ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR POLITISCHE BILDUNG

R. Baumgartner,
H. Gürses (Hrsg.)

Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Rahel Baumgartner, Hakan Gürses (Hrsg.)

Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR POLITISCHE BILDUNG

Rahel Baumgartner, Hakan Gürses (Hrsg.)

Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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

www.wochenschau-verlag.de

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Inhalt

Gerald Leitner
Vorwort 7

Hakan Gürses/Rahel Baumgartner
Einleitung 9

1 Ansätze – Dynamiken

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

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

Helmuth Hartmeyer
Globales Lernen – eine politische Bildung im Weltzusammenhang 49

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

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

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

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

2 Themenfelder am Standort

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

Cornelia Kogoj
Minderheiten und politische Bildung 176

3 Standort Österreich: Geschichte und Strukturen

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

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

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

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

Reinhart Patak
AkteurInnen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Österreich 241

Patrick Danter
Außerschulische politische Bildung für Jugendliche 268

Autorinnen und Autoren 281

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Vorwort

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

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

Gerald Leitner
Vorstandsvorsitzender der ÖGPB

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Hakan Gürses/Rahel Baumgartner

Einleitung

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

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

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

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

Literatur

Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.) (1999): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.

Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2014): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts.

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

Hafeneger, Benno/Widmaier, Benedikt (Hrsg.) (2014): Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen Bildung. Schwalbach/Ts.

Hufer, Klaus-Peter (2009): Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

1 Ansätze – Dynamiken

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Hakan Gürses

Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung

1 Demokratie als Gespenst

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

Die jähe Aufhebung der bipolaren Weltordnung ab 1989 war als „Ende der Geschichte" interpretiert worden, und der politische Fokus verlagerte sich danach auf die Stabilisierung des postindustriellen kapitalistischen Weltsystems durch die scheinbar alternativlose, wirtschaftlich-technologische Globalisierung. Die Hoffnung der privilegierten sozialen Gruppen lag in der absoluten Ökonomisierung und Kulturalisierung der globalen Ordnung, was mit der Einzementierung der liberalen Demokratie einhergehen sollte. Die Versöhnung aller sozio-ökonomischen Antagonismen würde – so die Annahme – die herbeigesehnte Verbannung des unberechenbaren Moments nach sich ziehen; das eingeläutete Wunschziel „Ende der Geschichte" bedeutet nichts anderes als das „Ende des Politischen". Sowohl die selbsterfüllende Prophezeiung vom „Kampf der Kulturen", welche die politischen Gründe der Kriege auf die Ebene der kulturellen Unverträglichkeiten verschieben wollte, als auch theoretische Gegenentwürfe, die zwischen der *Politik* (die Gegensätze neutralisiert) und dem *Politischen* (das nur durch Gegensätze angestiftet wird) unterscheiden[1], sind in ihrer Genese mit dieser post-realsozialistischen Ära eng verbunden. Freilich entwickelten sich die Dinge ein wenig anders, als es die These vom Ende der Geschichte nahegelegt hatte.

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

Neben den Agora-Bewegungen machen sich in den letzten Jahren – diesmal allerdings eher auf den „Westen" beschränkt – zwei weitere Typen von Demokratisierungs-Anstrengung sichtbar: einerseits *Bürgerbeteiligungs*-Initiativen[2] mit der Forderung nach direkter Demokratie und politischer Partizipation, andererseits *Do it yourself*-Initiativen[3], die in experimentellen und exemplarischen Projekten alternative Sozial- und Wirtschaftsmodelle zu entwickeln suchen.

2 Vgl. de Nève/Olteanu 2013 sowie (kritisch) Wagner 2011 und 2013.
3 Vgl. Baier u. a. 2013.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

2 Demokratie als Politik-Ersatz

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

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

---

5 Zum Beutelsbacher Konsens siehe Schiele/Schneider 1996.

6 Eine gute Ausnahme hierzu bildet Oeftering 2013.

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

3 Ansätze der politischen Bildung

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

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

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

Der *Empowerment-Ansatz*, der nicht selten auf die pädagogischen Konzepte von Paulo Freire und Augusto Boal rekurriert, unterscheidet sich zumindest hinsichtlich zweier Aspekte von diesen beiden systembejahenden Auffassungen politischer Bildung. Auf der einen Seite wird darin das Erfordernis, von Demokratie als Voraussetzung einer emanzipatorischen, freien politischen Bildung[10] auszugehen, zugunsten einer transformativen Zielsetzung aufgegeben. Politische Bildung ist demnach gerade dort, wo Unterdrückung, Ausbeutung und Ausschluss stattfinden, nicht nur möglich, sondern auch notwendig. Auf der anderen Seite finden Ausschluss und Diskriminierung von sozialen Gruppen auch in „westlichen Demokratien“ statt; also hat politische Bildung heute vor allem die Aufgabe, zur Selbstermächtigung diskriminierter sozialer Gruppen und somit zur Veränderung der Gesellschaft beizutragen. Folgende Beschreibung eines Projekts, in dem Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildung aufgefasst werden, legt diesen Befund nahe:

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

9 Siehe dazu auch den Beitrag von Klaus-Peter Hufer in diesem Band (S. 104).
10 Vgl. Sander 2005, 17.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

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

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

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

11 Vgl. hierzu Arendt 1993, 35 ff.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

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

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

4 Die „politische Differenz"

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

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

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

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

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

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

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

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.