

1. Jahreskongress zur politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern „Politische Bildung im Umbruch?“

Rostock, 18. Oktober 2008

Allgemeine Situation und Perspektiven außerschulischer politischer Bildung von Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp¹

1. Situationsbeschreibung: Ökonomisierung der außerschulischen politischen Bildung

a) Ein sterbender Hund

Eine Kollegin, die als Fachbereichsleiterin an einer großstädtischen VHS in Nordrhein-Westfalen für politische Bildung zuständig ist, erzählte von einer Dienstbesprechung mit dem hauseigenen Controller. Dieser Beamte, wie das so üblich ist, ein paar bunte Kreise, Pfeile und Balken an die Wand, unterlegte sie mit Zahlen und stellte damit einen Vergleich an, wie „wirtschaftlich“ die einzelnen Fachbereiche dieser Volkshochschule seien. Die Kollegin erfuhr, dass ihre Sparte, also die politische Bildung, zu den so genannten „dying dogs“ gehöre, während andere, nämlich florierende, Einnahmen erzielende Bereiche „cash cows“ seien. Dabei zählte nur der bilanzierende Vergleich, wo Geld hineingesteckt wurde bzw. wo welches herauskam. Die Kollegin erwischte sich, dass sie sich in der Rolle einer Anklagten fühlte, die sich letztendlich auch noch selbst beschuldigte – sie geriet in die Falle, ihre Arbeit rechtfertigen zu müssen. Das passiert leicht, wenn nur zählt, was sich auszahlt, wenn nur das einen Wert hat, was einen Mehrwert schafft. Aufschlussreich an diesem Beispiel ist mehrerlei:

- Der „Wert“ von Bildung scheint sich heutzutage vor allem – manchmal auch nur – am pekuniären Wert zu bemessen.
- Damit schiebt sich das Lernen vor, das „Geld bringt“.
- Sozial und individuell wertvolle Bildung zählt nicht.
- Politische Bildung gerät auf die Verliererspur.

¹ Der Vortrag basiert in leicht geänderter Fassung auf folgenden bereits veröffentlichten Beiträgen: Klaus Peter Hufer (2007): Ein alter Hut? Demokratiepädagogik contra Politikdidaktik, in: Praxis Politische Bildung, Nr.4, S.293-296 sowie Jens Korfkamp (2008): Funktionale Analphabeten als politische Bürger?, in: Praxis Politische Bildung, Nr.1, S.40-46.

Am Ende bleibt nur noch ein für die Anbieter lukratives, qualifizierendes und möglichst zertifizierbares Lernen übrig.

Argumentativ scheint dem wenig entgegen zu setzen, weil die Kategorien nicht vergleichbar

sind: Betriebswirtschaft oder Bürgergesellschaft, Deckungsgrade oder Demokratie, Evaluation oder Emanzipation, Geld oder Gemeinwohl, Kundenorientierung oder Kritikfähigkeit, Leitbild oder Lebenswelt, Zinsen oder Zivilcourage? Die „dying dogs“ mit ihren weichen Metaphern haben es in diesem Kontext schwer.

b) Die Dominanz der Betriebswirtschaft

Wir leben in einer Zeit, in welcher der Glaube an die Allmacht des Marktes und seine in ihn hinein projizierte und von ihm ersehnten Wunderkräfte eine neue Religion geworden ist.

Trotz temporärer Krisen des Kapitalismus, wie z.B. die aktuelle Finanzkrise, die zu mindestens in ersten zarten Ansätzen eine öffentliche Gerechtigkeitsdebatte aufkommen lässt, dringt die Betriebswirtschaft – oder was darunter verstanden wird in die letzten Poren der Gesellschaft ein. Flächendeckend hat sich ein „auf betriebswirtschaftliche Verwertbarkeit orientiertes Denken“ (Negt 2004: 18) breit gemacht. Ein Credo des dahinter stehenden Neoliberalismus ist, dass „er das Kosten-Nutzen-Kalkül nicht auf die ökonomische Sphäre begrenzt wissen, sondern auf alle Bereiche des menschlichen Verhaltens ausdehnen (will)“ (Butterwegge/ Lösch/Ptak 2007: 30). Auch in die Bildungsarbeit ist ein marktorientiertes und unternehmerisches Denken eingezogen. Angenommen werden sollen die „Herausforderungen der Modernisierung“ (Sander 2000). Demgemäß hat politische Bildung ein positives Verhältnis zu ökonomischen Denkweisen und Marktmechanismen im Bildungsbereich zu entwickeln. „Kundenorientierung“ und gebrauchswerte Nützlichkeit werden als Rahmenkategorien und neue Zielkriterien politischer Bildung gesehen. Zu entwickeln sind „Lernangebote ..., die sich auch unter Marktbedingungen behaupten können“ (ebd.: 43) Politische Bildung wird als eine Dienstleistung für alle Bürgerinnen und Bürger wie für die Gesellschaft insgesamt verstanden. Damit wird ein zentraler Traditionsbestand politischer Bildung, die Aufklärung, für nicht mehr zeitgemäß und für überflüssig erklärt: Dieses „Dienstleistungskonzept“ ist mit einem entwickelten aufklärerischen Impetus kaum zu vereinbaren“ (Nuissl 2003: 332). Gefordert wird – wieder einmal in der Erwachsenenbildung – eine „Wende“, diesmal von der Angebots- zur Nachfrageorientierung.

Somit haben die Protagonisten die politische Bildung der gängigen Verbetriebswirtschaftlichung nahezu aller Lebensbereiche und der omnipräsenten neoliberalen Ideologie, die derzeit unsere Gesellschaft beherrscht, angepasst.

Die sich so selbst als „modern“ verstehende Bildung ist Symptom einer tief greifenden gesellschaftlichen Veränderung: „Die kulturelle Erosionskrise, in der wir leben“ (Negt 2004a: 26), ist eng verbunden mit einem „betriebswirtschaftlichen Imperialismus“ (ebd.), der gleichermaßen der Verursacher und der Nutznießer dieser Krise ist.

Unter der Dominanz dieses Denkens hat sich seit einiger Zeit unsere Gesellschaft rigoros neu formiert. Aufschlussreich ist die entsprechende Sprachänderung z.B., dass aus Anspruchsberechtigten, nach Auskunft Fragenden, Reisenden, Teilnehmern, Theaterbesuchern, Arbeitssuchenden, Sozialhilfeempfängern, Patienten, Unfallgeschädigten, Rasern - und demnächst sicherlich auch Strafgefangenen - auf einmal Kunden und Kundinnen geworden sind, ständig umsäuselt von einem Servicejargon, der aber an den Machtverhältnissen nichts geändert hat. Auch in der Erwachsenenbildung wird der Kundenbegriff vollkommen selbstverständlich und unkritisch adaptiert. Ohne zu reflektieren, dass er aus einem anderen System stammt, aus dem des Marktes und der Gewinnmaximierung, in dem es um andere Absichten geht als um die, dass Menschen selbst bestimmt an Bildung teilhaben, beispielsweise um ihre Autonomie zu erweitern, gehört er mittlerweile zum Standardvokabular der Erwachsenenbildung.

Hans Tietgens hat einmal mitgeteilt, dass er auf den Begriff Kunde „allergisch“ reagiere: „Im Bildungsbereich gibt es Teilnehmer, auf die hin orientiert man anbieten muss. ... Und hinter dem Unterschied 'Kunde und Teilnehmer' steckt natürlich schon etwas Grundsätzliches, nämlich Markt und öffentlicher Auftrag. Wenn ich Markt denke, denke ich an Erfolg, Gewinn und Betrug, vornehm ausgedrückt: Übervorteilung, aber nie an Erwachsenenbildung“ (Reform 1998: 15). Trotzdem wird in der Bildung – und nicht nur in ihr – der Beteiligte „ohne Scham“ (Negt 2004a: 202) als Kunde bezeichnet. Damit wird symbolisch das ausgedrückt, was Absicht ist: die Funktionalisierung der Menschen unter die Bedingungen der Ökonomie. Dazu der Soziologe Oskar Negt: „Wir tun so, als ob die Frage von Wirtschaftsstandorten und die Frage der Ökonomie das ganze Leben ausfüllt“ (ebd.: 203).

Dieser Prozess ist flächendeckend und total, kein gesellschaftlicher Bereich bleibt verschont. In den Gesprächen und Schriften zur Bildung rasselt schon routinemäßig vorgetragen das neue Vokabular: Qualität, Effizienz, Planung, Standards, Controlling, Rankings, Evaluation, Assessment, Markt, Dienstleistung, Innovation, Reform, Synergie, Corporate Identity, Selbstlernkompetenz, Formate, Module, Weiterbildungsmanagement, Netzwerke, Vernetzung, Organisationsentwicklung, Zeitfenster, Meetings, Events, Performanz, Paradigmenwechsel, Bildungsstandards, Nachfrageorientierung, soft skills, Standortsicherung, Lernende Regionen.

Da ist es keine Überraschung mehr, dass auch die Bedeutungszumessung der Erwachsenenbildung derzeit so gut wie ausschließlich unter dem Gesichtspunkt ihrer wirtschaftlichen Nützlichkeit geschieht. Das zeigt beispielsweise eine Presseerklärung der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan. Unter der Überschrift „Investition in Weiterbildung verspricht gute Rendite“ verheißt sie: „Mehr Weiterbildung hat positive Auswirkungen auf allen Ebenen. Individuell werden Beschäftigungs- und Einkommenschancen verbessert. Die Betriebe profitieren durch stetig weiter qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Und schließlich sind für die Volkswirtschaft Lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung wichtige Bausteine für ökonomischen Erfolg und soziale Sicherheit“ (Bundesministerium 2007: 1).

2. Kritische Einschätzung der politischen Bildung

Aus der Sichtweise eines Praktikers ist ein weiterer Grund für die derzeitige schwierige Lage die Kluft zwischen Theorie und Praxis politischer Bildung. Obwohl die Lehrstühle für Didaktik politischer Bildung an den Hochschulen in den letzten Jahren leider geschrumpft sind, sehen wir die größte Not nicht im Bereich der Theorie. Ein zentraler Punkt unserer Kritik ist, dass die Politikdidaktik leider nur sehr gering zur Praxis politischer Erwachsenenbildung beiträgt. Darum ist es nicht verwunderlich, dass interessante methodisch-didaktische Ansätze vor Ort in den meisten Fällen unbekannt bleiben und dass das Rad aus diesem Grund immer wieder neu erfunden werden muss. So kann die politische Weiterbildung nur in seltenen Fällen ihre innovativen Anstrengungen dokumentieren, an andere Träger weitergeben und ihre Früchte auch in den politischen Bereich hinein wirkungsvoll vermitteln. Trotz aller Bemühungen im Einzelfall kann so auch der allgemeine Standard politischer Bildung nicht nachhaltig gehoben und verbessert werden. Dieses Problem formulierte Siegfried Schiele schon vor mehr als zehn Jahren wie folgt: „Die Praxis politischer Bildung bleibt oft blind, und die Theorie – soweit überhaupt vorhanden – scheint blutleer“ (Schiele 1997).

Vor diesem Hintergrund ist eine Kontroverse interessant, die sich neuerdings zwischen Demokratiepädagogen und Politikdidaktikern entwickelt hat. Es geht um das Pro und Contra zum „Demokratie-Lernen“, und das wird heftig vorgetragen. Ein Ausgangspunkt des Streites ist Gerhard Himmelmanns provozierend gemeinte Feststellung, dass sich in der politischen Bildung „eine gewisse Krisenlage nicht übersehen lässt“ (Himmelmann 2001: 1). Himmelmann ist der wohl eifrigste und streitbarste Verfechter des „Demokratie-Lernens“ Wer würde seine Lagebeurteilung bestreiten? Denn es gibt wohl kaum einen Begriff, der im Zusammenhang mit der politischen Bildung und als Beschreibung ihres Zustandes häufiger gebraucht wird als den der „Krise“. Auch der Titel dieser Tagung „Politische Bildung im Umbruch?“ weist implizit auf eine vermutete Krisendiagnose hin [*griech. krisis = „Entscheidung, entscheidende Wende = Umbruch“*].

Was wollen die Protagonisten des „Demokratie-Lernens“ dem entgegensetzen? Sie wollen – so Himmelmann –, dass der Demokratie-Begriff der „Lernmittelpunkt (‘didaktisches Zentrum’)“ politischer Bildung sein soll; „Demokratie-Lernen“ soll ihre „primäre Aufgabe“ sein. Denn „Demokratie-Lernen“ bzw. ‘Demokratie-Bildung’ stiftet einen höheren Grad an normativer und konkret gesellschaftsbezogener Identität für dieses Fach und strahlt eine größere Legitimationskraft aus. Während der Politikbegriff, gerade bei den Schülern, immer noch mit dem Odium des Auerbach-Kellers von Goethe verbunden ist (‘ein garstig Lied’ ...), kann der Demokratie-Begriff immerhin doch eher als ein akzeptanzfördernder Sympathieträger für das Fach geltend gemacht werden (vgl. ebd.: 25ff.).

So werde auch „die politische Bildung wieder in einem konkreten Sinn anschlussfähig an die neuere Entwicklung in der Pädagogik, in der Schulentwicklung und Schulreformbewegung...“ (ebd.: 267). Als didaktisches Argument wird angeführt,

dass „es gilt, den ‚subjektiven Faktor‘ des Lehrens und Lernens in der politischen Bildung neu zu gewichten und verstärkt (wieder) zu beachten“ (ebd., 270).

Himmelfmann strebt mehr an als „nur“ Bildung: „Der politische Unterricht sollte sich im Sinne des ‚Demokratie-Lernens‘ sodann zu einer lebensnahen Denk- und Interpretationsgemeinschaft, zu einer Lebens- und Kommunikationsgemeinschaft und zu einer Experimentier- und Kooperationsgemeinschaft mit dem Ziel der Lösung praktischer Probleme in und außerhalb der Schule entwickeln“ (ebd.: 271).

Festgehalten werden kann ein für unsere Betrachtung wesentlicher Punkt: Im Unterschied zur Politikdidaktik „begreift sich (Demokratiepädagogik) à priori als normative Wissenschaft“, da sie so Fauser „primär normativ verankert ist im Sinne eines Menschenrechts-Universalismus“ (2007: 36, 38).

Von Seiten der Politikdidaktik gibt es aber sehr bedenkenswerte Gegenargumente:

- ° Erstens ist die Frage nach Wissen und Informationen aufzuwerfen. „Ohne Grundwissen kann niemand Politik unterscheiden und beurteilen“ (Breit 2003: 6).

- ° Zweitens stellt sich die Frage nach der inhaltlichen Bandbreite, die mit einer Demokratiepädagogik überhaupt noch möglich ist. „Versteht man ‚Demokratie-Lernen‘ als *Gegenstandsbeschreibung*, als *inhaltlichen Kern* politischer Bildung, so ergibt sich sofort das Problem, dass sich damit das Gegenstandsfeld des Faches massiv begrenzt. Fast der gesamte Bereich der Außenpolitik, die meisten internationalen Konflikte, Terrorismus sowie wirtschaftliche Frage lassen sich nicht oder nur unter erheblichen argumentativen Verrenkungen unter ‚Demokratie-Lernen‘ subsumieren“ (Sander 2003: 9).

- ° Drittens schließlich kann eingewendet werden, ob hier nicht ein problematisches Politikverständnis befördert oder zumindest unterstützt wird: „Die Unterscheidung zwischen Demokratie als einem überhöhten Ideal und Politik als einem schmutzigen Geschäft kann zu einer Entpolitisierung der Jugendlichen führen“ (Breit 2003: 7).

Allerdings ist der Widerspruch der Vertreter der Demokratiepädagogik nicht von der Hand zu weisen: „Rein kognitives Wissen schafft noch keine guten Demokraten. Gerade Rechtsradikale sind hoch politisch – aber nicht demokratisch!“ (Himmelfmann/Lange 2005: 15).

3. Demokratie lernen: ein Déjà-vu?

Diese Auseinandersetzung, die sich in etlichen Aufsätzen, in Büchern und auf Tagungen zeigt, muss Mitarbeiter/innen der außerschulischen politischen Bildung verwundern. Denn das Pro und Contra eines an der Demokratie orientierten Lernens hat dort schon eine langen Tradition. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang nur an Fritz Borinskis 1954 erschienenes Buch „Der Weg zum Mitbürger“. Seine zentrale Prämisse lautet, dass „die mitbürgerliche Bildung auf das Ganze, auf den ganzen Menschen, auf das ganze Leben (geht)“ (Borinski 1954: 57). Borinski nennt vier Grundsätze für eine mitbürgerliche, demokratische Erziehung: 1. Sie „beginnt im eigenen Hause“, 2. sie muss sich „im Alltag des Betriebs und des Vereinslebens bewähren“, 3. sie muss „über den politisch-sozialen Fachunterricht hinausgehen“ und

als Prinzip „alle Unterrichtsgebiete durchdringen“, 4. sie ist „Bildung und Erziehung des Charakters“ (ebd.: 64).

Eine weitere Parallele zeigt sich in den späteren Debatten der politischen Erwachsenenbildung um die Konsequenzen der „Alltagswende“ (Tietgens 1983: 59), d.h. der Hinwendung „zur subjektiv gedeuteten Lebenswelt“ (Siebert 1985: 579), um die Folgen eines weiten oder engen Politikbegriffs und die daraus resultierende Frage, wo politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung steht. Zugrunde liegt stets die Maxime, dass alles irgendwie politisch sei. Bei Borinski hieß es, dass „alle mitbürgerliche Erziehung politisch (ist)“ (1954: 60), und ein prominenter Slogan der 1970er hieß ja: das Private ist politisch. Die Demokratiepädagogen heutzutage „fordern, dass die politische Bildung stärker basis- und lebensnah, niedrighschwellig und praktisch erfahrbar ausgestaltet bzw. unterfüttert werden soll“. Damit „wird eine Schwerpunktverlagerung bzw. Öffnung hin zum sozialen Lernen angestrebt [...]“ (Himmelmann 2004: 2).

Das hat gleichermaßen eine progressive wie eine regressive Dimension: Einmal könnte eine durchgängige Demokratisierung der Gesellschaft Politik wieder attraktiv machen, neue Handlungsräume eröffnen und eine Reformbewegung, vielleicht auch eine Transformation von Gesellschaft und Staat mit sich bringen. Zum anderen zeigt sich hier aber die Tendenz, das Politische ins allumfassend Soziale aufzulösen, womit einige der zentralen Kategorien politischer Bildung verschwimmen: Macht, Herrschaft, Öffentlichkeit, Freiheit, Gerechtigkeit... Bei der Diskussion zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik stellt sich also ein eigenartiges Déjà-vu-Erlebnis ein: Die damalige Kritik am mitbürgerlichen Pathos lässt sich als skeptische Anfrage an die demokratiepädagogische Euphorie fortsetzen.

So sah Hans Tietgens, der Nestor der bundesdeutschen Erwachsenenbildung, 1958 im mitbürgerlichen Prinzip keine erhebliche Besserung für die schon damals schwierige Situation der politischen Bildung. Denn: „Alle Überlegungen ... endeten allzu leicht in didaktischen Tricks“ (1958: 220). Wenn „Demokratie als selbstverständlicher Festpunkt“ und als „nicht weiter erläuterte Basis (gilt), von der aus Fakten und Formen und bestenfalls noch Verhaltensweisen besprochen werden“, dann wird verkannt, dass „Demokratisierung ... nur das Ziel ..., nicht aber die Voraussetzung (sein kann)“ (ebd.: 221).

Das ist weiter und konsequenter gedacht, als es die soziale Betulichkeit der Demokratiepädagogik und die professionspolitische Korrektheit der Politikdidaktik heute erkennen lassen. Bei beiden Streitparteien ist nicht viel festzustellen von einer emanzipatorischen Position, wie sie Tietgens damals vertrat. „Grundsätzlich“, so konstatiert er, ist die Forderung richtig, „vom Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Menschen auszugehen und an ihren Interessen anzuknüpfen“. Aber er fügt hinzu: „Den besten Ansatz bietet das, was kritisiert wird“. Und dann nennt er in diesem Zusammenhang eine „entscheidende Grundfrage“: „Gegenwärtig und sicherlich auch in Zukunft stößt man sehr schnell auf die ‚Spannung zwischen oben und unten‘, die immer wieder zum Ausdruck kommt und tatsächlich auch unsere gesellschaftspolitische Situation bestimmt“ (ebd.: 224). Und genau diese heute mehr denn je drängende systemkritische Frage wird kaum gestellt – weder von dem Gros

der Demokratiepädagogen noch von der Mehrzahl der Politikdidaktiker. Da war die Erwachsenenbildung einmal schon weiter.

4. Zivilgesellschaft neu denken – Zukunft und Aufgabe der außerschulischen politischen Bildung?

Vielfach wird in der Bürger- bzw. Zivilgesellschaft – manchmal ist auch die Rede vom „Dritten Sektor“ (d.i. der gesellschaftliche Bereich neben den Marktmechanismen und der staatlichen Steuerung) – eine Zukunftsperspektive der politischen Bildung gesehen (Fritz u.a. 2006: 185). Als dem entsprechende Aufgaben werden dann im Einzelnen genannt: (a) die Beratung und Begleitung von Gruppen, das können Bürgerinitiativen, Vereine, Selbsthilfegruppen oder sich spontan zusammenfindende Gruppen sein, (b) das Agieren in kommunalen Prozessen und (c) die Unterstützung selbstorganisierten Lernens (Erzählcafés, Diskutierclubs). Das Zauberwort heißt „Netzwerk“. Dieses soll im örtlichen und regionalen Prozess geschaffen werden. „Netzwerkperspektive“, „Netzwerkorientierung“ und „Netzwerkentwicklung“ sind die neuen erwachsenenbildnerischen und –pädagogischen Leitbegriffe geworden. Die Option für die Zukunft der politischen Erwachsenenbildung heißt dann „intermediär und als Vermittlungsinstanz beim Zusammentreffen unterschiedlicher Interessen und Gruppen“ tätig zu sein (ebd.: 96).

Bei solchen Gedankenspielen drängen sich mehrere Fragen auf: Eine intensiverte „Bürgerorientierung“ verändert das Aufgabenverständnis der Institutionen. „Angesichts ihrer Vorkenntnisse und begrenzter zeitlicher Ressourcen erwarten viele Teilnehmer/innen heute weniger Einführungen, sondern mehr und mehr qualifizierte Fortbildungsangebote, die speziell an ihren Lernbedürfnissen ausgerichtet sind und ihren kompetent geäußerten Ansprüchen genügen. Von den Einrichtungen politischer Bildungsarbeit erfordert dies neben einer immer stärkeren Differenzierung ihrer Angebotspalette auch eine sehr viel höhere Flexibilität, um sich schnell wechselnden Anforderungen anpassen zu können“ (Reinert 2004: 117). Ob und inwieweit aber eine damit verbundene Tendenz hin zu „Bestellseminaren“ dem Professionsverständnis von Erwachsenenbildner/innen und auch den derzeitigen Förderbedingungen entspricht, muss noch diskutiert werden. Dabei stellt sich die existentiell herausfordernde Frage, ob so unter der Hand die pädagogisch planenden Einrichtungen zu Agenturen werden, die vor allem auf Nachfrage reagieren und damit möglicherweise auch eine struktur- und finanzpolitisch gewollten Entpflichtung im Sinne eines drastischen Strukturabbaus in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung Vorschub leisten. Ist das, was am Ende übrig bleibt, noch politische Erwachsenenbildung? Hier liegt eine große Gefahr: Außerschulische politische Bildung muss sich weiterhin den zentralen Kategorien und unverzichtbaren Schlüsselbegriffen von Politik wie Konflikt, Interesse, Konsens, Herrschaft und Willensbildung widmen und darf nicht verwechselbar mit Sozialpädagogik oder „Service learning“ werden! Unterstützt wird die letztere Perspektive durch ein Credo

wie dieses: „Die Tendenz geht zu offenen, flexiblen und projektorientierten Formen des Lernens und zur Anleitung zum selbstorganisierten Lernen“ (ebd.: 123f.). Die Erwachsenenbildner/innen fungieren dabei idealtypisch als Moderator/innen und Impulsgeber/innen und schaffen Rahmenbedingungen, die Lernprozesse ermöglichen.

Ob das eine Zukunft sichernde Perspektive sein wird, bleibt – mit Skepsis – abzuwarten. Aber spätestens die Orientierung an der Zivilgesellschaft bringt als didaktisches Prinzip eine alte Kategorie wieder ins Spiel, nämlich die Aktions- oder Handlungsorientierung. Sie, nach den radikaldemokratischen Zeiten lange verpönt, könnte nun ein Comeback anmelden. Wer Zivilgesellschaft als politisches Modell fordert und die Erwachsenenbildung auffordert, diese konzeptionell, programmatisch und methodisch-didaktisch aufzugreifen, der kann sich nicht an der Tatsache vorbei mogeln, dass am Ende die politische Aktion steht. Veranstaltungen zur Bürger- und Zivilgesellschaft finden nicht im Aquarium der Pädagogik statt. Damit bekommt diese zeitweilig verpönte Zielidee wieder Aktualität: „Die traditionelle Abkoppelung der politischen Bildung vom politischen Handeln bedarf entsprechender Relativierung“ (ebd.: 116).

Doch dann kann es zu Anfragen, Bedenken, Konflikten und schließlich Restriktionen kommen, denen politische Bildungsarbeit immer ausgesetzt ist, sofern sie in Institutionen eingebunden ist. Im Zuge der neoliberalen Durchideologisierung unserer Gesellschaft ist wohl eher zu erwarten, dass über die Bürgerorientierung der Institutionen der außerschulischen politischen Bildung die Entinstitutionalisierung ihrer Arbeit erfolgt. Die Netzwerke der Bürgerinnen und Bürger knüpfen sich nämlich von selbst – dazu bedarf es nicht zwingend der professionellen politischen Erwachsenenbildung. Dann hätten wir die „Entschulung“ (Illich) der politischen Bildung erreicht.

5. Politische Bildung für Bildungsferne: Analphabeten und der blinde Fleck der politischen Erwachsenenbildung

Aber eine Demokratie, die auf eine Bürgergesellschaft hinzielt, gibt ihren Bürgern nicht nur mehr Chancen, sondern verlangt auch entsprechende Kompetenzen und die Bereitschaft zur Mitwirkung der in ihr lebenden Menschen als eine Demokratie, die sich mit periodischen Wahlen begnügt. Deshalb soll zum Abschluss des Vortrages noch die in der aktuellen Diskussion um politische Bildung für bildungsferne Milieus häufig „vergessene“ Zielgruppe der erwachsenen deutschsprachigen Analphabeten fokussiert werden.

Das Faktum, dass in allen hoch entwickelten Industrieländern – und eben auch in der Bundesrepublik Deutschland – autochthone Minderheiten nicht behinderter Erwachsener leben, die nicht oder nur sehr wenig lesen und schreiben können, ist gemeinhin wenig bekannt und wird häufig mit großer Skepsis zur Kenntnis genommen. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht schien der

Analphabetismus in den westeuropäischen Industriestaaten endgültig der Vergangenheit anzugehören.

Dementsprechend groß war das allgemeine Erstaunen in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit, als etwa Mitte der 1970er Jahre ein Phänomen erkennbar wurde, das seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht als überwunden galt: Selbst in Deutschland, einem Industriestaat mit differenziertem staatlichen Bildungssystem, gibt es eine beträchtliche Anzahl von Menschen, deren Schriftsprachkenntnisse trotz Schulbesuch so gering sind, dass sie kaum lesen und schreiben können. Vor allem aber bestand – wie es von den Medien dargestellt wurde – der Skandal darin, dass es sich hierbei weder um Arbeitsmigranten noch um politische Flüchtlinge handelte, die in ihrem Herkunftsland keine Chance zum Schulbesuch hatten, sondern um erwachsene deutsche Staatsbürger. Es ging folglich nicht um totale Analphabeten - um An-Alphabeten in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes, also um Menschen, die keine Schriftkenntnisse besitzen -, sondern um so genannte »funktionale Analphabeten«.

Zum Kernbestand aktuell gebräuchlicher Definitionen dieses Tatbestandes gehört die Zuschreibung, die einen funktionalen Analphabeten als einen Menschen bezeichnet, der den in einer Gesellschaft üblichen Mindestanforderungen an die Schriftsprache nicht genügt. Als repräsentativ für eine Vielzahl gegenwärtig verwendeter Begriffsbestimmungen kann die folgende angesehen werden, die auf eine Begriffsbestimmung der *UNESCO* aus dem Jahre 1962 zurückgeht: Funktionale Analphabeten sind „Menschen, die nicht hinreichend in der Lage sind, an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen und Schreiben erforderlich sind, sich zu beteiligen und dies für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nutzen können“. Diese Definition verweist sowohl auf eine Grenze, eine gesellschaftliche Mindestanforderung, unterhalb derer eine sozial streng kontrollierte Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen unmöglich ist, als auch auf Einschränkungen der Persönlichkeitsbildung im gesellschaftlichen Wandel.

Das Ausmaß des funktionalen Analphabetentums in der Bundesrepublik ist nicht genau bekannt. Abgesehen von einer hohen Dunkelziffer erschweren uneinheitliche Eingrenzungsverfahren und unzureichende empirische Erhebungsverfahren die Ermittlung genauer Zahlen. Erst in den letzten zwei Jahrzehnten, in denen dem Problem in Politik und Wissenschaft mehr Aufmerksamkeit zugewandt wurde, kam es infolge von Untersuchungen auch zu Schätzungen bezüglich der Größenordnung in der Bundesrepublik. Unter Einbeziehung der neuen Bundesländer geht der *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* zurzeit von etwa vier Millionen Menschen mit nicht ausreichenden schriftsprachlichen Kenntnissen aus. Das entspricht einem Anteil von 6,3 % der bundesdeutschen Bevölkerung. Für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern wären das ca. 85.000 funktionale Analphabeten und für die Hansestadt Rostock ca. 9.600.

Die in der *PISA*-Studie von 2000 ermittelten Befunde zur Leseleistung von deutschen Schülern bestätigen die Aktualität des Themas: Knapp 10 % der getesteten Schüler/innen erreichten nicht die niedrigste Kompetenzstufe, d. h. sie blieben unter

einem Leseniveau, das zu Beginn der Untersuchung als Minimum definiert worden war, und halten somit kaum den Anforderungen einer wissensbasierten, literalen Gesellschaft stand. Ein Ergebnis, das darüber hinaus mit dem beklagenswerten Zustand korrespondiert, dass immer noch an deutschen Haupt- und Sonderschulen Jugendliche entlassen werden, die derart eklatante Schwächen im Lesen und Schreiben aufweisen, dass sie im Sinne der von der *UNESCO* festgelegten Definition nicht als Alphabeten bezeichnet werden können. So verlassen pro Jahr ca. 80.000 Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss die Schule in der Bundesrepublik – das sind knapp 10% eines Jahrgangs. Diese Jugendlichen sind gemessen am nationalen Mindeststandard als absolut *bildungsarm* zu bezeichnen.

Die politische Bildung – gemeint ist hier sowohl die Politikdidaktik als auch die politische Erwachsenenbildung – hat Analphabetismus oder Alphabetisierung noch nicht in dem Maße als Thema entdeckt, wie es wünschenswert und notwendig wäre. So gibt es mittlerweile zwar einen Fachdiskurs über das (politische) Bildungsverhalten von Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus (vgl. Detjen 2007), der zumindest mittelbar die Thematik des funktionalen Analphabetismus streift. Darüber hinaus hat die vom *Bundesausschuss Politische Bildung (bap)* ins Leben gerufene AG Grundsatzfragen unter der Rubrik „Definitionsansätze und Diskurse“ die Elementarisierung, Alphabetisierung und Grundbildung als aktuelle Erfordernisse genannt, die die Persönlichkeitsbildung im sozialen Wandel neu zur Geltung bringen (vgl. Schillo 2007: 202). In der pädagogischen Realität der politischen Erwachsenenbildung spielt das Thema aber weiterhin keine Rolle. Eine vergleichbare Situation ist vice versa hinsichtlich des Stellenwertes politischer Inhalte im Bereich der Grundbildung für Erwachsene zu verorten, der sich in den letzten Jahren verstärkt an berufs- und arbeitsweltorientierten Anforderungen (Stichwort: Employability) im Sinne einer funktionalen (Grund-)Bildung orientiert und die emanzipatorische Tradition der Alphabetisierung (*Paulo Freire*) zunehmend verdrängt.

Angesichts der Tatsache, dass einerseits ein Fach wie die Politikdidaktik auch für die Lehrerbildung zuständig ist und dass andererseits die Bereitschaft und Fähigkeit, Texte zu lesen, zu verstehen und zu verfassen, bei vielen Schülern und Studierenden in den letzten Jahren nicht gerade gestiegen ist, ist diese marginale bis Nicht-Beschäftigung mit dem Thema Analphabetismus allerdings verwunderlich. Aber auch in der politischen Erwachsenenbildung lohnt ein Blick in aktuelle Diskurse, um den Stellenwert von Literalität in der modernen Gesellschaft zu verdeutlichen. So stellt z.B. die schon angesprochene normative Idee einer Bürger- und Zivilgesellschaft neben der Bereitschaft zur Mitwirkung nicht unerhebliche Ansprüche an das Qualifikationsprofil der Beteiligten.

Hubertus Buchstein (2002: 17f.) unterscheidet hierbei drei Kompetenzaspekte:

1. Kognitive Kompetenzen: „In dieser Dimension geht es ausschließlich um die Wissensdimension von Politik.“
2. Prozedurale Kompetenzen sind „notwendig [...], um die eigenen Ziele innerhalb der Regeln des politischen Systems zu verfolgen, also Kenntnisse über Parteien, Wahlen und Verbände.“

3. Habituelle Dispositionen sind „notwendig [...], damit das als sachlich richtig Anerkannte und verfahrenstechnisch Durchsetzbare auch wirklich realisiert wird. Politisches Wissen muss in politisches Handeln überführt werden.“

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle explizit darauf hingewiesen, dass diese an die „Aktivbürger“ (*Massing*) herangetragenen Ansprüche bzw. Bürgerqualitäten in der politischen Bildung meistens durch schriftsprachliche Medien und Materialien vermittelt werden und sich zumindest im Bereich der Erwachsenenbildung vorrangig an ein Publikum richten, das klassisch an Mittelschichten orientiert ist oder den gehobeneren sozialen Milieus entstammt. Empirische Studien belegen den Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und politischem Interesse/Engagement (vgl. Detjen 2007: 3). Funktionale Analphabeten sind allein schon durch die Form der literalen Wissensvermittlung von dieser Form der Persönlichkeitsbildung ausgeschlossen. In dieser Zielgruppe liegt die basale politische Kompetenz deutlich unter den von *Buchstein* formulierten Ebenen von bürgerschaftlichen Kompetenzen. Bedingt durch ihr niedriges Bildungsniveau, das mit einer niedrigen politischen Urteilskompetenz korreliert, sind sie mehrheitlich schon mit einem demokratischen Gemeinwesen überfordert, das sich mit periodischen Wahlen begnügt, und nehmen zudem ihre Stimme als „politischer Bürger“ (*citoyen*) bei der legitimen Wahrnehmung ihrer Interessen kaum wahr.

Auf der Ebene der Bürgermodelle erreichen nur einige wenige das unterste Niveau als „reflektierter Zuschauer“, „der zwar in der Regel nicht aktiv wird, der aber von Politik soviel versteht, daß er sich nichts vormachen läßt“ (*Massing* 1999: 45). Funktionale Analphabeten erscheinen zumeist als vordergründig apolitische Menschen bzw. desinteressiert an politischen Themen. Sie sehen in ihrer Lebenswelt keinen direkten Bezug zum Politischen und verstecken oftmals ihr Unwissen hinter einem lautstark zum Ausdruck gebrachten generellen Desinteresse. Ein Befund, der diese Zielgruppe nicht von großen Teilen der bundesrepublikanischen Bevölkerung unterscheidet. An dieser Stelle vorschnell Politikferne oder Politikerverdrossenheit zu konstatieren ist einfach und befreit Theorie und Praxis von relevanteren Fragestellungen, z.B. hinsichtlich der Passung zwischen Sachlogik der Politik und Psychologie dieser Adressatengruppe (vgl. Detjen 2007: 7f).

Die politische Erwachsenenbildung muss sich vermehrt mit der Herausforderung durch bildungsferne Zielgruppen auseinandersetzen und sich in kritischer Absicht die Frage stellen, ob sie es mitverantworten kann, durch weiterhin nur marginale Beschäftigung mit dem Thema Analphabetismus eine Bevölkerungsgruppe von ca. vier Millionen Erwachsenen, die oftmals nur begrenzt dazu in der Lage ist, aktiv am kulturellen, politischen und sozialen Leben unserer literalen Wissensgesellschaft zu partizipieren, eo ipso von der Wahrnehmung ihrer staatsbürgerlichen Grundrechte auszuschließen. Für die Zukunft ist es deshalb von immenser Bedeutung, einen fachübergreifenden Diskurs zwischen den Akteuren in der politischen Bildung und der Erwachsenenalphabetisierung anzustoßen. Diese Annäherung kann mittelfristig zur Entwicklung gemeinsamer Projekte führen, mit der Zielsetzung, politische Grundbildung für bildungsferne Schichten als zentrales und notwendiges Thema in beiden Bereichen zu verankern und ein differenziertes methodisches Repertoire für

die speziellen Bedarfe von bildungsfernen Zielgruppen zu erarbeiten. Nicht zuletzt darf aber nicht übersehen werden, dass es in erster Linie darum gehen sollte, den Betroffenen über die beruflich-ökonomische Perspektive hinaus Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen dabei helfen, sich im Prozess der demokratischen Willensbildung zu orientieren bzw. ihn wenigstens im Ansatz als reflektierte Zuschauer zu erleben.

Literatur

Borinski, Fritz (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf-Köln.

Breit, Gotthard (2003): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?; in: POLIS, Nr. 3, S.6-7

Buchstein, Hubertus (2002): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, Gotthard/ Massing, Peter (Hrsg.), Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S.11-27.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), Pressemitteilung vom 13. Juni 2007.

Butterwegge, Christoph/ Lösch, Bettina/ Ptak, Ralf (2007): Kritik des Neoliberalismus, Wiesbaden.

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 32-33, S.3-8.

Fausser, Peter (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Wolfgang Beutel/ Peter Fausser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts., S.16-41.

Fritz, Karsten/ Maier, Katharina/ Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim.

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum, Wozu?, in: Beiträge zur Demokratiepädagogik, Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, hrsg. von Wolfgang Edelstein und Peter Fausser.

Himmelman, Gerhard/ Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung, Wiesbaden.

Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, Wolfgang u.a. (Hrsg.), Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts.

Negt, Oskar (2004): Universität Hannover, über Bildungstendenzen in der Arbeitsgesellschaft, in: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Nr. 5, A.18–19.

Negt, Oskar (2004a): Kritische Gesellschaftstheorie und emanzipatorische Gewerkschaftspolitik, in: Joachim Beerhorst/ Alex Demirovic/ Michael Guggemos: Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M., S. 14–33.

Nuissl, Ekkehard (2003): Politische Bildung und Erwachsenenbildung, in: PÄD Forum: unterrichten – erziehen, Nr. 6, S. 331-332.

Reform der politischen Bildung? Ein Gespräch mit Winfried Schlaffke und Hans Tietgens, (1998) in: kursiv. Journal für politische Bildung, Nr. 1, S. 12-19.

Reinert, Adrian (2004): Politische Bildung für die Zivilgesellschaft, in: Rosenzweig, Beate/ Eith, Ulrich (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Ein Gesellschaftsmodell für die Zukunft?, Schwalbach/Ts., S.106-125.

Sander, Wolfgang (2000): Politikdidaktik – eine „normale Wissenschaft“ vor den Herausforderungen der Modernisierung, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Nr. 2, S. 40-43.

Sander, Wolfgang (2003): Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“?, in: POLIS, Nr. 3, S.8-9.

Schillo, Johannes (2007): Professionalität in der außerschulischen politischen Bildung. In: Praxis Politische Bildung, Nr. 3, S.198-203.

Schiele, Siegfried (Hrsg.) (1997): Praktische politische Bildung, Schwalbach/Ts.

Siebert, Horst (1985): Paradigmen der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 5.

Tietgens, Hans (1958): Psychologische Voraussetzungen politischer Bildung, in: Volkshochschule im Westen, Nr.9-10.

Tietgens, Hans (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart, Frankfurt/M.