bemühten liberalen Bourgeoisie initiiert und von der sich formierenden sozialdemokratischen Arbeiterbewegung unterstützt wurde, erfüllte dabei eine zweifache Kompensationsfunktion: Durch das Angebot an sogenannten „grundlegenden Fächern“ (also Lesen, Schreiben und Rechnen) fungiert die Volksbildung zum einen als Ergänzung zum existierenden Schulsystem, dessen Misere sich nur langsam und bruchstückhaft zu verändern begann, zum anderen fungierte die Volksbildung angesichts der nach wie vor stark eingeschränkten politischen Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sozusagen als edukatives und sozialreformerisches Betätigungsfeld.

Im zivilgesellschaftlichen Bemühen um die Demokratisierung des Zugangs zu Wissen, Kunst und Bildung vermengten sich die Säkularisierungsbestrebungen der Moderne, die Ideale der Französischen Revolution, aufklärerisch-sozialreformerische Utopien beziehungsweise reformpädagogische Ideen, szientifische Fortschrittshoffnungen sowie avantgardistische Konzepte einer radikalen Verknüpfung von Hoch- und Populärkultur, wie dies im Bereich der Kunst etwa von den Wiener Werkstätten, der Secession oder dem Bauhaus gefordert und auch umgesetzt wurde.

Insbesondere den Wiener Volkshochschulen und ihren Vorgängereinrichtungen und den darin hauptsächlich ehrenamtlich engagierten Funktionärinnen und Funktionären ist es gelungen, sich in bewusster und strategischer Distanz zu weltanschaulich-tagespolitischen Kontroversen, zu völlig neuartigen Lernorten zu entwickeln, die durch eine moderne Offenheit gegenüber den Wissenschaften, den Künsten sowie den Fragen des täglichen Lebens gekennzeichnet waren.

Die demokratische Intention der wissenschaftsorientierten Volksbildung zeigt sich auch im bildungspolitischen Anspruch. Dieser bestand darin, Wissen beziehungsweise Bildung für alle anzubieten. Diese demokratische Zielrichtung geht bereits aus dem Wort „Volkshochschule“ hervor.

Im Unterschied zum paternalistischen und normativ gedachten Konzept der Nationalerziehung des 18./19. Jahrhunderts, worin Erziehung und Bildung primär als Herrschaftsinstrument zur „Herstellung recht herzlich lenksamer und gefügiger Untertanen“ fungierten, zielte der sozial und eben nicht national aufgeladene Begriff „Volk“ – die eigentliche Klientel der Volksbildung – erstmals auf alle Staatsbürger und Staatsbürgerinnen, und zwar unabhängig von deren jeweiliger sozialer Herkunft, den Besitz- bzw. Einkommensverhältnissen, den religiösen Überzeugungen oder dem Geschlecht.

Der Universalismus des Zeitalters der Aufklärung verknüpfte sich hier mit dem politischen Prinzip einer bürgerlich-demokratischen Öffentlichkeit – die es freilich erst zu etablieren galt. Die moderne Volksbildung richtete sich somit von Beginn an die Gesamtheit der Bevölkerung, das heißt an prinzipiell gleichgestellt angesehene und als mündig erachtete Bürgerinnen und Bürger. Unter sozialreformerischer Perspektive bedeutete dieses edukativ gewichtete Egalitätsprinzip freilich vor allem Hilfestellung für die sozial deklassierten

Schichten, was den Volkshochschulen mit einem Anteil an Arbeiterinnen und Arbeitern von über 40 Prozent auch durchaus gut gelang.

„Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die sich ergänzen“ schrieb Ludo Moritz Hartmann und sprach sich auf Grundlage des postulierten Gleichheitsbegriffs mit dem Konzept einer wissenschaftsorientierten nicht nur für eine demokratisch-republikanische Ordnung aus, sondern schuf durch die Verknüpfung von Bildung, Wissenschaft und Volk in Form konkreter Bildungspraxis auch eine Schule der Demokratie, lange bevor demokratische Mitbestimmung zu einer politischen Realität wurde.

In seiner Schrift „Volksbildung und Demokratie“, die erst Anfang der 1920er-Jahre publiziert wurde, ging Ludo Hartmann auf die drei, seiner Ansicht nach zentralen Grundprinzipien einer freien und demokratischen Volksbildungsarbeit ein, nämlich Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, in heutiger Begrifflichkeit wohl Solidarität.¹⁵ Diese Grundprinzipien finden sich sowohl in administrativ-organisatorischer, methodisch-didaktischer sowie konzeptionell-bildungstheoretischer ausgesprochen und realisiert. Das gleichrangige Neben- und Miteinander von ExpertInnen und Laien, die Gleichstellung der Geschlechter, das gemeinsame Lernen einer sozial stark inhomogenen Hörerschaft, das friedliche Nebeneinander unterschiedlicher Ethnien und Religionszugehörigkeit sowie eine egalitär strukturierte Lehr- und Lernsituation machten die Volkshochschulen der Monarchie zu heterotopischen Orten, zu Orten einer realisierten gesellschaftlichen Utopie.

Tatsächlich schienen die in der damaligen Gesellschaft sonst überall existierenden sozialen Scheidewände unter den Teilnehmenden der Volksbildungskurse zumindest ein Stückweit aufgehoben.

Das fleißig Aufzeichnungen machende Publikum der jeweils rund 100 Zuhörerinnen und Zuhörer der ersten einstündigen volkstümlichen Universitätskurse über „Bakteriologie“, „Physiologie des Menschen“, „Grundzüge des Österreichischen Rechts“ und „Darstellende Geometrie“, die um acht Uhr abends begannen und anschließend die Möglichkeit zur Diskussion vorsahen, charakterisierte das *Neue Wiener Journal* als sozial, alters- und geschlechtermäßig „kunterbunt“ zusammengesetzt:

„Das weibliche Geschlecht machte die Hälfte der Hörer aus [...] wir sehen Handlungsgehilfen, Arbeiter, Beamte, und Kaufleute, Lehrer und Privatiers. Wir bemerken einige Grauköpfe.“¹⁶

Das spezifische Volkshochschul-Milieu, die Verkehrs- und Umgangsformen „auf Augenhöhe“ sowie die besondere anregende Atmosphäre an den „Volksuniversitäten“, die insbesondere durch einen ausgeprägten Fortschritts- und Bildungsenthusiasmus gekennzeichnet war, schufen jedenfalls die Grundlage für mitunter langjährige Kooperationen unterschiedlicher gesellschaftlicher Personengruppen wie etwa von bürgerlichen Universitätsprofessoren und sozialdemokratisch organisierten Industriearbeiterinnen und -arbeitern, wie dies in den sogenannten Fachgruppen (dazu gibt es eine sehr umfangreiche Studie) der Fall war.

¹⁵ Ludo Moritz Hartmann, Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1. Jg., 1919, Heft 1, S. 1–14.

¹⁶ Die Universität für das Volk. In: Neues Wiener Journal, 12. November 1895, S. 4.

Die demokratische Orientierung der Volkshochschulen kam auch im Organisationsstatut zum Ausdruck, indem satzungsgemäß sogenannten „Hörervertreuerleuten“ – eine gewählte Vertretung aus dem Kreis der Teilnehmenden – Mitbestimmungsmöglichkeiten im Vereinsvorstand und somit bei der Programmplanung eingeräumt wurden; eine Konstitution, die sich programmatisch auch im Wortlaut jener Gründungsurkunde findet, die in den Grundstein des Gebäudes der Volkshochschule Ottakring eingebracht wurde, worin es heißt: „Arbeiter, Bürger und Hochschullehrer gründeten den Verein Volksheim als eine Stätte höherer wissenschaftlicher Ausbildung und reichen künstlerischen Genusses für die breiten Schichten des werktätigen Volkes.“¹⁷

Auf organisatorisch-administrativer Ebene war man darum bemüht versucht, die demokratische Konzeption der Bildungsarbeit durch Dezentralisierung zu erreichen, was mit der Gründung von mehreren Zweigstellen ab Mitte der 1920er-Jahre – wenn auch nicht wie beabsichtigt flächendeckend – gelang.

Dem skizzierten wissenschaftsorientierten Volksbildungskonzept lag freilich nicht nur eine Absage an den „Klassenkampf“ zugrunde: Mit dem *Volk* als Adressat der Bildungsarbeit basierte das Volkshochschulkonzept auf einer sozial-integrativen Versöhnungstheorie der Klassen, die sich von der Vergesellschaftung von Wissenschaft und Bildung eine friedvolle Lösung der Sozialen Frage erhoffte. Die beabsichtigte Verbindung der „Kultur des Buches“ mit der „Kultur der Arbeit“ sollte den sozialen Ausgleich der Klassen nach sich ziehen.

So sprach etwa der Physiker Ernst Mach (1838–1916), der ab 1901 auch Mitglied des Herrenhauses war, im Hinblick auf die Aufgaben der Volkshochschule explizit von einem „Abtragen der sozialen Schuld“ gegenüber der Arbeiterschaft, auf deren Schultern die Bourgeoisie ihren Aufstieg vollzogen habe. Der in der gesamten Volksbildungsliteratur immer wiederkehrende Hinweis auf den „collectiven Nutzen“ einer solchen Wissensvermittlung stand für Mach völlig außer Zweifel, indem er meinte: „Die ganze Gesellschaft wird die Früchte genießen.“¹⁸

Den Nutzen und Gewinn sah auch Hartmann keineswegs nur bei den Hörerinnen und Hörern, sondern insbesondere bei der Universität selbst, die er mit Hoffnung auf die als dringend notwendig erachtete Modernisierung und Demokratisierung der Universitäten hervorhob. Schließlich wäre die Wiener Universität „erst durch die Einrichtung der volkstümlichen Universitätskurse wirklich populär geworden“ und werde nun nichtmehr als eine zur Erziehung der privilegierten Klassen, „sondern als eine gemeinsame Angelegenheit aller Volksschichten betrachtet“.¹⁹

¹⁷ Erwin Chvojka, Über die rasche Vergänglichkeit einer Idee. Ein Rückblick aus Anlaß des 90-jährigen Bestandes des Volksheims Ottakring. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 2. Jg., 1991, Heft 3, S. 8–13.

¹⁸ Ernst Mach, zitiert nach: Josef Luitpold Stern, Wiener Volksbildungswesen, Jena: Eugen Diderichs 1910, S. 73.

¹⁹ Hartmann, Demokratie und Volksbildung, a.a.O., S. 11.

Ja mehr noch: neben der gestiegenen „Achtung nicht nur vor der Wissenschaft im allgemeinen, sondern auch speziell vor der Forschung“ hätten die Hochschulen durch die *Extension* einen „gewaltigen Einfluß auf das öffentliche Leben und die öffentliche Meinung“ bekommen. Und im Hinblick auf die Herausforderungen der universitären Lehre gebe es für junge Dozenten „keine bessere Schule klaren Vortrages und klarer Anordnung, keine bessere Art, in der er zu der Erkenntnis von der Relativität unserer wissenschaftlichen Ausdrucksweisen kommen könnte, als die volkstümlichen Universitätskurse“.²⁰ Dass die volkstümlichen Universitätsvorträge im „Interesse des öffentlichen Wohles“ wirkten und die sozialen Barrieren „wenigstens in der gemeinsamen Liebe für Kunst und Wissenschaft“ zu Fall gebracht wurden, dokumentierte sich für Emil Reich unter anderem darin, dass die Wiener Universität am 1. Mai nicht, wie andere öffentliche Gebäude, durch starke Polizeibehörden geschützt werden musste; im Gegenteil sei vom vorbeifilierenden Demonstrationzug der Ruf erschallt: „Hoch die Universität! Hoch die Wissenschaft!“²¹

Die überlieferten Quellen, unter anderem auch erste HörerInnenbefragungen knapp nach der Jahrhundertwende sowie eine sozialpsychologische Untersuchung Anfang der 1930er-Jahre aus dem Umkreis der Bühler-Schule, belegen den Anreizcharakter des spezifischen Milieus bzw. der sozialen Atmosphäre der Volkshochschulkurse.²² Das Mischen der Klassen, der soziale Erlebnischarakter dieses Bildungsraums „ohne soziale Scheidewände“, wie ihn der Mitbegründer des Volksheims, der Grillparzerforscher Emil Reich charakterisierte, wurde vor allem von der Arbeiterschaft als eigenständiger Wert betrachtet. Die programmatische Forderung nach der „Pflege veredelter Geselligkeit“, die beabsichtigte „geistige und gesellschaftliche Annäherung zwischen den verschiedenen Bevölkerungsklassen“²³, bildete nicht nur die Verlängerung der skizzierten Versöhnungstheorie in den Bereich der didaktisch-methodischen Praxis, sondern auch ein Spezifikum der „Wiener Richtung“ der wissenschaftsorientierten Volksbildungsarbeit.

Im gleichrangigen Verhältnis zwischen Lehrenden und Teilnehmenden sollten Erstere jedoch weder ihre wissenschaftliche Überlegenheit überschätzen, noch vergessen, dass ihnen gleichberechtigte Erwachsene mit (berufspraktischen) Vorkenntnissen gegenüberstehen.

Die von Seite der akademischen Fachexperten lediglich angeleitete Aneignung von disziplinärem Wissen seitens der Teilnehmenden, die in eine eigenständige, selbstmotivierte und selbstorganierte Weiterbildung münden sollte, war das angestrebte Ziel. Die Teilnehmenden sollten, wie Ludo Hartmann dies idealtypisch konzipierte, weniger belehrt als

²⁰ Ebd.

²¹ Zitiert nach: Christian H. Stifter, Universität, Volksbildung und Moderne – die »Wiener Richtung« wissenschaftsorientierter Bildungsarbeit. In: Katharine Kniefacz/Elisabeth Nemeth/Herbert Posch/Friedrich Stadler (Hrsg.), Universität – Forschung – Lehre. Themen und Perspektiven im langen 20. Jahrhundert, Göttingen: V&R University Press 2015, S. 304.

²² Lotte Radermacher, Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülers. Eine Untersuchung von 21.749 Kursteilnehmern, o.O. [Wien] 1932, S. 461–486.

²³ Aufruf zur Gründung eines Volksheims (Volkshochschule), 1901, S. 1. Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), B-Volkshaus Ottakring.

vielmehr zum Erarbeiten des Wissens und der Bildung angeleitet werden. Im Unterschied zu autoritären Lehr- und Unterrichtsformen an der Universität sollte dabei jedweder Kathederton ausgeschlossen werden.“

Die Umsetzung dieses Vorhabens innerhalb der Volkshochschulen erfolgte sowohl nach unterrichtsdidaktischen Kriterien als auch nach sozialpädagogischen Gesichtspunkten mit klaren demokratiepolitisch-emanzipatorischen Vorgaben: Lernen sollten bei diesem Lernexperiment im Grunde alle daran Beteiligten.

Dass dies auch gelungen sein dürfte, ist in einer der ersten systematischen Darstellungen des Wiener Volksbildungswesens aus dem Jahr 1910 nachzulesen, die Josef Luitpold Stern verfasst hat.

Er schreibt darin, ich zitiere: „Noch bedeutender ist der erzieherische Erfolg in gesellschaftlicher und sozialer Richtung. Dadurch, daß bei uns alle Stände mit einander gemischt sind, daß Arm und Reich, Gebildet und Bildungsfreudig in stetem Verkehre stehen, lernt man die sozialen Verhältnisse anderer Kreise kennen, und die durch das politische Leben gebildeten Vorurteile werden berichtigt.“

Neben dem offenen Zugang, dem egalitären Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Vortragenden sah Hartmann aber vor allem in der Befreiung von Aberglaube, Vorurteilen und geistiger Bevormundung die wesentliche Voraussetzung und zugleich auch Garantie für stabile und friedliche demokratische Verhältnisse.

In der bereits zitierten Schrift Ludo Hartmann zu „Volksbildung und Demokratie“ formulierte er den demokratiepolitischen Kerngedanken einer wissenschaftsorientierten, kritischen Denkschulung jenseits aller Vorurteile und Irrationalismen. Es heißt darin: „Wer richtig denkt [...] wird das seinen Erfahrungen Gemäße wählen und wird nicht nur ein nützliches Mitglied des Staates und der Gesellschaft, sondern auch [...] der gegebene Hüter der Demokratie und der sichere Verächter der Demagogie sein.“²⁴

Nach Hartmann wäre dieses richtige Denken durch Schulung vorrangig durch Orientierung an der Methodik der „voraussetzungslose[n] Wissenschaft [...] also durch Wissenschaft, die nicht von Dogmen ausgeht“²⁵ zu erreichen.

Durch strikte Orientierung auf „voraussetzungslose“, „parteilose Wissenschaftlichkeit“ und das Bemühen, selbständiges „Denken zu lehren“²⁶, sollte – so Ludo M. Hartmann – jeder „Dilettantismus in der Person und in der Sache“²⁷ ebenso vermieden werden wie geistige Bevormundung oder ideologische Einflussnahme gegenüber den prinzipiell als „gleichwertig und gleichberechtigt“ anzusehenden Teilnehmenden: „Deshalb muß von unserem volkstümlichen Unterricht alles ausgeschlossen werden, was häufig missbräuchlich noch

²⁴ Hartmann, Demokratie und Volksbildung, a.a.O., S. 19.

²⁵ Ebd., S. 19.

²⁶ Ebd., S. 9.

²⁷ Ebd., S. 20.

als Wissenschaft bezeichnet wird, aber eigentlich nur die Lehre eines bestimmten politischen, religiösen, wissenschaftlichen Glaubens ist. [...] Denn nur auf die Weise kann das ärgste Produkt, das auf geistigem Gebiete erzeugt wird, vermieden werden, die Halbbildung [...] Unbildung ist entwicklungsfähig, Bildung ist Entwicklung, aber Halbbildung ist Starrheit, Unbeweglichkeit.“²⁸

Herangebildet werden sollten keine Spezialisten, die »irgendein wissenschaftliches Steckenpferd reiten gelernt haben«, sondern allgemein gebildete, selbständig denkende Menschen mit Freude an der Erweiterung ihres geistigen Horizonts. Wie eine EDV-gestützte Analyse der Volkshochschulprogramme zeigt, finden sich bis in die Dreißigerjahre keine antisemitischen und so gut wie keine rassistischen Inhalte; im Gegenteil wurde von Vortragenden sowie auch von einzelnen Volkshochschulfunktionären vehement Kritik an Rassentheorien geübt.

Nicht nur das an den Volkshochschulen der Zwischenkriegszeit eine Vielzahl linker Intellektueller, Künstler und jüdischer Wissenschaftler, für die sich aufgrund antisemitischer Diskriminierung eine Karriere in staatlichen Bildungsinstitutionen zunehmend schwieriger gestaltete, ein alternatives Betätigungsfeld fanden und mitgestalteten, schuf die Offenheit gegenüber Wissenschaft, Künsten und Fragen der Alltagspraxis darüber hinaus ein Forum für progressive pädagogische Methoden und wissenschaftliche Ansätze, die an der Universität jener Zeit, wenn überhaupt, nur marginal Platz fanden.

Als Beispiele sei auf die Entwicklung der Experimentalpsychologie oder auf die Individualpsychologie, auf Ansätze einer modernen Kunstsoziologie, auf den Logischen Empirismus des Wiener Kreises, auf prototypische Anläufe zu einer profunden Politischen Bildung sowie auf einzelne, bisher völlig unbeachtet gebliebene Modelle einer experimentell-heuristischen Vermittlung moderner Mathematik verwiesen.

Die Hoffnung, dass sich durch wissenschaftlichen Fortschritt soziale Missstände ebenso aus der Welt schaffen ließen wie umgekehrt gesellschaftlicher Wohlstand, Friede und wirtschaftliches Wachstum durch die Vergesellschaftung der Wissenschaft dauerhaft gesichert werden könnte, blieb freilich aus einer Vielzahl an Gründen unerfüllt.

Auch wenn sich die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen seit der von Otto König sen. in den 1920er-Jahren pointiert formulierten Gegenforderung nach einer „Sanierung der Hirne“²⁹ gegenüber der vom christlichsozialen Bundeskanzler und Prälaten Ignaz Seipel propagierten „Sanierung der Seelen“³⁰ erheblich verändert haben, scheint auch aus heutiger Sicht sowohl die Demokratisierung des Zugangs zu Wissen und Bildung als auch das Modell einer kollektiven und kritisch-emanzipatorischen Denkschulung im Sinne einer gelebten demokratischen Weiterentwicklung nicht bloß anschlussfähig, sondern aktuell wie selten zuvor.

²⁸ Ebd., S. 2.

²⁹ Christian H. Stifter, „Die Sanierung der Hirne“. Volksbildung in Wien in der Ersten Republik. In: Peter Malina/Elke Renner (Hrsg.), Blickwechsel oder: Eine andere Erste Republik? (Schulheft, Bd. 129), Innsbruck – Wien – Bozen 2008, S. 118–133.

³⁰ Ignaz Seipel, Die Sanierung der Seelen. In: Josef Gessl (Hrsg.), Seipels Reden in Österreich und anderwärts, Wien: Heros 1926, S. 95–96.

2.2. Bildung – Macht – Demokratie?

ERICH RIBOLITS

Bildung genießt derzeit einen nahezu uneingeschränkt guten Ruf. Fast durchwegs wird davon ausgegangen, dass Menschen durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen klüger und selbstbewusster werden, sich einen weiteren Horizont erschließen und ihr Leben selbstbestimmter führen können. In diesem Sinn fordern aktuell auch fast alle politischen und weltanschaulichen Gruppierungen erweiterte und verbesserte Bildungsmöglichkeiten. Zwar gehen die Meinungen, wie diese herzustellen seien, einigermaßen auseinander, aber die Annahme, dass ein mehr an Bildung sowohl individuelle Entfaltungsmöglichkeiten als auch gesellschaftliche Entwicklung positiv beeinflussen kann, wird letztendlich von allen geteilt.

Diese nahezu vorbehaltlose Idealisierung von Bildung ruft bei mir als Bildungswissenschaftler – und vielleicht auch bei manchen von Ihnen – durchaus Skepsis hervor. Was hierzulande als Bildung bezeichnet wird – Lernangebote, die von der öffentlichen Hand organisiert oder durch diese zumindest sanktioniert sind und von möglichst vielen Menschen konsumiert werden – tragen einen Doppelcharakter in sich, der im Rahmen der allgemeinen positiven Bewertung von Bildung kaum je thematisiert wird. Tatsächlich bewegt sich menschliches Lernen stets in einem Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand. Lernen kann durchaus helfen, die sich aus den jeweiligen Macht- und Herrschaftsbedingungen ergebende Zwänge zu durchschauen und die Kraft zu entwickeln, sich gegen diese querzulegen. Aber Lernen *kann* auch genauso dazu führen, sich gegebenen gouvernementalen Zumutungen anzupassen und zu einem problemlos funktionierenden, „braven“ Gesellschaftselement zu werden.

Diese Aussage gilt selbstverständlich auch für politische Bildung. Wissen um die gegebenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse und darum, wie sich diese in den politischen Gegebenheiten niederschlagen, sowie das Animieren des Hinterfragens dieser Bedingungen des politischen Geschehens, kann durchaus dazu führen, dass Menschen dem gesellschaftlichen Status quo gegenüber kritisch und widerständig werden. Was unter dem Titel „Politische Bildung“ firmiert, kann jedoch auch bewirken, dass Menschen zwar lernen, die Gegebenheiten *innerhalb* des Gesellschaftssystems zu hinterfragen, ihnen aber zugleich die *Unveränderbarkeit der Prämissen* desselben vermittelt wird.

Ob und inwieweit tatsächlich eine systemhinterfragende Bewusstseinsveränderung innerhalb eines Bildungssystems möglich ist, das selbst zentraler Vermittler der gegebenen hegemonialen Strukturen ist, will ich im folgenden Vortrag thematisieren.

Grundsätzlich benötigt jedes gesellschaftliche System zu seiner Stabilisierung die Loyalität der Majorität der Gesellschaftsmitglieder in Bezug auf die gegebenen Strukturen der Macht – durch Zwang allein lässt sich der Zusammenhalt einer Gesellschaft niemals auf Dauer aufrechterhalten. Zu seinem längerfristigen Bestehen ist es für jedes politische System erforderlich, dass vom Großteil der Individuen die *Grundprämissen* des Systems, die ja die Voraussetzung für die konkreten Machtverhältnisse darstellen, nicht in Frage gestellt werden.

Das bedeutet keineswegs, dass von den Gesellschaftsmitgliedern erwartet wird, unkritische Mitläufer zu sein; ganz im Gegenteil: *Systemimmanente* Kritik kann durchaus erwünscht sein und sogar einen Teil der Erwartung darstellen, die an *angepasste* Subjekte gestellt werden. Kritik darf und soll *an der Form* geübt werden, wie die gesellschaftlichen Grundprämissen umgesetzt werden, *nicht jedoch* an diesen selbst. Letztendlich müssen die Menschen der Meinung sein, in der besten aller Welten zu leben, die jedoch in manchen Punkten nicht optimal gemanagt wird. Der Fortbestand eines gesellschaftlichen Systems ist erst dann gefährdet, wenn ein relevanter Teil der Gesellschaftsmitglieder an seinen bestimmenden Dogmen zu zweifeln beginnt.

In der Vormoderne war es vornehmlich die katholische Kirche, die mit Hilfe der Glaubensvermittlung die Loyalität der Massen gegenüber dem gesellschaftlichen System sicherstellte. Im Gefolge von Aufklärung und Industrialisierung verlor die Kirche immer mehr ihr bis dahin bestehende Monopol der ideologischen Zurichtung der Köpfe im Sinne der geltenden gesellschaftlichen Grundprämissen. Die Aufgabe des Herstellens von Systemloyalität ging zunehmend auf das staatlich organisierte, beziehungsweise sanktionierte Bildungswesen über.

Das Bildungssystem hatte somit – auch wenn zu diesem Zeitpunkt der Begriff „politische Bildung“ noch lange nicht erfunden war – von allem Anfang an eine entscheidende politisch bildende Funktion. Die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft machte es nicht nur erforderlich, Menschen zumindest einen Grundstock an Wissen und Fähigkeiten zum Zweck ihrer gesellschaftlichen Brauchbarmachung zu vermitteln. Mindestens genauso wichtig war es, die *Leistungsideologie* inklusive ihrer pädagogischen Ausformung, die im Ausspruch des frühbürgerlichen Philosophen Francis Bacon: „Wissen ist Macht“ zum Ausdruck kommt, im allgemeinen Bewusstsein zu verankern.

Der vormoderne Glaube hatte gelautet, dass eine höhere Instanz für gesellschaftliche Positionsverteilung und individuelle Lebensbedingungen verantwortlich sei. Für die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft galt es den Glauben zu verankern, dass es richtig sei, wenn Fähigkeit und Bereitschaft gesellschaftlich relevante Leistungen zu erbringen, über die jemanden zustehende gesellschaftliche Position entscheiden. Indem das Bildungssystem als Zertifizierungsstelle für erwünschte Leistung installiert wurde, wurde es zugleich Zentralinstanz zur Verankerung der Leistungsideologie. So wie vordem die Kirche Interpretationsinstanz des Göttlichen war und dieses damit zugleich auch legitimierte, wurde nun das Bildungssystem Interpretations- und Legitimationsinstanz der Leistungsideologie.

Als gesellschaftlich erwünschte Leistungen galten dem frühbürgerlichen Subjekt allerdings keineswegs nur ökonomisch verwertbare Leistungen. Im Zuge der Ausbildung der bürgerlichen Gesellschaft hatte sich ja ein Subjektleitbild etabliert, das zwei gegensätzliche und einander diametral entgegengesetzte Leistungen zu erbringen imstande ist. Zum einen die Kultivierung des egoistischen, an Privatbesitz, Aufstieg und Macht orientierten Erwerbzbürgers – des um seine individuelle Besserstellung kämpfenden *Bourgeois*. Und zum anderen das Herausbilden des an Gemeingeist und Gemeinwohl orientierten Staatsbürgers – des *Citoyens*, der eine gleichberechtigte Stellung in der sogenannten Zivilgesellschaft einnimmt, Verabredungen und Vorkehrungen im Sinne des Gemeinwohls trifft und dessen demokratisches Weltbild eine grundsätzliche Gleichheit aller Menschen idealisiert.

Das bürgerlich-kapitalistische Subjekt war in diesem Sinn aufgerufen, zwei einander völlig widersprechenden Forderungen auszubalancieren: Zum einen sollte es sich – den Verwertungsvorgaben der Konkurrenzökonomie entsprechend – bestmöglich am Markt positionieren und seine jeweilige Position im gesellschaftlichen Ranking auf Kosten und durch das Verdrängen anderer, also in durchaus unsolidarischer Form, optimieren. Zum anderen sollte das bürgerliche Subjekt aber auch ein kritisches, den Idealen der Menschenwürde verpflichtetes Individuum sein, das sich im Rahmen demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten für ein solidarisch-humanes Gemeinwesen einsetzt.

Beide skizzierten Aspekte des bürgerlichen Individuums galt es durch Bildung zu befördern. Das Zwillingsspaar Bourgeois und Citoyen wird dort durch die Begriffe *Fertigkeiten und Kenntnisse* sowie *Gesinnung* ausgedrückt. Die am Markt verwertbaren Fertigkeiten und Kenntnisse sollen dem bürgerlichen Individuum das Rüstzeug zum Erreichen einer möglichst attraktiven gesellschaftlichen Position im Konkurrenzkampf liefern und zugleich die systemisch erforderlichen, ungleichen Lebensbedingungen legitimieren.

Und die durch Bildung hervorgebrachte Gesinnung soll den gesellschaftlichen Zusammenhalt im bürgerlich-kapitalistischen System schaffen. Insbesondere in der Phase ihrer Installation war zur Sicherung der modernen Verhältnisse ja das Herstellen einer allgemeinen Akzeptanz der auf den Kampf von aller gegen alle aufbauenden Gesellschaftsordnung sowie das Herausbilden einer korrelierenden Selbstwahrnehmung der Individuen notwendig.

In diesem Sinn finden sich auch in allen Varianten moderner Bildungstheorie beide Denkfiguren – Erwerb nützlichen Wissens im Sinne des Bourgeois einerseits und Pflege staatsbürgerliche Gesinnung im Sinne des Citoyens andererseits. Stets ging es sowohl um Ausbildung – die Vermittlung verwertbarer Kenntnisse und Fertigkeiten durch Lernen und Unterricht – als auch um Bildung und Erziehung – die Förderung einer spezifischen, bürgerlich-demokratischen Gesinnung.

Das skizzierte, janusköpfige bürgerliche Menschenbild offenbart das zentrale Dilemma der Bildungsidee im allgemeinen und der politischen Bildung im speziellen: Die vorgeblich zu Kritikfähigkeit befähigende Bildung wird als Möglichkeit idealisiert, das gegebene politisch-ökonomische System unter humanitären Gesichtspunkten hinterfragen und letztendlich auch grundsätzlich verändern zu können. Die Tatsache, sein Leben nur per Verkauf der eigenen Arbeitskraft absichern zu können, erzwingt allerdings, sich qua Bildung eine Erwerbsposition innerhalb des vorhandenen Systems der Arbeitskraftverwertung erkämpfen zu müssen. Es ist somit erforderlich, sich per Bildung genau jenen Machtverhältnissen zu unterwerfen, deren Infragestellen durch Bildung vorgeblich ermöglicht werden soll.

Die Konsequenz dieser Double Bind Situation ist, dass die durch Bildung hervorgebrachte Kritikfähigkeit letztendlich im Korsett *systemimmanenter* Kritik gefangen ist. Eine als vernünftig geltende Kritik an der Grundprämisse des gegebenen Gesellschaftssystems, die darin zum Ausdruck kommt, dass die Möglichkeit ein gemäß den geltenden Kriterien „gutes Leben“ zu führen, an das Maß der Verwertbarkeit von Menschen gekoppelt ist, ist nicht möglich.

Seit der Kapitalismus – ausgelöst durch die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologie – in eine neue Phase seiner Entwicklung getreten ist, lässt sich das

skizzierte dichotome bürgerliche Welt- und Menschenbild allerdings sowieso immer weniger in Einklang mit der gesellschaftlichen Realität bringen.

Generell wurde es mit fortschreitendem Kapitalismus immer anachronistischer, humane Werte einzufordern, trotzdem in dem für das materielle (Über-)Leben der Menschen entscheidenden ökonomischen Bereich völlig konträre Motive und Eigenschaften gefordert sind. In diesem Sinn drang der „kapitalistische Geist“ in anwachsendem Maß in alle Bereiche des menschlichen Lebens ein.

Das Denken in den Dimensionen von Profitmaximierung, Vermögensakkumulierung, Monetarisierung und Vermarktung von allem, was monetarisiert und vermarktet werden kann, wurde zunehmend zur Normalität; das Verweisen auf eine andere – in profitökonomischer Form nicht argumentierbare – Ausrichtung des Lebens zunehmend als „Weltfremdheit und Gutmenschentum“ abqualifiziert.

Zwar wird von den Vertretern der klassischen Bildungsidee weiterhin das umfassend gebildete Individuum idealisiert, tatsächlich ist es allerdings längst zu grundsätzlichen Bedeutungsverschiebungen der bildungsbürgerlichen Leitbegriffe, Selbstbewusstsein, Autonomie oder Mündigkeit gekommen. Die Auseinandersetzung mit Wissen in vorschulischen Einrichtungen, Schulen, Universitäten und der Erwachsenenbildung wird in diesem Sinn heute nahezu ausschließlich unter dem Gesichtspunkt einer ökonomischen Investition argumentiert. Im heute mit größter Selbstverständlichkeit verwendeten Begriff „Humankapital“ sind Mensch und Bildung endgültig dem „kapitalistischen Geist“ untergeordnet – es interessiert nur noch, wie und inwieweit durch Investitionen in die funktionale Zurichtung menschlicher Körper und Gehirne Renditesteigerungen erzielbar sind. Das der Not des systemadäquaten Überlebens geschuldete bourgeoise Nutzendenken hat totalitäre Züge angenommen.

Und auch wenn viele Lehrende in Schule und Erwachsenenbildung verbissen an der Idee festhalten, dass Bildung mehr bedeutet, als das Steigern der Vermarktbarkeit von Menschen, ist der in den inneren und äußeren Strukturen von Bildungsinstitutionen zum Ausdruck kommende versteckte Lehrplan längst einseitig auf das Hervorbringen brauchbaren Humankapitals fokussiert.

Die seit einigen Jahrzehnten in Gang befindliche, sogenannte Dritte industrielle Revolution hat die angedeutete Entwicklung nicht bloß beschleunigt, sondern auf eine qualitativ völlig neue Stufe gehoben. Durch die universelle Einsetzbarkeit der Informations- und Kommunikationstechnologie wurde es möglich, menschliche Arbeitskräfte in nahezu allen wirtschaftlichen Bereichen in großer Zahl und anwachsendem Maß technologisch zu ersetzen. Während sich für das freigewordene Arbeitskräftepotential bei bisherigen arbeitskräftersparenden Erfindungen, wie beispielsweise der Dampfmaschine, der Elektrizität oder dem Verbrennungskraftmotor, bald ein Bedarf in Wirtschaftssektoren aufgetan hat, die von der jeweiligen „neuen Technologie“ nicht tangiert worden waren, ist die Mikroelektronik eine „Universaltechnologie“ – ihr Potenzial, menschliche Arbeitskräfte einzusparen, wirkt sich „flächendeckend“ aus.

Die Folge ist ein seit Jahren in allen Industriestaaten zu beobachtender, *genereller* Rückgang des Arbeitskräftebedarfs. Die Konsequenzen: Sukzessive anwachsende Arbeitslosigkeit,

deutliche Verringerung sogenannter Normalarbeitsplätze, Zunahme von Teilzeitverträgen, Leiharbeit und geringfügiger Beschäftigung – ganz allgemein: ein Umsichgreifen prekärer Beschäftigungsverhältnisse.

Für Menschen, die auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft angewiesen sind, verschärft sich dadurch der Kampf jeder gegen jeden massiv. Aber auch Regionen, Staaten und Staatenverbünde gerieten immer mehr in den Sog der Konkurrenz. Durch die technologischen Möglichkeiten globalen ökonomischen Agierens in Kombination mit der Liberalisierung der Kapitalmärkte stehen die nationalstaatlichen Regierungen – um für das global flexible Kapital attraktiv zu bleiben – immer mehr unter dem Druck, ihr Hauptaugenmerk der Optimierung der Kapitalverwertungsbedingungen ihres „Standortes“ zu widmen.

Um Arbeitsplätze zu sichern, müssen sie quasi als „nationale Wettbewerbsagenturen“ agieren und verstärkt die von ihnen verwalteten gesellschaftlichen Ressourcen für den Konkurrenzkampf gegen andere „Standorte“ mobilisieren. Für die soziale Unterstützung von Menschen, die nicht oder nicht mehr im System der Verwertung menschlicher Arbeitskräfte eingebunden sind, kann somit immer weniger Geld erübrigt werden. Dementsprechend gilt es noch mehr die Ideologie, dass dem Tüchtigen die Welt gehört und jeder der sich anstrengt es schaffen kann, in den Vordergrund zu spielen. In diesem Sinn lautet die entsprechende politische Botschaft immer unverblümt: *„Ein menschenwürdiges Dasein verdient nur, wer in ökonomischen Prozessen gebraucht wird und verwertbare Leistungen zu erbringen bereit ist“*.

Doch trotz aller kapitalfreundlichen Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung der im Einflussbereich der Politik liegenden Verwertungsräume wird auch in den Kernzonen des Kapitalismus die Zahl derer immer größer, für die es keine ein adäquates Überleben ermöglichende Arbeit gibt. Dementsprechend wächst selbstverständlich die Angst aller jener, deren Lebensbedingungen am Verkauf ihrer Arbeitskraft hängen. Nicht umsonst versprechen faktisch alle wahlwerbenden Gruppen regelmäßig das Schaffen neuer Arbeitsplätze – durch das Reduzieren sozialer Auflagen für Unternehmen, Bildungsoffensiven, Investition in Green Economy, das Abschotten des Arbeitsmarktes gegenüber nicht heimischen Arbeitskräften oder ähnlichem.

Tatsächlich bleibt die Wirkung der jeweils getroffenen Maßnahmen aber äußerst begrenzt – die hinter den Verwerfungen am Arbeitsmarkt wirkenden Mechanismen, lassen sich durch nationale politische Maßnahmen nur in geringem Maß beeinflussen.

Als Folge zeigt sich in allen Industriestaaten ein anwachsender Vertrauensverlust gegenüber demokratisch legitimer Politik und ein massives Misstrauen gegenüber etablierten Parteien und Politikern.

Von Wahl zu Wahl verlieren die alteingesessenen Parteien Wähler und die Zahl derer, die gar nicht mehr zur Wahl gehen, wächst permanent an. Zugleich werden jene, die noch von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen, in ihrem Wahlverhalten immer sprunghafter und durch vordergründige Versprechungen immer leichter verführbar. Zum Teil wissen Menschen bis in die Wahlzelle hinein nicht, wen sie wählen sollen, und geben ihre Stimme dann offenbar ziemlich „wahllos“ einmal der einen und beim nächsten Mal einer ganz anders ausgerichteten Gruppierung. Taucht eine neue politische Gruppierung mit neuen,

eventuell auch noch recht frisch auftretenden Exponenten auf, projizieren vielfach große Wählergruppen ihre Hoffnungen auf die Neuen, deren Westen logischerweise noch weitgehend unbefleckt erscheinen. Gibt es keine neue Gruppe, auf die die alten Hoffnungen projiziert werden können, werden bei der nächsten Wahl oft genau jene gewählt, die man bei der vorigen per Stimmabgabe „abzustrafen“ versucht hat.

Die Not der politischen Akteure, politische Maßnahmen zuallererst am Ziel ausrichten zu müssen, „Kapital ins Land zu locken“ und die damit einhergehende Reduzierung budgetärer Spielräume lässt es tatsächlich immer weniger bedeutsam erscheinen, welche politische Gruppe das Sagen hat. Zwar kann die nationale Politik durchaus noch entscheiden, durch welche Maßnahmen Investoren angelockt werden beziehungsweise durch welchen Sparmaßnahmen das dafür nötige Geld aufgebracht wird, aber dem Metaziel, die Attraktivität der Verwertungsbedingungen im Land mit allen ihr nur möglichen Mitteln zu steigern, kann sich keine politische Gruppierung verweigern. Insofern ist das Gefühl vieler Menschen durchaus verständlich, dass ihr politisches Mitbestimmungsrecht nur eine sehr beschränkte Relevanz hat und für sie letztendlich nur eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Formen einer unattraktiven Zukunft besteht.

Alles in Allem muss man somit konstatieren, dass die Idee demokratisch legitimer Politik derzeit mit erschreckender Geschwindigkeit an ihre Grenzen stößt. Ob verstärkte Bemühungen um Politische Bildung innerhalb eines Gesellschaftssystems, in dem Bildung nahezu völlig dem Prinzip der Nützlichkeit unterworfen ist, daran etwas ändern können, darf meines Erachtens nach dem bisher Ausgeführten bezweifelt werden.

In einer Gesellschaft, deren Zusammenhalt sich aus dem gemeinsamen Glauben an die Konkurrenz aller gegen alle ableitet und in der das lebenslange Lernen zum Königsweg des Aufrechterhaltens der eigenen Vermarktbarkeit und dem Ergattern eines Stückes vom kleiner werdenden materiellen Kuchen geworden ist, ist die subversive Kraft gesellschaftlich organisierten Lernens weitgehend gebrochen. Lernangebote, die durch die in den hegemonialen Strukturen verankerten Institutionen angeboten werden, sind durch das Verwertungsdictat kontaminiert und wirken letztendlich nur systemstabilisierend.

Bildung, die etwas anderes als eine Formierung der Köpfe im Sinne von Konkurrenz und instrumenteller Vernunft bewirken und politisch wirken will, indem sie den Mut fördert, ein Leben jenseits der aktuell bestimmenden Prämissen, Verwertung, Markt und Konkurrenz für möglich zu halten, kann meines Erachtens nur außerhalb von institutionalisierten Bildungsangeboten passieren. Nur wenn Lernen in Erfahrungsräumen stattfindet, die nicht in die falschen Versprechungen der Integrationswirkung von Bildung eingebunden sind und die selbst als Modelle eines Lebens außerhalb der vorgeblichen Wohltaten der Marktgemeinschaft wirken, ist eine politische Bildung möglich, die tatsächlich eine systemüberschreitende Perspektive in sich birgt.

Wieweit Volkshochschulen heute, wo die Erwachsenenbildung zunehmend zu einem „systemrelevanten“ Teil der Bildungslandschaft geworden ist, noch ein derartig abseitiger Ort der Grundsatzkritik sein können, möchte ich Ihren Überlegungen überlassen. Jedenfalls wünsche ich Ihnen, dass sie in Ihrer Arbeit zumindest noch kleine Nischen finden können, in denen es möglich ist, erfolgreich gegen den durch die Gesellschaftsprämissen vereinahmten institutionellen Geist und den korrelierenden heimlichen Lehrplan zu wirken.

2.3. Demokratiebildung als Maxime der Vermittlung

BIRGE KRONDORFER

Was bedeutet das etwas altmodisch gewordene Wort Maxime in dem Titel des Vortrags? Eine Maxime ist ein Leitsatz des Wollens und des Handelns. Einer der berühmtesten Grundsätze lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie allgemeines Gesetz werde.“ (Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten) Das ist heutzutage, wo Ethik und Moral sich ins Unendliche vervielfältigen und von einer Wertedemokratisierung, einem Wertepluralismus die Rede ist – um nicht zu sagen, einer Wertenivellierung – ein Problem und schwierig geworden. Wer oder welche kann und können sich schon anmaßen etwas zu wollen, das zum Gesetz für alle werden soll, oder anders ausgedrückt, das Anspruch auf allgemeine Gültigkeit hat? Einige von Ihnen werden sich das am Beispiel der aktuell proklamierten Devise des Diversity Managements vergegenwärtigen können, wo alle Verschiedenheiten in ihrer Unterschiedlichkeit unterschiedslos akzeptiert werden sollen. Nimmt man das wörtlich, so passt Management, also Verwaltung passgenau dazu, denn mehr als eine Unterschiedsverwaltung kann dann nicht stattfinden.

Was dabei verloren geht ist das mit-, gegen- und zueinander Sprechen und Zuhören, die Auseinandersetzung! Und darum lautet die Maxime hier: *Auseinandersetzung* als Voraussetzung und Ziel einer Bildung, die den Anspruch hat demokratiegestaltend zu sein. Das ist die Seite der Praxisreflexion von Vermittlung, des lehrenden Tätigseins.

Meine inhaltliche Maxime möchte ich Ihnen aber auch nicht vorenthalten. Sie ließe sich folgend skizzieren: „Kritische Pädagogik [muss] in programmatischer Weise eine Sprache der Möglichkeiten erforschen, die riskante Gedanken denken kann, sich auf ein Projekt der Hoffnung einlässt und auf einen Punkt des Horizonts des ‚Noch-Nicht‘ weist. Eine solche Sprache muss sich nicht auflösen in einer neuen Form von Utopismus; sie ist vielmehr Bedingung für Positionen, sich eine andere Welt vorzustellen und dafür zu kämpfen. Eine Sprache moralischer und politischer Möglichkeiten ist mehr als ein Relikt des humanistischen Diskurses. Sie ist unverzichtbar, um [...] politisch – und mit pädagogischen Praktiken, die bestehende herrschaftliche Erzählung in Bilder und Beispiele einer Zukunft, für die es sich zu kämpfen lohnt, umgestalten [zu] können.“ (Giroux 2002, S. 330) Damit sind wir schon mitten im Thema.

Jede Bildung ist – ob ihr bewusst oder nicht – politisch

In der Bildungsarbeit verstricken sich eine Vielzahl von Prozessen, in welchen verschiedene AkteurInnen in unterschiedlichen Positionen, Machtpositionen interagieren. Daraus entstehen Risiken und Möglichkeiten. Für die Praxis bedeutet es einen Rahmen für Respekt und Freiheit zu gestalten. Für eine demokratische Autorität der Leitenden, Unterrichtenden usw. bedarf es dazu so wesentlicher Eigenschaften wie Sicherheit, Professionalität und Freigiebigkeit (nach Paulo Freire). Der Begriff der Freigiebigkeit ist hier besonders wertvoll, sollte es doch in Bildungsräumen symbolisch auch immer um eine Art Gastfreundschaft gehen, um eine Einladung zum gemeinsamen Tun. Es geht dabei aber auch

darum, die eigene Norm den anderen nicht auf zu oktroyieren – und sei diese Norm eine Norm, die sich selbst als antinormativ versteht. Es gibt kein Patentrezept um Normen und Werte einfach aus- und umzuschalten; Normen sind überall und unbemerkt hinter und unter der Bühne wirksam. Grundsätzlich formuliert: „Alles Wissen, alle vermittelbaren Tätigkeiten enthalten jenen festgemachten Rahmen, in dem überhaupt erst kommuniziert werden kann; in ihm wird bestimmt, was gilt, was anerkannt wird, was tabu ist, was bloß individuell und privat ist, worauf Rücksicht genommen werden muss, was vergessen werden kann. [...] Diese kommunikative, öffentliche und damit allgemein politische [Seite] alles Wissens [...] wird meist verschämt verschwiegen oder überhaupt nicht gesehen. [...] Ob wir es aber wollen oder nicht, ob es uns gesagt oder verschwiegen wird, mit allem Wissen übernehmen wir Teile eines sozialen Systems, das enger oder weiter vorselektiert ist [...] und interpretieren damit prinzipiell politisch wirksame Strukturen. Alles Wissen führt indirekt in politisch-soziale Verhältnisse ein.“ (Heintel 1977, S. 45f.) Also nochmals deutlich: ob wir es wollen oder nicht, ob es gesagt oder verschwiegen wird, mit allem Wissen und Bildungsprozeduren übernehmen wir Teile eines sozialen Systems, das enger oder weiter immer schon vorbestimmt ist und interpretieren bzw. agieren damit in prinzipiell politisch wirksamen Strukturen. Alles Wissen und alle Bildung führt indirekt in politisch-soziale und ich möchte ergänzen, in psycho-soziale Verhältnisse ein.

Idealtypisch lassen sich drei Varianten der gegenwärtigen (politischen) Erwachsenenbildung erkennen: das modernistische Modell – Kundenorientierung, Professionalisierung, Empowerment; das diskursive Modell – Verständigung, Moderation verschiedener Sichtweisen, Deutungsdezentrierung; das emanzipatorische Modell – Aufklärung, Herrschafts- und Gesellschaftskritik, widerständige Subjekte (nach Hufer 2003, S. 125f). M.e. ist diesen Varianten ein Verständnis von Bildung gemeinsam, nämlich, dass Ziele nicht über (selbstgerechte) Indoktrination vermittelbar sind. Veranlassung und Stärkung, Empathie und Kommunikation, Reflexion und Kritik sind stattdessen Weisen des Lehrens/Lernens, bzw. sollten es idealiter sein.

Was diese Modelle aber auch teilen und damit die Bildungsinstitutionen, in welchen sie agieren, ist der Mangel an handelnder Bewusstheit über die Entsprechung zwischen Struktur und Wissensvermittlung. Für eine Demokratiebildung muss die Organisation der Organisation – und auch die Organisation des jeweiligen Lehrraums – selbst zum Lerngegenstand für Demokratie werden.

So es in Bildung nicht nur um Informations- und Fachwissen, sondern um die Bildung von BürgerInnen als DemokratInnen geht, dürfen Lehrform und Lehrorganisation diese Bildung strukturell nicht konterkarieren. „Es nützt nichts, von demokratischen Prinzipien und Idealen zu erzählen, sie womöglich als Prüfungstoff abzufordern, und zugleich sein Leben in Strukturen zu verbringen, die in keinem Fall diesen Prinzipien entsprechen.“ (Heintel ebd., S. 59) Sich nur als DemokratIn zu empfinden und direktiv von oben nach unten Theorien weiter zu leiten ist strukturell nicht demokratisch. BildnerInnen können sich ebenso wenig wie „DemokratietheoretikerInnen aus dem Demos ausnehmen, und unterliegen daher selbst politischen und sozialen Subjektivierungsweisen. Demokratietheorie [...] – von den Betroffenen und von den politischen Alltagsproblemen her – zu denken und zu entwickeln, ist fast nur einlösbar, indem die eigene soziale, geschlechtliche, politische und ideologische Positionierung zum Ausgangspunkt genommen wird.“ (Kreisky/Löffler 2010, S. 101)

Was damit gemeint ist, lässt sich kurz am Beispiel der uneingelösten Geschlechtergleichheit erklären. Diese wird sich zwar allerorten auf die Fahnen geschrieben, doch die Bemühungen um tatsächliche Umsetzung in der eigenen Organisation sind insofern eher kläglich, als die Geschlechterdifferenz nicht als Organisationsproblem selbst begriffen wird. Die Institution wehrt diesbezügliche Forderungen als von außen (z.B. Frauenministerium, EU-Vorgaben) an die Organisation herangetragen ab. Und diesseits von ‚17‘ Genderkursen im Programm – immer für die Anderen angeboten, nie auf sich selbst bezogen – verbleibt die Problematik gemeinhin für die Inhalte abstrakt und den Strukturen der Organisation äußerlich.

Daraus folgt, dass Bildungsgeschehen und ihre Gebilde sich immer wieder einer Selbstprüfung aussetzen müssten, um den Anspruch auf die Bildung mündiger BürgerInnen nicht durch die eigene Praxis ungewollt und unwissentlich zu unterlaufen, nachgerade zu verhindern. Bildung ist oder bleibt oder wird sonst womöglich ‚politisch‘ in einer Weise, die den eigenen wohlgemeinten Vorgaben und Vorhaben widerspricht.

Die Position der Vermittlung als Frage der Autorität

Wir leben in postautoritären Sphären – zumindest noch – und als aufgeklärte Lehrende, Unterrichtende, Kursleitende begrüßen wir das. Das autonome Individuum ist zum gesellschaftlichen Leitbild avanciert – ja, aber unter Effizienzkriterien, wie denn bspw. das Erlernen von Durchsetzungstechniken als Selbstermächtigung verkauft wird. Die Privatisierung gesellschaftlicher Misstände bewirkt die Auflösung von Gemeinsinn und Bindungsverlust.

Die damit einhergehenden demokratiegefährdenden Momente sollen hier unter dem Aspekt einer Autoritätsbefürwortung angesprochen werden.

‚Autoritärsein‘ wird mit ‚Autorität-Sein‘ oft verwechselt. Nach Hannah Arendt heißt aber ‚Autorität-Sein‘ eine „Anerkennung [...] die weder des Zwangs noch der Überredung bedarf“ (Arendt 1993, S. 46) und kann uns somit bei der Thematisierung von demokratischen Bildungsprozessen helfen. In aktuellen Bildungssituationen wird verleugnet, dass durch die den Lernenden heute systematisch abverlangte Selbststeuerung – z.B. durch Systeme des E-Learnings und dem Konzept des lebenslangen Lernens – die Individuen in einer kalten Freiheit allein gelassen werden, die sie für massenmediale Regimes oder fundamentalistische Führungsfiguren, die Zugehörigkeit suggerieren, tauglich macht.

Nicht begriffen wird dabei, dass zwischen Herrschaftsablehnung und antiautoritärem Dogma eigentlich keine Differenz besteht. „Die Erinnerungen an den autoritären Schrecken sind heute zu einem zentralen Bezugspunkt für die Erörterung des Themas Autorität selbst geworden. Dadurch wird der Anschein erweckt, als sei Autorität etwas aus sich heraus Gefährliches, als müsse man jede Unterordnung unter eine Autorität fürchten und dem eigenen Bedürfnis nach Autoritätsgestalten entsagen.“ (Sennett 1990, S. 13) Eine Vorstellung, wie der Sehnsucht nach Orientierung, Geborgenheit und Stabilität begegnet werden kann, gibt es nicht (mehr). Das Ignorieren dieser Wünsche entspricht der Uneinsichtigkeit in das Phänomen, dass dort, wo Autorität verloren geht, Herrschaft an ihre Stelle treten kann. Autorität (wohlgemerkt *nicht* Hierarchie) zu befürworten, bedeutet so gesehen eine

Wahrnehmung von Bildung als Praxis der Beziehung und damit die Anerkennung von unumgänglichen Abhängigkeiten in der jeweiligen Situation und manchmal über diese hinaus. Das heißt für die Position(ierung) der VermittlerInnen als Autorität, dass ihre negative Seite – Autoritarismus als System, Autoritärsein als Person – und ihre positive Seite – Vertrauen, Vorbild, Verantwortung – in einem immer auszulotenden Grenzbereich liegen.

Ein Nachdenken über Autorität wird dann für pädagogisches Handeln relevant, wenn Bildung als (ver/kaufbares) Produkt abgelehnt und ihr Prozesscharakter zur Entwicklung von Unterscheidungsvermögen und Kritik, Selbst(er)kenntnis und Fremd(an)erkennung im Vordergrund stehen. Denn es geht, um es in Übereinstimmung mit Gayatri Chakravorty Spivak zu sagen – einer weltweit anerkannten postkolonialen Denkerin, die sich immer wieder mit Bildung, besonders mit Frauenbildung theoretisch wie praktisch beschäftigt – nicht nur um eine Bildung, die auf Informationsakkumulation aufbaut, sondern auf Seiten der Vermittlung auch darum Regeln zu brechen.

Sie meint damit sowohl die Regeln der wissenschaftlichen Disziplinen und institutionalisierten Disziplinierungen, als auch die Regeln des Konformen, des als normal Angesehenen.

Das geht nur, wenn eine Autorität gedacht wird und in Erscheinung tritt, die sich dieser Herausforderung stellt: als In-Präsenz-Sein, als Weiter-Gabe und als Begleitung in Widersprüchen und Widerständen und als Initiation von Erinnerungen und Entwürfen. Will die Lehrperson nicht bloß Formeln und stapelbares Wissen an Individuen, sondern auch Veränderungsmöglichkeiten für und durch Subjekte vermitteln, so könnte hier von einer ‚organischen Autorität‘ (– in Anlehnung an Gramscis Begriff des „organischen Intellektuellen“, der seine Fähigkeiten den nichthegemonialen Teilen der Bevölkerung zur Verfügung stellt, die dadurch selbst zu Intellektuellen werden können –) gesprochen werden. Diese pflegt einen Umgang mit den ihr Anempfohlenen, der bestärkt und sichert sowie herausfordert und verunsichert zugleich. Demnach wäre ‚Autorität‘ als dynamisches Prinzip zur ‚Umordnung der Begehren‘ (vgl. Spivak 2015) zu verstehen, zur Vermehrung eines anderen Begehrens als nach dem Gewohnten und der Bequemlichkeit zu faulen Kompromissen.

Der Begriff der ‚Anempfohlenen‘ ist hier ganz wesentlich, hat man es doch in der jeweiligen Bildungssituation, im pädagogischen Handeln, wie bereits erwähnt, mit Abhängigkeiten zu tun. Wer das leugnet ist nicht bereit Verantwortung zu übernehmen.

Dazu gehört das nur scheinbare Paradox des Ernstnehmens der TeilnehmerInnen auch als ‚TeilgeberInnen‘. Jedes gesprochene Wort, und sei es in den eigenen Augen noch so ‚verblödet‘, fragwürdig, ist es Wert auf die Welt zu kommen. Die Vermittlung hält dabei die Waage zwischen der Position der ‚Autorität‘ sowie ihrer eigenen inhaltlichen bzw. politischen Haltung, den eigenen Wissens-, Erfahrungs- und Reflexionsbeständen *und* dem Respekt vor den Differenzen aller am Bildungsgeschehen Beteiligten. Idealerweise geht es um kollektive Lehr/Lernprozesse – egal um welche Wissensarten oder Fachgebiete es sich jeweils handelt –, die Persönliches mit Politischem, das Subjektive mit dem Allgemeinen verbinden.

Das bedeutet aber auch, die Teilnehmenden nicht nur ‚abzuholen, wo sie sind‘, wie das so gerne gesagt wird, denn das impliziert eine arrogante Positionierung der Lehrenden und die Gefahr die Abhängigen ‚dumm im Regen stehen zu lassen‘. Politische Bildung, will sie demokratiebildend sein, vermittelt im Gegenteil notwendig Entfremdung von gesellschaftlich insinuierten und sich als persönlich-authentisch gerierenden Unmittelbarkeiten und bedeutet daher ein Lernen der Distanzierung von den gesellschaftlichen Verhältnissen – und von sich selbst. Nur so geht Demokratie – im Überschreiten der je eigenen Partikularität.

In einem Satz von Hannah Arendt, mit der ich diesen Part meines Beitrags begonnen habe, zusammengefasst: „Aufgabe der Autorität ist es immer gewesen, Freiheit zu begrenzen und gerade dadurch zu sichern.“ (Arendt 1994, S.162)

Die Voraussetzung von Vermittlung ist Selbstbefragung

Wenn also Bildung im Sinne einer demokratischen Subjektwerdung zur Demokratie eine Umordnung der Begehren bedeutet, so ist dabei eine außerordentlich große Aufgabe, wie dies ohne un/bewusst fixierte und fixierende Wertvorstellungen gehandhabt werden kann. Wie kann es ermöglicht werden auf Erwartungen nach Veränderung an sich selbst und an andere nicht verzichten zu müssen? Es muss daher gefragt werden, wie Lernprozesse zustande kommen können, die sich einer Disziplinierung des Denkens widersetzen und dissensfreundlich sind. Das kann, nochmals in Berufung auf Spivak, nur gelingen, wenn diejenigen, die die Position der Vermittelnden überhaben, sich als Teil des Gesamtproblems begreifen und sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende verstehen.

Hierfür ist ein Wissen um die eigene Blackbox der BildnerInnen unabdingbar: Welche Normen spielen bei meinen Wahrnehmungen, Interpretationen, Urteilen eine Rolle? Um ein Beispiel aus dem Bereich der Frauenbildung zu nehmen, das wir in der einen oder anderen Art alle kennen: Oft genug wird entweder die sexy betonte Weiblichkeit der einen Frau oder die verhüllte Weiblichkeit der anderen Frau zum un/ausgesprochenen Stein des Anstoßes. Doch sollte es grundsätzlich um eine Umgangsweise gehen, die Unterschiede weder nivelliert noch subsumiert, sondern die die Fülle der Anderen als eine Verschiedenheit anerkennt, die gleichwürdig meiner Andersheit ist. Auch die Geste der Toleranz wäre nur die Kehrseite der Diskriminierung, denn wirkliche Anerkennung heißt Auseinandersetzung und nicht Vergleichgültigung. Das erfordert von der Leitung die Fähigkeit, die verschiedenen Unterschiede anzunehmen, zu verstehen und in ihnen wie über sie hinaus zu handeln. Das stellt mehr als abstrakte Akzeptanz dar, es bedeutet das Verlassen der eigenen Komfortzone.

Dies setzt aber voraus, dass Bildung nicht als Produkt verstanden wird. Ein Paradebeispiel für die Fixierung aufs Produkt, stellt für mich der Virus der allseits verwendeten Methode des wohl nicht zufällig so benannten ‚Power‘points als Instrument der Wissensvermittlung dar. Das Verfahren suggeriert sichtbar Wissbares, ist aber de facto behaftet mit dem massiven Mangel, dass die Masse und die Schnelligkeit des Angebotenen für die TeilnehmerInnen unverarbeitbar ist und sie zumeist, zu oft zum Schweigen bringen. Und es ist es die ‚professionellste‘ Art die Leute auf Abstand zu halten. Direkte Kommunikation – auch zwischen den Anwesenden selbst – wird auf diese Art des Wissenstransfers unterbunden und die ‚Teilnehmenden‘ sind zur Passivität verurteilt.

Die PräsentatorInnen sind solchermaßen immunisiert, denn die ‚Gefahr‘ eines Interesses an den anderen kann sich erst gar nicht entwickeln. ‚Powerpoint‘ wäre also so gesehen Symptom und Inbegriff einer pädagogischen Herstellungslogik, die weder die Komfortzone verlässt, noch für Prozesse ins Offene geeignet ist. Ein Bildungsverständnis, so nicht sich selbst auf Sachwissen reduzierend, ist damit als immer unfertiges Geschehen verunmöglichlicht.

Von Hannah Arendt wäre zu lernen, wie wichtig die Unterscheidung zwischen der abgeschlossenen Herstellung eines Produktes und einem offenen Handeln ist: „Anders als im Herstellen, wo der Prozess des Herstellens einen klar erkennbaren Anfang und ein ebenso klar sich abzeichnendes Ende hat, er kommt zu Ende in dem Fertigfabrikat, hat der Prozess, der durch das Handeln entsteht, eigentlich überhaupt kein Ende; jedenfalls nicht eines, das der Handelnde vorhersagen und vorausbestimmen könnte, denn der Handelnde, im Unterschied zu dem Herstellenden, ist niemals mit dem eigentlichen Ziel seines Handelns, wie der Herstellende mit dem herzustellenden Ding, allein und ungestört. Er handelt in eine Menschenwelt hinein, in welchen ihm, da sich sein Handeln ja notwendigerweise auf andere Menschen bezieht, alles was er tut immer schon aus der Hand geschlagen wird bevor er sozusagen fertig ist.“ (Arendt, zitiert nach Blauth 2012) Heutzutage wird nicht mehr erkannt, dass Technik und technische Mittel immer eine normierende Standardisierung darstellen und einer Demokratiebildung, deren Begehren gerade nicht die Einfachheit ist, quasi diametral gegenüberstehen.

Das Verlassen können der eigenen Komfortzone gilt, wie schon bemerkt, für alle Beteiligten, denn ohne ein ‚Sich-infrage-stellen‘, eine Selbsttranszendierung der Einzelnen ist substantielle Demokratie eine Unmöglichkeit; sie existiert ja nur, wenn die Leute von sich selbst absehen können.

Allerdings braucht es dazu a priori einen schützenden Rahmen. Eine Leitung, die nicht formal-äußerlich bleibt, verantwortet im Bildungsprozess konkrete Daseinsorgen und gestaltet grundlegende Erwartungen: ‚nach Versorgung (Befriedigung), nach Kontrolle (Affektschutz), nach Unterstützung (Verständnis, Akzeptanz, Förderung), nach Ertrag (Vorankommen, Ergebnis), nach Einfluss (Bestätigung, Geltung, Bewunderung), nach Einbindung (gesicherte Mitgliedschaft).‘ (vgl. Münch 1995) Diese Erwartungen können – und dürfen auch – nicht zur Gänze eingelöst werden, denn sonst würde die Leitung sich als ErlöserIn phantasieren. Entwicklung bedarf der Differenz.

In einem gewährenden Steuerungsprozess der lehrenden/lernenden Beziehungsgestaltung bedarf es der selbstreflexiven Einsicht in die eigene Leitungscharakteristik als des inneren wie externalisierten Handlungsstils und dessen Folgen: ‚Es kann unterschieden werden zwischen: dem Tischleindeckdich-Modell (versorgende Abhängigkeit), dem grandiosen Leitungsmodell (sich stilisierende, narzisstische Persönlichkeit), dem Vernunftmodell (durch autoritäre Leitung regrediert die Gruppe zu Identifikation, Unterwerfung, Feindseligkeit), dem Egalitätsmodell (ungelöstes Autoritätsthema der Leitung selbst, Produktion von ungehorsamer Abhängigkeit, Verweigerung von Verantwortung), dem ödipalen Leitungsmodell (Dependenzen, Counterdependenzen, Interdependenzen von Macht und Liebe als Folie des Geschehens).‘ (nach Münch 1995)

Dies heißt, dass die Leitenden nicht nur über das jeweils erforderliche inhaltliche Wissen, sondern über soziale Kompetenzen und eine Aufklärung über ihre eigenen Mängel und Begrenztheiten verfügen können müssen. „Nur wenn die Komplexität von Inhalt, Gruppe und Individuum in den Blick kommt, ist Lehren und Lernen produktiv möglich. [...] Die drei Gestaltungs- und Steuerungsebenen des Lehr- und Lernprozesses [sind]: Inhaltsgestaltung und Inhaltsaneignung – Ebene der Sachlogik; Gruppenzusammensetzung und Gruppenentwicklung – Ebene der Soziologik; Einzelperson und ihre Veränderung – Ebene der Psychologik.“ (Geißler 1995, S. 17) Alle, wirklich jede Kommunikation spielt sich immer in der dialektischen Vernetzung von Struktur, Inhalt und Emotion ab.

Für die Reflexion der Verantwortlichen zur Verbesserung ihrer Tätigkeiten in all diesen vielschichtigen Bedingungen und Perspektiven von Bildung ist Selbst- durch Fremdwahrnehmung bspw. durch Peerevaluation, Beratung, Inter- und Supervision (– jedoch nicht durch teilhabende Beobachtung von außen, die immer das aktuelle Lehr/Lerngefüge verstört und, ob gewollt oder nicht, den Effekt einer Kontrolle hat –) als Erkenntnisweg notwendig und hilfreich.

Das Motto einer solchen Beratung für TrainerInnen, DozentInnen lautet: „Was muss ich als Leitender/Leitende für mich tun, damit ich etwas für die Lernenden tue?“ (ebd., S. 186) Zur Einschätzung der Leitungskompetenz gehören Fragen nach der Analyse und Steuerungsfähigkeit von Gruppen, das Aushalten von Entwicklungsphasen und Konflikten, das Ertragen von großen Unterschieden, von Führungsansprüchen einzelner Teilnehmender, von chaotischen Situationen, von der Eigenständigkeit der Gruppe, von emotionalen Ausbrüchen, von Zielen, die nicht die meinen sind etc. etc.; summa summarum geht es um die Frage, ob die VermittlerInnen über Diagnose- und Interventionsmöglichkeiten zur unterstützenden Steuerung von Gruppen/Prozessen verfügen. (nach ebd.) Denn „gutes“ Tun ist nicht „durch einen Katalog von Geboten abgesichert, sondern muss vielmehr von Fall zu Fall durch genaue Beobachtung der relevanten Bedingungen des Handelns, der aufeinander treffenden Widersprüche aller Art, und [...] durch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion situativ entwickelt werden. Reflexion und Selbstreflexion stellen heute Bedingungen der Möglichkeit guten Handelns dar.“ (Buchinger 2006, S. 37)

Im Maße eines guten Handelns – und damit schließt sich gewissermaßen der Kreis – und übertragen auf einen Begriff von Demokratie als einem immer wieder aufs Neue zu erreichenden politischen Guts, impliziert dies, dass ‚demokratisch‘ keine menschliche Eigenschaft *per se* ist. Menschen *sind nicht* demokratisch, aber sie können DemokratInnen *werden*. In nur diesem Sinn lässt sich von Demokratiebildung sprechen. Die Erkenntnis von Hannah Arendt, dass es im Menschen nichts Politisches gibt, das zu seiner Essenz gehöre, ist Maxime für eine Bildung in und zu Demokratie, die begreift, dass Demokratie eine politische Organisationsform ist, die sich dadurch auszeichnet, dass die Teilnehmenden auch die Teilhabenden sind. Wenn Menschen an sich a-politisch sind und Politik erst im „Zwischen-den-Menschen“ entsteht (Arendt 1993), dann muss es Bildungsorte geben, wo es möglich ist, ein BürgerInnen werden durch Kenntnisse der Demokratiegeschichte und durch konkrete Erfahrung zu lernen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen viele gute Erfahrungen mit den Versuchen eine gelingende demokratische Bildung zur Demokratie zu stützen und zu schützen.

Literaturnachweise

- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? München
- Arendt, Hannah (1993): Macht und Gewalt. München
- Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1. München
- Blauth, Marita (2012): Qualität im Management neoliberaler Zurichtung. Online im Internet: <http://www.bzw-weiterdenken.de/2012/10/qualitat-im-management-neoliberaler-zurichtung>
- Buchinger, Kurt 2006: Dimensionen der Ethik in der Beratung. In: Heintel, Peter/Krainer, Larissa/Ukowitz, Martina (Hg.): Beratung und Ethik. Praxis, Modelle, Dimensionen. Berlin
- Freire, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Berlin
- Geißler, Karl-Heinz (1995): Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim
- Giroux, Henry (2002): Kritische Pädagogik und der Aufstieg des Neoliberalismus. Für eine Verbindung der Postmoderne mit kritischer Theorie. In: Das Argument 246.
- Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. Herausgegeben von Andreas Merkens. Hamburg
- Heintel, Peter (1977): Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien/München
- Hufer, Klaus-Peter (2003): Politische Erwachsenenbildung: Situation und Debatten. In: Report 1/2003. Online im Internet: <http://www.diebonn.de/doks/report0301.pdf>
- Kreisky, Eva/Löffler, Marion (2010): Demokratietheorieentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Paradigmen. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)1.
- Münch, Winfried (1995): Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Psychologische Grundlagen für die Praxis in Seminaren, Kursen und Trainings. Weinheim
- Sennett, Richard (1990): Autorität. Frankfurt/M.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2015): Hilde Grammel, Birge Krondorfer: Bildung zwischen den Welten. Gedanken von G.C. Spivak zur globalen Situation von Frauenbildung. In: aep informationen Nr. 3: Frauenbildung in Widersprüchen.
- Ausgewählte Veröffentlichungen von Birge Krondorfer im Kontext Bildung und Demokratie
- Diesseits postmoderner Unverbindlichkeit: Die Offenheit der Autorität. Bemerkungen zu feministischer Bildung und Vermittlung. In: Andrea Günther (Hg.): Frauen - Autorität - Pädagogik. Theorie und reflektierte Praxis. Königstein 2006
- Antidiskriminatorische Bildung von Migrantinnen. Eine Darreichung. In: Karoline Bankosegger, Edgar J. Forster (Hg.) Gender in Motion. Genderdimensionen der Zukunftsgesellschaft. Wiesbaden 2007
- Birge Krondorfer, Miriam Wischer, Andrea Strutzmann (Hg.): Frauen und Politik. Nachrichten aus Demokratien. Wien 2008
- Bildung als Praxis der Beziehung. Notizen über Autorität und Freiheit. In: Dagmar Fink, Birge Krondorfer, Sabine Prokop, Claudia Brunner (Hg.): Prekarität und Freiheit? Feministische Wissenschaft, Kulturkritik und Selbstorganisation. Münster 2013
- Governance als Harmonisierungsstrategie. Oder warum Demokratie streitbare Frauenbildung braucht. In: Governance. Erwachsenenbildung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 18, 2013
- Es werde Demokratie. Zur Notwendigkeit feministischer Bildung. In: Die Österreichische Volkshochschule - Magazin für Erwachsenenbildung. Ausgabe 255, Wien 2015
- Birge Krondorfer, Hilde Grammel (Redaktion): Frauenbildung in Widersprüchen. aep informationen. Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft. Ausgabe 3, Innsbruck 2015



Eine Frage der Demokratie – Feministische Perspektiven einer emanzipatorischen Bildung. Keynote Jahrestagung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) 2015 http://files.adulteducation.at/uploads/KEBO2015/Krondorfer_KEBO_Jahrestagung_2015.pdf

„Ob Wahrheit oder nicht, ich glaube die Geschichte“. Unbequeme Bildung zu demokratischer Mündigkeit. In: Demokratielernen. Eine Vielfalt von Fähigkeiten und eine Frage der Übung. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 28, 2016

Feministische Bildung – nur noch ein Ideal? In: Online-Publikation des Verbands feministischer Wissenschaftler_innen. <https://www.vfw.or.at/index.php/aktivitaeten/feminismen-diskutieren/online-publikation/> 2017

Öffentlichkeit-Lernen statt simulierter Demokratie. Ein Plädoyer für Pluralität. In: Öffentlichkeit und Markt: Wozu ein öffentliches Bildungswesen? Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 32, 2017

3. Arbeitsgruppen nach Fachbereichen

3.1. Fachbereich Gesundheit & Bewegung

RENATE SCHILLER

Dieser Workshop wurde in verkürzter Form durchgeführt (es stand eine halbe Stunde zur Verfügung). Die Gruppe konzentrierte sich daher vorrangig auf die Ideenfindung, welche demokratiepolitisch relevanten Themen im Gesundheitsbereich eingebracht werden könnten.

I. Einstieg

Gesundheit und Demokratie

Am Beginn der Diskussion standen ein paar Gedanken zu der Frage „**Was hat Gesundheit mit Demokratie zu tun?**“ als Anstoß:

- Demokratische Verhältnisse unterstützen die Durchsetzung gesundheitlicher Chancengerechtigkeit.
- Die täglichen Entscheidungen für die Gesundheit hängen nicht nur vom einzelnen Menschen ab, sondern wesentlich auch von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.
- Demokratie ermöglicht Mitsprache bei der Gestaltung von gesundheitsförderlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen.
- Gesundheitskompetenz ermöglicht sowie erleichtert gesellschaftliche Teilhabe.

Gesundheitskompetenz

Weiteres wurde die Frage „Was bedeutet „Gesundheitskompetenz“?“ erörtert: Als Grundlage diente die Definition der 2015 ins Leben gerufenen Österreichischen Plattform Gesundheitskompetenz.

Gesundheitskompetenz ist verknüpft mit allgemeiner Bildung und umfasst

- *das Wissen,*
- *die Motivation und*
- *die Fähigkeiten*

von Menschen, relevante Gesundheitsinformationen

- *zu finden*
- *zu verstehen,*
- *zu beurteilen und*
- *anzuwenden,*

um im Alltag in den Bereichen

- *Gesundheitsförderung (zur Erhaltung und Stärkung der Gesundheit),*
- *Prävention (zur Vorbeugung von Beschwerden und Erkrankungen) und*
- *Krankenversorgung (bei bestehenden Beschwerden oder Erkrankungen)*

Entscheidungen treffen zu können, die zur Erhaltung oder Verbesserung der Lebensqualität und Gesundheit während des gesamten Lebensverlaufs beitragen.

II. Diskussion: Themen und Kursinhalte

Anschließend wurden Ideen für gesellschaftspolitisch relevante Themen bzw. Kursinhalte gesammelt und diskutiert:

Gesundheitskompetenz / Gesundheitsinformation

Gute Gesundheitskompetenz ist eine wichtige Grundlage, um sich im Falle einer Erkrankung in den komplizierten Strukturen des Gesundheitssystems zurechtzufinden, eine gute Versorgung für sich selbst und/oder Angehörige zu sichern und gegebenenfalls PatientInnenrechte einfordern zu können.

Sich um die eigene Gesundheit zu kümmern, beginnt aber viel früher und ist de facto eine Lebensaufgabe. Fundiertes Wissen darüber, was für die eigene Gesundheit wichtig ist und was ihr schadet, ist eine Voraussetzung dafür. „Wo bekommt man fundiertes Wissen und wie unterscheidet man zwischen seriösen und weniger seriösen Informationen?“, „Wie bildet man sich eine Meinung und welche Entscheidungshilfen gibt es?“ sind zentrale Fragen.

Kochkurse mit demokratiepolitischen Inhalten

Beispiel mexikanische Küche: Dabei könnte, neben der Einführung in die typische Landesküche und der Zubereitung von ausgewählten Mahlzeiten, auch ein Austausch über die gesellschaftlichen wie politischen Verhältnisse im Land (z.B. anhand von Zeitungsberichten) stattfinden.

Beispiel Bioküche: Dabei könnte über Fragestellungen wie „Was heißt „Bio“?“, „Welche Qualitätssiegel gibt es und wie verlässlich sind sie?“, „Wie sind die Rahmenbedingungen in den Erzeugerländern?“ u.v.m. diskutiert werden.

Thema Körperbilder

Die Frage die sich hier stellt ist: „Welche Körperbilder werden in diversen Öffentlichkeiten vermittelt (supermagere Mode-Models, ewige Jugendlichkeit, starke Männer, ...)?“ Auseinandersetzungen mit Themen wie Schönheit, Sexualität, Körpererfahrung und Selbstbild, sowie der Trend zur Selbstoptimierung, der aus dem beruflichen Kontext immer stärker ins Privatleben vordringt, etc. sind anzudenken, um den diversen vermittelten Körperbildern selbstbewusst entgegenzutreten zu können.

Alternative Methoden kritisch betrachtet

Die Auseinandersetzung mit alternativmedizinischen Methoden ist wichtig, da sie einen nicht unerheblichen Teil des Gesundheitsmarktes ausmachen. Zu behandelnde Fragestellungen hierzu sind: „Welche Erwartungen wecken sie und können sie diese erfüllen?“, „Welche Risiken sind damit verbunden?“, „Wie kann man sich als Laie ein Urteil bilden?“ etc.

III. Fazit

Einerseits haben manche Themen direkte gesellschaftspolitische Relevanz, etwa wenn es um Patientenrechte, Nichtraucherschutz o.ä. geht.

Andererseits können viele Themen aus dem breiten Spektrum des Fachbereichs Gesundheit Impulse liefern und einen lockeren Zugang für die Auseinandersetzung mit demokratiepolitisch wichtigen Themen schaffen.



3.2. Fachbereich Kunst & Kultur

Anmerkung: der Fachbereich heißt nun „Kunst, Kreativität und Handwerk“.

RENATE BARTAUN

Dieser Workshop hat sich mit der Bedeutung von **Kunst, Kultur und Kulturpolitik für Demokratie** auseinandergesetzt.

Kunst & Kultur hat die wichtige Funktion das Dasein zu bewältigen. Wenn das Dasein in eine liberale Demokratie gebettet ist, erklärt sich auch warum es in einer Demokratie wünschenswert ist, dass Kunst & Kultur „passiert“. Also dass die Menschen in einer Gesellschaft die Möglichkeit haben sich mit der Form des Zusammenlebens auseinandersetzen zu können. Das Dasein des Menschen, in welcher Umgebung auch immer steht vor dem grundsätzlichen Problem der notwendigen Anpassung an die vorhandene Umwelt. Einen Teil dieses Anpassungsprozesses bestreitet der Mensch über die Kunst & Kultur (vgl. Götze, 1990, S. 29).

I. Einstieg

Es wurden folgende **Gedanken zu Kunst, Kultur und Demokratie vor der Diskussion** eingebracht:

- Die Gesellschaft ist in einem intensiven Veränderungsprozess (Menschen werden älter, ZuwanderInnen, Diversität, etc.), sie befindet sich in einem sozialen Wandel.
- „Jeder Mensch ist ein Künstler“ (Joseph Beuys)

*Die **Soziale Plastik**, auch genannt die soziale Skulptur, ist eine spezifische Definition eines erweiterten Kunstbegriffs des deutschen Künstlers Joseph Beuys. Beuys nutzte die Begriffe, um damit seine Vorstellung einer gesellschaftsverändernden Kunst zu erläutern. Im ausdrücklichen Gegensatz zu einem formalästhetisch begründeten Verständnis schließt das von Beuys propagierte Kunstkonzept dasjenige menschliche Handeln mit ein, das auf eine Strukturierung und Formung der Gesellschaft ausgerichtet ist. Damit wird der Kunstbegriff nicht mehr nur auf das materiell fassbare Artefakt beschränkt.*

Die Theorie der „Sozialen Plastik“ besagt, jeder Mensch könne durch kreatives Handeln zum Wohl der Gemeinschaft beitragen und dadurch plastizierend auf die Gesellschaft einwirken. Aus dieser Vorstellung entstand die viel zitierte These der „Sozialen Plastik“: „Jeder Mensch ist ein Künstler“, die Joseph Beuys erstmals 1967 im Rahmen seiner politischen Aktivitäten äußerte. Im Gegensatz dazu werden im üblichen Sprachgebrauch Menschen als Künstler angesehen, die auf dem Gebiet der bildenden oder der darstellenden Kunst und der Musik kreativ tätig sind. Sie erschaffen Kunstwerke oder stellen Ideen zu deren Schaffung bereit.

- Hilmar Hoffmann

„Jeder Bürger muss grundsätzlich in die Lage versetzt werden, Angebote in allen Sparten und mit allen Spezialisierungsgraden wahrzunehmen, und zwar mit zeitlichem Aufwand und einer finanziellen Beteiligung, die so bemessen sein muss, dass keine einkommens-spezifischen Schranken errichtet werden... Die Angebote dürfen weder bestehende Privilegien bestätigen noch unüberwindbare neue aufrichten.“

Hilmar Hoffmann ist ein deutscher Kulturschaffender und -funktionär, der sich verschiedentlich für eine Umwertung von Hoch- und Breitenkultur eingesetzt hat.

„Kultur ist ein Lebenselixier“. Hilmar Hoffmann. Ein Kulturpolitiker und einer der bedeutendsten Kulturmenschen im Nachkriegs-Deutschland. Kulturpolitik, hat er einmal gesagt, sei „der Schlüssel für alle Friedensbemühungen überhaupt“. Mit 25 Jahren gründete er in Oberhausen eine Volkshochschule, später wurde er Kulturdezernent der Stadt.

„Deshalb muss, wer Menschen mündig machen will, die Kunst verstehen lehren. Demokratisierung von Kunst ist ein Bestandteil der Aufklärung und `Kultur für alle` ihre Fortsetzung mit anderen Mitteln.“ Dieter Billias, Kulturjournalist zu „Kultur für alle“ von Hilmar Hoffmann

II. Diskussion: Fragestellungen

Der VHS Fachbereich Kunst & Kultur setzte sich mit folgenden Fragestellungen auseinander:

- Wie kann Demokratiebildung in den VHS Fachbereich Kunst & Kultur implementiert werden?
- Wie kann das VHS Kunst & Kulturangebot geöffnet werden, um möglichst viele Menschen an Kunst und Kultur partizipieren zu lassen?
- Welchen Beitrag kann das VHS Kunst & Kultur-Programm für die Stabilisierung und Weiterentwicklung von Demokratie leisten?
- Wie lässt sich Demokratiebildung in dem VHS Fachbereich Kunst & Kultur darstellen und verstärken?
- Welches VHS Kunst & Kultur-Angebot gibt es bereits, das zur Demokratiebildung beiträgt - und welches soll es in Zukunft geben?

Die Diskussion geht davon aus, dass zwischen Kunst und Kultur einerseits und politischem Denken und Handeln andererseits Prozesse der Übertragung stattfinden, die demokratiepolitisch wirksam werden.

III. Diskussion: Themen

Es kam im Rahmen der Diskussionen zu folgenden Themen:

VHS-KUNST & KULTUR-ANGEBOT

- KURSLEITERINNEN – Potenziale sehen und fördern!

Zusätzliche Fähigkeiten (wie z.B. internationale Muttersprachen) sind Potenziale wodurch sich erweiterte und an neuen Zielgruppen orientierte (demokratische) Kursangebote entwickeln können. KursleiterInnen nehmen eine sehr wichtige Rolle ein – sie haben den „engen“ Kontakt zu den TeilnehmerInnen. Zentral ist es, den Ideen-Austausch zwischen Programm-ManagerInnen und KursleiterInnen zu intensivieren – und FREIRÄUME zu schaffen!

- Bewusst machen von bereits DEMOKRATISCHEN „MOMENTEN“ in den Kursen.

Die Kurse werden von kulturell unterschiedlichen Personen besucht – es findet sehr speziell in den Kunst- & Kulturangeboten auf natürliche Art und Weise ein Austausch zwischen TeilnehmerInnen, zum Beispiel durch Fotografie, Schauspiel, etc., statt. Es werden auch gesellschaftspolitische Themen „behandelt“, wie z.B. „Fotospaziergang in Wien – Vielfalt sehen“, „Theaterworkshop: Ich hab´ was zu sagen“, etc.

- Der Begriff „KUNST“ in der Fachbereichsbetitelung wurde in Frage gestellt.

Kunst & Kultur wird verstärkt als Hochkultur wahrgenommen und löst daher bei vielen Menschen großen Respekt bis hin zu Angst aus. Aussagen, wie z.B. „Ich kann nicht singen“, „Ich kann nicht malen“ – sind Standard. Der Fachbereich soll diesem Vorurteil entgegenwirken und mit Hilfe von neuen Angeboten vermehrt Menschen zu kreativen Prozessen und dem Erlernen von Handwerk einladen. Im Sinne des Mottos: „Weg von der Hochkultur – hin zum Ansatz „Demokratisierung der Kunst“ soll die neue Betitelung „Kreativität & Handwerk“ heißen. Positive Bsp. von Initiativen, die versucht haben dem Begriff einen demokratischeren Zugang schon in der Kommunikation zu ermöglichen, sind etwa: „Du kunst a“ oder „Du kunst amoi“...

KUNST-BEREICH

- KUNST IM ÖFFENTLICHEN RAUM

Kunst und Kultur im öffentlichen Raum stellt eine tolle Möglichkeit dar, der Kunst und Kultur zu einer größeren Öffentlichkeit zu verhelfen.

Partizipative Kunstformen bewirken eine aktive Involvierung der Menschen dieser Stadt und eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Phänomenen des Öffentlichen. Diese Idee soll in Zukunft verstärkt aufgenommen und gefördert werden!

- JUBILÄEN

Positive demokratische Projekte (aktuell & Vergangenheit) sind zu thematisieren und zu feiern! Wie z.B. Lichtermeer feiert heuer 25jähriges Jubiläum, 8er Jahre, etc.

IV. Diskussion: konkrete Angebotsvorschläge

Generell sollen Kulturvermittlungs-Angebote verstärkt werden. Konkret ist die Idee der Gestaltung einer neuen „**Kunst & Kultur Reihe**“ an der sich KursleiterInnen und TeilnehmerInnen beteiligen bzw. für Programm-ManagerInnen spezielle Kursformate entwickeln können entstanden.

Nach dem Motto: „*Jeder Mensch ist ein Künstler*“.

Idee: „VHS FreiRaum“

Der Themenschwerpunkt ist: „Mit kultureller Bildung Demokratie und Gesellschaft gestalten“. Interessierte KursleiterInnen, TeilnehmerInnen und Programm-ManagerInnen werden eingeladen kulturelle VHS Angebote, die für gesellschaftliche und soziale Themen sensibilisieren, Persönlichkeitsentwicklung und Reflexionsfähigkeit unterstützen sowie Möglichkeiten der eigenen und gemeinsamen künstlerischen Gestaltung öffnen, zu entwickeln.

Mögliche Themen sind: Soziale und kulturelle Vielfalt, Medien, Dialog der Generationen, Inklusion, Rollenwechsel, Spiel mit Identitäten, Wahrnehmung schärfen, alle Sinne miteinbeziehen, interdisziplinäre und transdisziplinäre Ansätze, etc.

Mögliche Methoden sind: Beteiligung der TeilnehmerInnen & KursleiterInnen (z.B. Themenwahl, etc.), Ideen & Geschichten entwickeln, mit unterschiedlichen Sprachen und Mehrsprachigkeit arbeiten, Improvisation, Auseinandersetzung mit (Kunst-)Objekten, etc.

Weiteres ist zu empfehlen, dass die Reihe ein Alleinstellungsmerkmal innerhalb des gesamten Programmauftritts erhält. Alle Kursformate, die bis dato nicht ausreichend von den TeilnehmerInnen wahrgenommen wurden, können durch einen klaren Design-Auftritt auf den neuen, niederschweligen und innovativen Zugang hingeführt werden.

Zum Beispiel können Angebote wie Graffiti-Kurse, Space-Labs, offene Theatertrainings, etc. aus den Bereichen Kunstvermittlung, Kunst im öffentlichen Raum, digitale Kunst, etc. einen solchen Auftritt erhalten.

Die Geschäftsführung und Zentrale müssten diese Idee mittragen.

Zusätzliche Ideen

- Idee - Happy Hour (Course)

Ein VHS-Angebot zu dem die TeilnehmerInnen eingeladen werden, eine/n FreundIn, Bekannte, Familienangehörigen, etc. an einem Tag kostenlos in den Kurs mitzunehmen und so intensiv einen Kurs vorzustellen.

- Abschlussveranstaltung im Kunst & Kultur-Fachbereich intensiver nutzen.

Es finden sehr viele Abschlussveranstaltungen statt, die mit großem Interesse von Freunden, Bekannten, Familienangehörigen, etc. besucht werden. Diese Zielgruppe ist intensiver anzusprechen!

3.3. Fachbereich Höhere Bildungsabschlüsse und Fachbereich Sprachen

CHRISTIAN NOWAK und WOLFGANG LEHNER

Aufgrund der Anmeldesituation wurde der Workshop für den Fachbereich Sprachen und den Fachbereich Höhere Bildungsabschlüsse zusammengelegt.

Nach einer gemeinsamen Einstiegrunde, in der das eigene Verständnis von Demokratie und Demokratiebildung ausgetauscht und in Beziehung zur eigenen VHS-Arbeit gesetzt wurde, sind mögliche Arbeitsgruppen besprochen worden. Als Ergebnis der Arbeitsgruppendiskussion sind drei Themenbereiche gefasst worden:

- a) **Programmebene** | Demokratiebildung durch bestimmte Inhalte, Kurse.
- b) **Handlungsebene** | Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip.
- c) **Handlungsebene** | Demokratiebildung als Beratungsprinzip.

Bei der Organisation der Arbeitsgruppen kamen zwei Gruppen zustande. Arbeitsgruppe (a) setzte sich mit der Leitfrage „Was kann im Fachbereich angeboten werden?“ auseinander. Arbeitsgruppe (b) erarbeitete erste Ansätze, wie Demokratiebildung im Unterrichtsprozess (unabhängig von Kursinhalt) gefördert werden kann. Arbeitsgruppe (c), in der zur Frage gearbeitet werden sollte, ob bzw. wie Demokratiebildung im Beratungsprozess gefördert werden kann, kam nicht zustande.

Arbeitsgruppe (a): Programmebene – Demokratiebildung durch bestimmte Inhalte, Kurse. Bildungsangebote zum Thema Demokratiebildung.

I. Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Die Arbeitsgruppe setzte sich aus einem Englisch-Kursleiter, einer Programm-Assistentin, vier Programm-Managerinnen aus den Bereichen Sprachen und Basisbildung, einer Mitarbeiterin von der Arbeiterkammer Wien zusammen und wurde von Wolfgang Lehner moderiert.

II. Diskussion: Themen und Kursinhalte

Im Laufe der rund einstündigen Diskussion wurden folgende Ideen gemeinsam besprochen und entwickelt:

Politische Cafés in diversen Fremdsprachen

Ausgehend von der Idee des Politischen Cafés an der VHS Alsergrund, wo monatlich zu offenen Diskussionen eingeladen wird, wäre ein solches Angebot in anderen Sprachen wie z.B. Englisch, Spanisch, Französisch etc. eine weitere Gelegenheit, sich mittels gemeinsamer Lektüre von Magazinen, Zeitungen oder auch mittels podcasts etc. über tagesaktuelle Themen aus aller Welt mit Fokus auf einschlägige Themen auszutauschen.

Konversationskurse mit demokratiepolitischen Inhalten

Ähnlich dem politischen Café, aber mit einer stärkeren sprachdidaktischen Komponente, könnte es künftig vermehrt Konversationskurse in unterschiedlichen Sprachen zu bestimmten demokratiepolitischen Schwerpunkten geben, die von KursleiterInnen am ersten Termin zur Auswahl gestellt und in der Gruppe gemeinsam festgelegt werden.

Native-GastrednerInnen in Sprachkursen

Ein weiterer Beitrag zur Demokratiebildung im Fachbereich Sprachen würden auch Native Speaker als GastrednerInnen in Sprachkursen darstellen, welche dort über ihre individuelle Erfahrung mit gesellschafts-politischen Systemen und Prozessen in ihren Heimatländern sprechen.

Werte- und Orientierungswissen in und außerhalb von Deutschkursen

Im DaZ-Bereich soll in Deutschkursen gemäß Integrationsgesetz 2017 künftig auch Werte- und Orientierungswissen vermittelt werden. Die dazugehörigen Rahmencurricula und Lernmaterialien, die dazu vom Österreichischen Integrationsfonds zur Verfügung gestellt werden, zeichnen ein sehr homogenes, sehr positives, um nicht zu sagen schöngefärbtes Bild der österreichischen Gesellschaft und damit verbundener Werte (Gleichberechtigung von Frau und Mann, Leistungsprinzip, Beseitigung von Diskriminierung etc.).

Eine in der Arbeitsgruppe diskutierte Idee, dieses Bild noch zu ergänzen bzw. kontrastieren, wäre z.B. der Ansatz, Deutschlernenden Begegnungen mit TeilnehmerInnen aus anderen Kursen der Wiener Volkshochschulen zu ermöglichen, damit sich diese über die thematisierten Werte unterhalten können und dadurch ein facettenreicheres, realistischeres Bild entsteht (Stichwort Gender Gap auf dem Arbeitsmarkt, Chancen im Bildungssystem, standesamtliche Verpartnerung vs. Ehe für alle etc.).

Im Rahmen des seit Jänner 2017 laufenden Innovativen Kleinprojekts „Möglichkeiten von Vermittlung gesellschaftspolitischer Inhalte“ in DaZ-Kursen an den Wiener Volkshochschulen wird dieser Ansatz auch im Hinblick auf die Entwicklung von dementsprechenden Lernmaterialien für Deutschkurse verfolgt, um damit einen Wertefächer statt eines Wertekanons abzubilden.

III. Resümee

Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe sehen wir als ersten Schritt einer Ideensammlung, die in den kommenden Monaten im Fachbereich weiterentwickelt und konkretisiert werden können.

Arbeitsgruppe (b): Handlungsebene – Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip.

I. Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Die Arbeitsgruppe wurde von KursleiterInnen des Bereichs Sprachen dominiert. Sie setzte sich aus vier SprachkursleiterInnen, einer Programm-Managerin (die auch als Sprachkursleiterin arbeitet), einer Koordinatorin aus dem Bereich Basisbildung – Deutsch als Erstsprache zusammen und wurde von Christian Nowak moderiert.

II. Diskussion: Prinzipien

Nach kurzem Diskussionsprozess wurden drei spezielle und ein allgemeines Prinzip impliziter Demokratiebildung im Unterrichtsprozess festgehalten und näher ausgearbeitet.

- (1) **Prinzip 1** | Der Kurs – Transparente Rahmenbedingungen und Spielregeln
- (2) **Prinzip 2** | Geteilte Verantwortung & Gleichberechtigung
- (3) **Prinzip 3** | Im Gespräch bleiben und Beziehungen aufrecht erhalten
- (4) **Allgemeines Prinzip** | Alle Handlungen und Inhaltsgarantierungen müssen begründet sein

Zu Prinzip (1)

Als erstes Prinzip demokratiebildender Kursformen wurde „*Mitbestimmung und Transparenz*“ erarbeitet. Darunter ist gemeinsames Aushandeln – zumindest aber Diskussion und Transparenz – von Fragen und Aspekten der Rahmenbedingungen eines Kurses zu verstehen. Der Rahmen eines Kurses sollte vor allem bezüglich zeitlichem Ablauf, inhaltlichen Vorgaben, räumlichen Möglichkeiten etc., aber auch bezüglich grundlegenden Vereinbarungen zur Gesprächskultur zumindest transparent sein, wenn möglich aber auch in Details gemeinsam ausverhandelt werden. Dazu zählt vor allem auch eine Klarheit über die Definitionen der Rolle(n) der Kursleitung und der Rolle(n) der TeilnehmerInnen. Grundlegend für das Prinzip ist das Einbringen von Motiven, Bedürfnissen und Zielen jeder Teilnehmerin und jedes Teilnehmers, aber auch der Kursleitung und ein darauf aufbauendes gemeinsames Aushandeln von für alle akzeptierter Kursziele. „*Mitbestimmung und Transparenz*“ gilt, im Rahmen formaler Vorgaben, auch für die Auswahl der Inhalte im und von Methoden des Unterrichts.

Zu Prinzip (2)

Wenn der Anspruch an geteilte Verantwortung (Teilnehmende und Kursleitung) ernstgenommen werden soll, muss wahrscheinlich in vielen Fällen auch gelehrt/gelernt werden, Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen und daraus abgeleitet Lernziele zu definieren.

Als Prinzip unterrichtsimmanenter Demokratiebildung bedeutet Gleichberechtigung Akzeptanz gegenüber Anderen und deren Bedürfnisse und Ziele („Inklusion“), sowie das Recht, sich organisatorisch, inhaltlich und persönlich einzubringen.

Zu Prinzip (3)

Kommunikation, Kooperation und wechselseitiger Austausch bilden das Fundament des dritten Prinzips immanenter Demokratiebildung. Konkret geht es dabei darum, dass alle Beteiligten „im Gespräch bleiben“, dass Beziehungen aufrecht erhalten bleiben.

Kommunikation und Austausch wird hier aber nicht nur bezüglich der handelnden Personen formuliert, sondern vor allem auch bezüglich der Unterrichtsinhalte. Gemeint ist, dass „verzerrte“ Bilder (Vorurteile, oft stereotypes Alltagswissen, „Hausverstand“) in Frage gestellt werden sollen (können) und, dass die Teilnehmenden zum (inhaltlichen) Reflektieren angeregt werden sollen. Um dies zu erreichen, sind Konflikte auf der Beziehungsebene und der Inhaltsebenen anzusprechen und es muss Raum für Diskussion und Austausch geben.

Dazu wurde bei der Diskussion im Plenum ergänzt, dass hierfür KursleiterInnen gefestigt, mutig sein müssen und sicher auch Unterstützung der Wiener Volkshochschulen brauchen.

Allgemeines Prinzip (4)

Im Zuge der Diskussion und Ausformulierung der Prinzipien wurde klar, dass ein übergeordnetes – oder zu Grunde liegendes – allgemeines Prinzip allen dreien eine Klammer geben muss. Wenn bestimmte Handlungen gesetzt werden (Methodeneinsatz, organisatorische Entscheidungen, Auswahl von Inhalten, Lernzielen) so sind diese von der Kursleitung begründet zu erklären.

Ebenso sollen – v.a. kontroverse – Inhalte bzw. deren Interpretationen nicht zufällig oder einseitig dargestellt werden, sondern so weit wie möglich objektiviert und Sichtweisen, Interpretationen der Kursleitung und der Teilnehmenden nachvollziehbar begründet werden.

Kurz zusammengefasst bedeutet diese Klammer: *alle Handlungen und Inhaltsdarbietungen sind begründet.*

III. Conclusio

Abschließend wurde auch noch einhellig festgehalten, dass Prinzipien nicht checklistenmäßig abgehakt werden können, sondern immer wieder neu im Unterrichtsprozess auszuhandeln und zu reflektieren sind.

Grundsätzlich lassen sich in den erarbeiteten Prinzipien Ahnungen impliziter Demokratiebildung im Unterrichtsprozess erkennen. Für eine begründete Zusammenfassung wird es noch notwendig sein, die Prinzipien mit bildungswissenschaftlichen und didaktischen Theorien bzw. Modellen zu verknüpfen und in Bezug zu einem explizit definierten Demokratieverständnis zu belegen.

Weiteres wäre im Sinne einer unterrichtsprozessualen Bestimmung von Demokratiebildung der Unterschied einer kognitiven Wissensvermittlung von „Demokratie“ zu einer allgemeinen Verschränkung von Erziehungs- bzw. Bildungsprozessen mit gelebter Demokratie zu bestimmen.



3.4. Fachbereich Wirtschaft & Persönlichkeit und Fachbereich Computer & Multimedia

Anmerkung: der Fachbereich „Wirtschaft und Persönlichkeit“ ist nun in die Fachbereiche „Wirtschaft und Management“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ geteilt. Der Fachbereich „Computer und Multimedia“ heißt nun „Computer, Internet und Multimedia“.

SUSANNE GEBHART-SIEBERT und DORIS VICKERS

Die Fachbereiche „Wirtschaft & Persönlichkeit“ sowie „Computer & Multimedia“ haben beschlossen, den Workshop gemeinsam durchzuführen. Teilnehmende waren die Programm-Managerinnen Anja Benning (VHS13), Beatrix Binder (VHS12), Katharina Brandel (IKH), Petra Götzenbrugger (VHS16), Susanna Gratzl (VHS15), Elisabeth Hotarek (VHS10), Amelie Pommier (VHS20), Ingrid Rauch (VHS9), Christian Schmidgunst (VHS21) und Annette Winkler (VHS6), sowie Kursleiterin Brigitte Krupitza und Kursleiter Josef Benes.

I. Einstieg

Zum Einstieg in das Thema wurde eine Filmsequenz von Michael Niavarani gezeigt, in der er als Parteivorsitzender der Partei der ewigen Nörgler seinen Plan B für Österreich präsentiert. Das Video kann unter folgendem Link angesehen werden.

Zum 15. Jänner, Parteitag der ewigen Nörgler: Der Parteivorsitzende präsentiert Plan B für Österreich <https://www.facebook.com/31126468015/videos/10154197405228016/>

Als zweiter Einstieg wurde eine Übung aus dem israelischen Demokratieerziehungsprogramm „Betzavta“ gewählt, in der die Teilnehmenden zuerst ihr Traumhaus gestalten mussten um dann in einem zweiten Schritt ein gemeinsames Haus zu erbauen, in dem sich alle Bedürfnisse der Gruppe möglichst gut widerspiegeln sollten.

Genauere Informationen zu dieser Übung kann unter folgendem Link nachgelesen werden: <https://www.peripharia.de/app/download/6494355/ArtikelBetzavtaFR.pdf>

II. Diskussion: Fragestellungen

Anschließend fand eine kurze Reflexion zuerst in Einzelarbeit, dann in der Kleingruppe zu folgenden Fragestellungen statt:

- a.) Was ist Demokratiebildung?
- b.) Was hat Demokratiebildung mit der VHS zu tun?
- c.) Wie kann Demokratiebildung in der VHS umgesetzt werden?

Die Gruppen erhielten Flip-Charts um ihre Reflexion zu verschriftlichen. Die Teilnehmenden wurden in drei Kleingruppen geteilt, deren Ergebnisse sich so zusammenfassen lassen:

III. Diskussion: Ergebnisse

Gruppe 1

Die Organisation soll Bedingungen und Regeln schaffen, die allen Menschen die Teilnahme ermöglicht. Ebenso soll sich die VHS Wien als Ort der niederschweligen Begegnung und Wissensvermittlung definieren, es soll als selbstaufgelegte Verpflichtung gesehen werden, die Demokratiebildung mit verschiedenen Methoden und Werkzeugen umzusetzen.

Gruppe 2

Demokratiebildung ist eine sogenannte „Querschnittsmaterie“. Die VHS Wien soll bzw. ist Demokratiebildung.

Gruppe 3

Die dritte Gruppe beantwortete die Fragestellungen anhand eines „Word-Rap“.

- a.) Von uns gestaltete Gesellschaft / andere Möglichkeiten denken / gestaltbaren Raum erkennen bzw. die eigene Rolle / Frau/Mann kann nicht nicht gestaltend handeln – keine* ist unschuldig / niemandem Existenzrecht absprechen / alle sind Teil vom Ganzen, wie ich / mein Tun bestimmt mein Sein als Demokrat* als soziales Wesen mit emanzipatorischem Anspruch / mein tägliches/alltägliches Tun bestimmt mein Sein als Demokratiebildende*
- b.) Gründungsgedanke vergessen/Feigenblatt? VHS traditionell der Ort dafür /Raum für ... ! Alles ! VHS = Demokratiebildung
- c.) Auf verschiedenen Ebenen: Institution VHS Wien / Standort, Einrichtung / Projekt, Kursebene / Beziehungsebene: KL, TN, MA, Partner* / ! Teilhabe ermöglichen ! Auf allen Ebenen

IV. Offene Runde

Daran anschließend fand eine offene Runde statt, die die organisationalen Rahmenbedingungen für Demokratiebildung diskutierte und mögliche förderliche Ansätze sowie vorhandene Gestaltungsmöglichkeiten sichtbar zu machen versuchte.

Als hinderlich bzw. schwierig empfanden die Teilnehmenden die knappen Ressourcen. Ebenso wurde die Frage aufgeworfen, ob denn der „Auftrag Demokratiebildung“ im Bewusstsein aller Mitarbeitenden der Wiener Volkshochschulen sei.

Des Weiteren erschien die Frage „Darf ich das überhaupt?“ ein grundlegendes Hindernis zu sein, das durch zu viele Regeln und Vorgaben (womöglich nur) subjektiv hervorgerufen wird. Selbstkritisch wurde beobachtet, dass die Wiener Volkshochschulen zu viel Mainstream und Systemaffirmatives im Angebot hat, aber wenig Kritisches und Alternatives.

Das kann auch daran liegen, dass es innerhalb der Organisation wenig Mut gibt, auch Kontroverses zu verteidigen (Beispiel: „Schimpfen auf Deutsch“).

Als förderlich empfanden die Teilnehmenden, dass die Wiener Volkshochschulen prinzipiell ein guter Ort ist, um das Thema zu bearbeiten. Es besteht noch immer die Freiheit, aus einem breiten Spektrum an Angeboten auszuwählen und diese anzubieten, das heißt, sowohl Direktorinnen und Direktoren als auch Programm-Managerinnen und Programm-Manager haben Gestaltungsmöglichkeiten, obwohl diese nicht immer voll ausgeschöpft werden. Ein vorhandenes Netzwerk ist die gute regionale Verankerung in den direkten Nachbarschaften der VHS-Standorte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Gruppe nachdrücklich der Wunsch geäußert wurde, die Wiener Volkshochschulen mögen für Teilnehmende wie Mitarbeitende als Ort attraktiv werden, wo Raum für spannende Themen und Diskussionen ist.



Die Vortragenden: Dr. Erich Ribolits , Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birge Krondorfer, Dr. Christian H. Stifter

3.5. Fachbereich Politik & Gesellschaft

ERHARD CHVOJKA

I. Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden an der Arbeitsgruppe war hinsichtlich der Funktionen und Positionen sehr heterogen. Dies ermöglichte eine Bearbeitung des Themas aus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Konkret nahmen zwei Programm-ManagerInnen, eine Programmassistentin, eine Mitarbeiterin der Förderung 2.0, eine IEB-Mitarbeiterin sowie drei KursleiterInnen aus verschiedenen Fachbereichen an der Arbeitsgruppe teil. Die Gruppenarbeit nahm auf diese Mischung gezielt Rücksicht und behandelte jedes der bearbeiteten Themen bewusst aus der Perspektive der jeweiligen Personen/Gruppen.

II. Diskussion

Die Arbeitsgruppe einigte sich zu Beginn darauf, **drei konkrete Fragestellungen** zu bearbeiten:

- a.) Wie lassen sich bestimmte Zielgruppen für Angebote aus dem Fachbereich gezielter ansprechen – insbesondere z.B. erwerbslose Menschen, sog. „bildungsbenachteiligte“ Personen, aber auch bestimmte Alters- und Geschlechtergruppen, wie z.B. jüngere Männer.
- b.) Im Zusammenhang mit der Frage nach der besseren Erreichung dieser Zielgruppen widmete sich die Arbeitsgruppe konkret der Fragestellung, welche Angebotsformate und -inhalte dafür besonders geeignet sind und welche Voraussetzungen für die Planung und Durchführung derartiger neuer und innovativer Formate gegeben sein müssen.
- c.) Abschließend wurde die Rolle der Unterrichtsreflexion auf ihre Funktion bezüglich eines möglichen Beitrages zur demokratiepolitischen Bildung im Rahmen von Angeboten der Wiener Volkshochschulen betrachtet. Dieser Punkt konnte insbesondere durch die Teilnahme von Kursleitenden, die sowohl aktiv als auch passiv einschlägige Erfahrungen mit der Unterrichtsreflexion haben bzw. hatten, besonders praxisnah beleuchtet werden.

a.) Welche Faktoren sind entscheidend für den Erfolg von Angeboten?

Als Schlüsselfaktor für den Erfolg von Angeboten, die bestimmte Zielgruppen letztlich auch tatsächlich erreichen, kristallisierte sich sowohl aus der aktuellen Praxis sowie aus allgemeinen theoretischen Überlegungen heraus, dass die **persönliche thematische Betroffenheit** der Teilnehmenden den zentralen Ansatzpunkt darstellt.

Als einschlägiges und bereits sehr erfolgreich an der VHS 15 laufendes Angebot kann das Workshop-Format „Leben ohne Arbeit“ betrachtet werden. Das Angebot wurde bereits mehrmals durchgeführt und hatte dabei jeweils 10-12 Teilnehmende, die allesamt aus der Zielgruppe der erwerbslosen Menschen stammten. Sie hatten den Workshop explizit deshalb gebucht, da sie sich vom Angebot in ihrer persönlichen Lebenssituation konkret angesprochen gefühlt hatten.

Angebote, die sich bereits in der Ankündigung ausdrücklich an einen bestimmten inhaltlichen Aspekt der Lebensrealität der anzusprechenden Zielgruppe richten, haben definitiv die größten Chancen auf Durchführung. Im Rahmen der Durchführung des Angebotes spielt vor allem der partizipativ-interaktive Charakter, im Gegensatz zu einer herkömmlichen „top down“-Vermittlung von Inhalten eine wesentliche Rolle. Die Erarbeitung der Inhalte erfolgt im besten Fall möglichst selbständig durch die Teilnehmenden, unter der professionell-moderierenden Anleitung der/des Kursleitenden.

b.) Welche Formate sind 2017 in der Lage, interessierte Teilnehmende zu animieren?

Im Lauf der letzten ca. 30 bis 40 Jahre haben sich Angebote aus dem Bereich Politik und Gesellschaft sowohl in inhaltlicher wie auch in methodisch-didaktischer Hinsicht drastisch gewandelt. So hätte z.B. 1977 der Titel eines Angebotes zur politischen Bildung „Das politische System Österreichs“ lauten können, und hätte aller Wahrscheinlichkeit nach aus einem Frontalvortrag einer Expertin bzw. eines Experten bestanden.

2017 könnte ein einschlägiges Angebot z.B. den Titel „Wie wollen wir Österreich gestalten?“ tragen. Dabei würde es sich wohl um einen **Workshop mit einem interaktiv-partizipativen Lernsetting** handeln, bei dem die Leitung inhaltliche Inputs liefern würde, und die Teilnehmenden darauf aufbauend das Thema weitgehend selbständig und gemeinsam erarbeiten würden.

Von wesentlicher Bedeutung ist in methodisch-didaktischer Hinsicht auch, dass insbesondere im Fachbereich Politik und Gesellschaft bei solchen Workshop-Formaten die Grenzen zwischen Laien und ExpertInnen sukzessive aufzubrechen beginnen, da die Teilnehmenden vielfach auch selbst ExpertInnen für die thematisierten Lebenssituationen sind.

Die Rolle von MultiplikatorInnen

Positive MultiplikatorInnen sind im Rahmen der VHS-Arbeit generell von entscheidender Bedeutung. Für den Fachbereich Politik und Gesellschaft spielen sie eine besondere Rolle.

Vor knapp 40 Jahren spielte bei der Etablierung des sog. „Ottakringer Modells“, eines Oral-History-Projekts in der VHS Ottakring z.B. der örtliche Gaskassier in Ottakring (!) als „Multiplikator“ eine ganz entscheidende Rolle. Nicht zuletzt durch dessen Mundpropaganda wuchs die Gruppe der TeilnehmerInnen innerhalb kurzer Zeit auf über 60 Personen an.

Wer sind die geeigneten Multiplikatoren 2017? In vielen Fällen sind es weiterhin zentrale Personen und Einrichtungen im Grätzl, in zunehmendem Maße aber z.B. auch soziale Netzwerke im Internet, z.B. inhaltlich einschlägige Facebook-Gruppen.

c.) **Leistet die Unterrichtsreflexion der Wiener Volkshochschulen einen aktiven Beitrag zur demokratiepolitischen Bildung?**

Die Unterrichtsreflexion ist, auch in ihrer neuen, überarbeiteten Variante, grundsätzlich inhaltlich unabhängig bzw. speziell auch fachbereichsübergreifend angelegt. Einen unmittelbaren Beitrag zur inhaltlichen Evaluation konkreter demokratiepolitischer Bildungsinhalte kann (und soll) sie daher per definitionem nicht leisten.

Allerdings sind Aspekte wie gender-gerechter Unterricht, Berücksichtigung von Diversity, und ein ganz allgemein wertschätzender Umgang aller im Unterricht Beteiligter zentrale Elemente der VHS-Unterrichtsreflexion. Durch einen speziell auf dieser Ebene evaluierten und dadurch künftig noch professioneller und bewusster gestalteten Unterricht entfaltet die betreffende Lern-Atmosphäre eine besondere Vorbildwirkung in Sachen demokratiegerechtem Umgang aller Lernenden und Lehrenden an den Wiener Volkshochschulen.

In diesem Sinne ist daher auch ganz speziell die Unterrichtsreflexion ein **zentrales Instrument zur Etablierung und Weiterentwicklung demokratiefördernden Lernens und Unterrichtens** an den Wiener Volkshochschulen.



4. Resümee

WALTER SCHUSTER und CARLA STEPANIK

Bildung ist kein Produkt, sondern bedeutet kritische Auseinandersetzung. Demokratiebildung, die sich an Kategorien wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit orientiert, geht über individuelles Lernen hinaus und braucht genau diese kritische Auseinandersetzung. Damit einher geht der Anspruch in Alternativen zu denken, gestaltbare Räume zu erkennen und zu schaffen, sowie die eigene Rolle und Haltung zu reflektieren. Es braucht Bildungsorte, an denen durch Demokratiegeschichte und durch konkrete Erfahrung gelernt werden kann. Die eigene soziale, geschlechtliche, politische und ideologische Positionierung ist Bestandteil von Lern- und Bildungsprozessen. Demokratiebildung meint Lernprozesse, in denen eine kritische Distanzierung von gesellschaftlichen Verhältnissen und auch von eigenen Haltungen und Annahmen ermöglicht wird. Bildung in diesem Sinne ist mehr als Informations- und Fachwissen, es geht immer auch um Fragen von Haltung, Emanzipation, Aufklärung, Kritikfähigkeit, Reflexivität und insbesondere auch um Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit.

Eine Demokratisierung des Zugangs zu Wissen und Bildung, gerade in einem kritisch-emanzipatorischen Sinne und einer demokratiepolitisch bildenden Konnotation steht in enger Verbindung mit der Gründung von Volksbildungsvereinen und Volkshochschulen. Klientel waren alle Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, des Alters, Geschlechts, Einkommens oder Religion. Heute scheint es aktuell wie selten zuvor sich mit „Volksbildung ist Demokratiebildung“ – vor allem als Volkshochschule – auseinanderzusetzen und demokratiebildende Räume zu finden bzw. zu schaffen.

An den Wiener Volkshochschulen ist Demokratiebildung Querschnittsmaterie und demnach Leitprinzip innerhalb der Organisation. Demokratiebildung und politische Bildung gelten als Unterrichtsprinzipien in allen Fachbereichen. Darüber hinaus gibt es thematische Bereiche, die sich im Speziellen entsprechenden Themen- und Fragestellungen widmen.

Um Demokratiebildung glaubwürdig nach außen vertreten zu können, bedarf es auch einer kritischen Reflexion der eigenen Organisation und ihrer Strukturen. Es bedarf einer Selbstreflexion innerhalb der Organisation sowie von allen Beteiligten. Allein Veranstaltungen zu dem Thema „Demokratie“ nach außen anzubieten, reicht nicht aus.

Die Wiener Volkshochschulen sind also gefragt, ihre Strukturen sowie ihre Angebote regelmäßig einer Reflexion zu unterziehen. Es gilt Mut zu haben und Diskussionsraum für kontroverse Auseinandersetzungen und spannende Themen zu sein, Bildungs- und Begegnungsräume für alle zu ermöglichen, Kritikfähigkeit und Emanzipation zu fördern und zu stärken bzw. gezielt Vorurteile und Ungleichheiten abzubauen und ihnen bewusst entgegenzuwirken.

Demokratiebildung als Querschnittsmaterie an den Wiener Volkshochschulen bedeutet,

- dass sie in Prinzipien, Bildungsverständnis und Leitbild festgemacht ist,
- dass der Zugang im Sinne von Chancengleichheit gegeben ist,
- dass sie durch Themen und Formate in Angeboten und Projekten nach außen sichtbar ist,
- dass sie sich als Unterrichtsprinzip in den Inhalten, in Methodik sowie Didaktik niederschlägt und somit in Lehr-Lernprozessen erkennbar wird,
- dass ein demokratisches Grundverständnis in den Strukturen und in der Kommunikation innerhalb der Organisation im Sinne einer Austausch-, Diskussions- und Vereinbarungskultur gelebt wird.

Demokratiebildung bezieht sich also im Sinne von kritischen Diskursen und (Selbst-)Reflexion auf alle Ebenen: auf die organisationale Ebene (Struktur, Kommunikation, Leitbild), die Planungs- und Programmebene (Inhalte, Kurse und Formate), sowie auf die Handlungsebene (Ebene des Unterrichts bzw. der Lehr-Lernprozesse).

Ein Benennen und Bewusstwerden der Einbettung der Organisation in gesellschaftliche, politische und ökonomische Strukturen sowie das Einwirken dieser auf die Bildungseinrichtung und die dadurch entstehenden eigenen Grenzen bzw. Vorgaben sind zentral für eine kritische und reflexive Bildungsarbeit, für das Finden und Erkennen von Nischen und Wegen. Volksbildung als Demokratiebildung schafft Diskussionsräume auch für grundsätzliche Überlegungen und Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen und ermöglicht Orte der Bildung und des Lernens auch jenseits von Vermarktung, Verwertungslogik und Ökonomisierung.

Auf der Programmebene bedeutet dies u.a. Angebote zu konzipieren, die sich mit demokratiepolitisch relevanten Themen auseinandersetzen sowie demokratiefördernde Formate (z.B. Workshops, Diskussionsrunden etc.) vermehrt anzubieten. Überlegungen zu digital gestütztem Lernen sowie zu den Auswirkungen von Digitalisierung und Ökonomisierung spielen dabei eine besondere Rolle. Es geht um Settings und Bildungsangebote, die Mitbestimmung, gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben unterstützen. Hier seien stichwortartig ein paar Beispiele, die im Rahmen der Tagung in den Workshops erarbeitet wurden, genannt: Thema Körperbilder, die Idee eines VHS FreiRaumes, Konversationskurse mit demokratiepolitischen Inhalten, generell Workshops mit einem interaktiv-partizipativen Lernsetting (z.B. zu dem Thema „Wie wollen wir Österreich gestalten?“), u.v.m. Grundsätzlich geht es nicht um Belehrung von Teilnehmenden, sondern um gemeinsames Arbeiten an Themen- und Fragestellungen. Teilnehmende werden als ExpertInnen ihrer Lebenssituationen angesehen.

Mit Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip hat sich eine Arbeitsgruppe im Rahmen der Workshops auseinandergesetzt. Hier seien die ausgearbeiteten Prinzipien erwähnt: Transparente Rahmenbedingungen und Spielregeln, geteilte Verantwortung und Gleichberechtigung, im Gespräch bleiben und Beziehungen aufrechterhalten, alle Handlungen und Inhaltsdarbietungen begründen.

Unterrichtende nehmen eine sehr wichtige Rolle ein, denn sie haben den „engen“ Kontakt zu den Teilnehmenden. Sie sind in besonderer Weise gefragt, ihre eigenen Normen und Haltungen zu reflektieren und Verschiedenheiten aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten wahrzunehmen. Aufgabe der Organisation ist es, ihre Unterrichtenden dabei bestmöglich zu unterstützen und Räume für einen entsprechenden Austausch zur Verfügung zu stellen, z.B. in Form von fachdidaktischen Austauschtreffen, oder durch Veranstaltungen im Rahmen der internen Weiterbildung. Ebenso kann die Unterrichtsreflexion als ein zentrales Instrument zur Etablierung und Weiterentwicklung demokratiefördernden Lernens und Unterrichtens angesehen werden.

Die Wiener Volkshochschulen haben auch aktuell ein breites Angebot zu Demokratiebildung: Diskussionscafés, Veranstaltungen zu Themen wie Demokratie, Rechte oder Rassismus, Formate, die sich an persönlichen Lebenssituationen orientieren wie „Leben ohne Arbeit“, die Akademie der Zivilgesellschaft, Projekte wie Mama lernt Deutsch, spacelab oder bok sowie die Möglichkeit etwa den Pflichtschulabschluss gratis nachzuholen. Zahlreiche Kooperationen wie beispielsweise mit ZARA, Südwind, shades tours, u.v.a. zeigen die vernetzte Arbeitsweise. Schließlich gilt es aber auch die bereits vorhandenen Angebote kritisch zu hinterfragen:

- Inwiefern fördern unsere Angebote Kritikfähigkeit und Emanzipation, inwiefern untergraben sie diese?
- Wie können wir Demokratiebildung in unserer Bildungsarbeit bzw. in unseren Angeboten forcieren? Was brauchen wir dazu?
- Wie können wir offene, systemüberschreitende Denk- und Diskussionsräume ermöglichen?
- Welche Angebote und Formate brauchen wir um Ungleichheiten entgegenzuwirken und Chancengleichheit zu fördern? Wodurch können wir betroffene Menschen ansprechen?
- Wie stellen wir sicher, dass Demokratiebildung innerhalb unserer Organisation einen zentralen Stellenwert hat, im Bewusstsein aller ist und als Unterrichtsprinzip Eingang in den Unterricht findet? Wie machen wir dies sichtbar?

Ziel der Tagung war es, einen intensiveren Prozess anzustoßen, Diskussionen zu eröffnen, Fragen aufzuwerfen – ohne sie gleich zu beantworten. In diesem Sinne stehen auch die oben ausgeführten Fragen für eine Weiterführung der Diskussion und nicht für eine abschließende Betrachtung.



