

Warum ist eine kritische politische Bildung nötig?

Bettina Lösch

Politische Bildung hat in Deutschland eine besondere Bedeutung. Sie ist im Unterschied zu den meisten anderen Ländern der Europäischen Union zum einen als Schulfach und als Unterrichtsprinzip verankert, zum anderen existiert ein vielfältiges Spektrum an Angeboten und Trägern der außerschulischen politischen Bildung für Jugendliche und Erwachsene. Der im europäischen Vergleich herausragende Stellenwert politischer Bildung in Deutschland hat unterschiedliche historische Entstehungskontexte. Die schulische politische Bildung war traditionsgemäß eher als Staatsbürgerkunde angelegt, die eine »Erziehung zum Staat«, später eine »Erziehung zur Demokratie« verfolgte. Die außerschulische politische Bildung ging dagegen eher aus selbstorganisierten Bildungskontexten hervor, die oftmals aus der kritischen Auseinandersetzung mit den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen entstanden.

Die schulische und die außerschulische politische Bildung unterscheiden sich auch heute noch in vielerlei Hinsicht, insbesondere durch den Charakter der Freiwilligkeit und die nahezu freie Zeit- und Raumgestaltung der außerschulischen politischen Bildung. Gemeinsam ist ihnen allerdings ihr demokratischer Anspruch. Nach zwei Weltkriegen und den Erfahrungen mit dem Faschismus wurde mit der Gründung der Bundesrepublik eine Demokratisierung der deutschen (Nachkriegs-)Gesellschaft angestrebt. Das demokratische Prinzip ist seither tragender Konsens innerhalb der politischen Bildungsarbeit. Demokratisch verfasste Gesellschaften bedürfen einer aufklärenden, emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit, um politische Meinungs- und Willensbildung zu gewährleisten und Gründe zum politischen Handeln erkennbar zu machen. Politische Bildung wiederum benötigt demokratische Prinzipien, um nicht als Erziehung zur Unmündigkeit missbraucht zu werden. Wie ist es gegenwärtig um die politische Bildung mit ihrem demokratischen Anspruch bestellt? Bedarf es aufgrund der globalen politischen und ökonomischen Transformations- und Krisenprozesse, des Um- und Abbaus von Sozialstaat und Demokratie, einer Wiederbelebung des (gesellschafts-)kritischen Anspruchs der politischen Bildung?

Zur gegenwärtigen Lage der politischen Bildung

Im europäischen Vergleich verfügt Deutschland noch über eine recht gute Infrastruktur an politischen Bildungsangeboten und -trägern. Gegenwärtig steht die politische Bildungsarbeit aber vor verschiedensten Herausforderungen: Trotz wiederholter Lippenbekenntnisse einiger Politiker/innen zum hohen Stellenwert politischer Bildung wird ihre finanzielle Förderung weiter drastisch beschnitten (siehe www.demokratiebrauchtpolitischebildung.de). Im außerschulischen Bereich machen sich die Sparmaßnahmen seitens der öffentlichen Hand besonders bemerkbar. Bildungseinrichtungen werden geschlossen und die politische Bildungsarbeit immer mehr von Ehrenamtlichen übernommen, da feste Mitarbeiter/innenstellen einge-

spart werden. Aber auch die Umstellung des klassischen politischen Bildungsangebots auf die Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen drängt die politischen Inhalte, die Grundlagen demokratischer Meinungs- und Willensbildung, zunehmend an den Rand. Die schulische politische Bildung ist wiederum seit jeher mit mangelnder Wertschätzung konfrontiert. Das Schulfach »Politik« – in seiner länderspezifischen und schulstufenabhängigen Ausprägung – wird oft fachfremd unterrichtet, hat die höchste Ausfallquote und fristet an Schulen häufig eine marginale Existenz.

Auch die politischen Prozesse der Europäisierung und Internationalisierung bewirken einen tiefgreifenden Wandel der politischen Bildung, die bislang inhaltlich wie institutionell nationalstaatlich ausgerichtet war. Zweierlei ist zu beobachten: Im Zuge der Globalisierungsdebatte kommt es wieder zu einer verstärkten thematischen Politisierung der politischen Bildung, die in den letzten Jahren eher auf didaktische Überlegungen und Methodenfragen konzentriert war. Gleichzeitig muss die Politikdidaktik mit der globalen Transformation politökonomischer Prozesse ihr Denken im »nationalstaatlichen Container« (1) überwinden. Besonders der schulischen Politikdidaktik fällt – wohl auch angesichts der nationalstaatlichen Tradition des Bildungssystems – dieser Perspektivenwechsel nicht leicht.

Hinzu kommt der steigende Einfluss der Europäischen Union oder der internationalen Politik auf die Bildungspolitik und die politische Bildung. Es zeichnen sich diverse konzeptionelle Verschiebungen in der politischen Bildung ab. Demokratiepädagogische Ansätze treten immer mehr in den Vordergrund, da sie auf die angelsächsische citizenship education rekurrieren, die für den europäischen Kontext dominant ist. Citizenship education dient als neuer Trend oder Leitbegriff, der stärker nach Innovation klingt als die alte Bezeichnung »politische Bildung«. Übersetzt als political education stößt letztere im europäischen Kontext nach wie vor auf Vorbehalte, da hier leicht etwas von (staatlicher) Politisierung der Schulen bzw. Belehrung mitschwingt.

Für die außerschulische politische Bildung ergeben sich neue Herausforderungen durch die europäischen Vorgaben und Zielbeschreibungen von (Weiter-)Bildung und politischer Bildung. Im »Memorandum über lebenslanges Lernen« der EU (2000) werden die Begriffe active citizenship (aktive Bürgerschaft) und employability (Beschäftigungsfähigkeit) als zentrale Ziele der Weiterbildung benannt (2). Außerdem wurde ein Europäischer Qualifikationsrahmen erarbeitet, der z. B. notwendige Schlüsselkompetenzen formuliert. Nach Vorstellungen des Europäischen Parlamentes und des Europäischen Rates sollen die nationalen Bildungssysteme den Intentionen des Europäischen Qualitätsrahmens angepasst werden. Dieser Einfluss der Europäischen Union und zahlreicher ihr zugeordneter Organisationen und think tanks wirkt sich auf die konzeptionelle Ausrichtung politischer Bildung in Deutschland aus.

Eine weitere gewichtige Herausforderung hinsichtlich der konzeptionellen Ausgestaltung bildet das neue Unterrichtsfach »Politik und Wirtschaft«. Unternehmer- und Arbeitgeberverbände, Bankenverbände und konservative Stiftungen in Deutschland haben lange Zeit dafür Politik gemacht und mit der Kampagne »Wirtschaft in die Schule« Lobbyarbeit betrieben, dass mehr Ökonomie in den Schulen gelehrt wird (3). Die politische Einflussnahme zeigt mittlerweile Wirkung: der Politikunterricht, der immer schon auch ökonomische Fragen und Probleme behandelt hat, wurde um die Disziplin der Wirtschaft erweitert. Lehrpläne wurden verändert und die

Schulbuchverlage reagierten prompt mit einer neuen Schulbuchgeneration auf dem Markt, die sich stärker ökonomischen Sachverhalten didaktisch zuwenden (4). Die Integration beider Fächer und ihrer spezifischen Inhalte ist leider durch das neue Schulfach nicht gelungen. Wirtschaftswissenschaftliche Aspekte – vor allem der Mikroökonomie – verdrängen eher politische Themen und Probleme, da der Stundenanteil an den Schulen nicht ausgeweitet wurde. Im Bereich der Wirtschaftsdidaktik fehlt es an kontroversen Diskussionen, und die grundlegenden Prinzipien der politischen Bildung, die der »Beutelsbacher Konsens« festschreibt (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler/innenorientierung), werden weitestgehend ignoriert.

Insgesamt betrachtet wirken sich der ökonomische Druck und die neoliberal orientierte Politik der letzten Jahrzehnte auf die politische Bildung aus (5). Förderungspolitisch wird ein Abbau politischer Bildungsarbeit vorangetrieben; das verbleibende Bildungsangebot unterliegt markt- und outputorientierten Modernisierungsprozessen. Den öffentlichen Sparmaßnahmen im Bildungsbereich fallen z. B. auch die Arbeit der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung zum Opfer, die ständig von Kürzungen und Schließungen bedroht sind oder wie die Niedersächsische Landeszentrale bereits abgeschafft wurden. Aufgrund des permanenten finanziellen Engpasses wird das Geschäft der politischen Bildungsarbeit und das Erstellen von Materialien für die Schulen leichtfertig privaten Anbietern überlassen – den Sparkassen, dem Bundesverband deutscher Banken, den konservativen Stiftungen, der Bertelsmann-Stiftung etc. –, die das Feld und die Notwendigkeit der politischen Meinungs- und Willensbildung längst für sich entdeckt haben und im Begriff sind, es zu okkupieren, da sie im Gegensatz zu den öffentlichen Einrichtungen über die finanzielle Ausstattung verfügen. Private Anbieter müssen nicht mit der Mängelwirtschaft der öffentlichen Hand rechnen, sondern sind in der Lage, gut aufgearbeitetes Bildungsmaterial bereitzustellen. Diese Bildungsmaterialien sind häufig tendenziös und interessengeleitet und widersprechen dem Gebot der Kontroversität der politischen Bildung.

Politische Bildung, so ließe sich zusammenfassen, wird auf struktureller Ebene gekürzt und durch neue Akteure in ihrem gesellschaftskritischen und demokratischem Anspruch beschnitten. Klaus Ahlheim, emeritierter Professor für politische Erwachsenenbildung und der Leiter der IG-Metall Bildungsstätte Sprockhövel, Horst Mathes, haben bereits im Frühjahr 2005 ein »Plädoyer für eine kritische politische Bildung« verfasst, in dem sie sich gegen die Tendenz wenden, politische Bildung den Marktgesetzen und einer rein betriebswirtschaftlich begründeten Kosten-Nutzen-Rechnung preiszugeben (6). An dieses Plädoyer knüpft das Handbuch für eine kritische politische Bildung an. (7)

Kritische politische Bildung

Politische Bildung ist und war nie per se kritisch, sondern sie diente in vielen historischen Phasen der Herrschaftslegitimation – vor allem im Feld der Schule, in der sie einen staatlichen Auftrag hat. Die selbstorganisierten Formen politischer Bildung im außerschulischen Bereich setzten sich dagegen meist kritisch mit den jeweiligen sozialen Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinander. In den 1970er- und 1980er-Jahren bildete insbesondere die Kritische Theorie der Frankfurter Schule ein theoretisches Fundament kritischer Politikdidaktik und Pädagogik. Ein wichtiger Einfluss war das wieder gegründete Frankfurter Institut für Sozialforschung, dessen Mitglieder während des Nationalsozialismus emigrieren mussten, zum Teil aber nach

Deutschland zurückgekehrt waren und ihre Forschungsarbeit fortsetzten. Theodor W. Adorno formulierte den für die politische Erinnerungs- und Bildungsarbeit prägenden pädagogischen Imperativ: »Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen« (8). Den Faschismus nicht aus den Augen lassend und die autoritären Entwicklungen in Deutschland erkennend stellte er die Prinzipien von Autonomie und Mündigkeit für eine kritisch-emanzipatorische Bildung in den Vordergrund: »Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen« (9). Eine Demokratie verlange mündige Menschen, so Adorno weiter, wenn sie nicht nur als rein »formale« verstanden werden soll. Verwirklichte Demokratie sei nur als Gesellschaft von mündigen, selbstbestimmten Menschen vorzustellen, wobei die Konkretisierung der Mündigkeit darin bestehe, »daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist« (10).

Emanzipation, Kritikfähigkeit, Autonomie und Mündigkeit prägten insofern einige Zeit das Selbstverständnis der politischen Bildung. Anlässe für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildungsarbeit bildeten etwa der Neofaschismus oder die entdemokratisierenden Tendenzen einer formierten und nach wie vor autoritär strukturierten Nachkriegsgesellschaft, die in der Kritik der außerparlamentarischen Opposition und der Studentebewegung der 1960er- und 1970er-Jahre stand. Insgesamt erlebte die politische Bildung in Zeiten ihrer sozialwissenschaftlichen Orientierung eine Hochphase.

Diese explizite Haltung und der Anspruch einer kritischen Selbstaufklärung und emanzipatorischen Entfaltung der Gesellschaft sind im Diskurs der politischen Bildung allerdings auf der Strecke geblieben. Ein Grund dafür ist, dass die politische Bildung wissenschaftlich fast nur noch durch die schulische Politikdidaktik repräsentiert wird. Die außerschulische politische Bildung mit ihrem stärker gesellschaftskritischen Anliegen ist im wissenschaftlichen Diskurs kaum vertreten, da ihr eine universitäre Verankerung fehlt. In den 1980er/90er-Jahren wurde die Strömung kritischer politischer Bildung außerdem durch die vermeintliche »Verwissenschaftlichung« und didaktische Spezialisierung der schulischen politischen Bildung an den Rand gedrängt. Es wurde der Versuch unternommen, diese Strömung mit der Argumentation zu delegitimieren, dass die Verfolgung eines emanzipatorischen Zieles oder Interesses eine unzulässige Instrumentalisierung darstelle. Prinzipien kritisch-emanzipatorischer Bildung seien nicht mehr zeitgemäß, traditionalistisch und hätten missionarischen Charakter (11).

Gleichzeitig werden angesichts der aktuellen politischen und sozio-ökonomischen Verhältnisse, der globalen Transformation von Politik und Ökonomie, Rückgriffe auf eine kritische Gesellschaftsanalyse und Zeitdiagnose immer notwendiger. Es sei denn man will in der politischen Bildung weiterhin einen nationalstaatlich eingetragten Politikbegriff und ein idealisiertes, wenn auch eingeschränktes Demokratieverständnis hegen und pflegen. Innerhalb der politischen Bildungsarbeit wird vielfach der Anspruch geäußert, sich wieder mehr mit gesellschaftlichen Entwicklungen kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen und es steigt das Bedürfnis, politische Bildung nicht auf den Erwerb von Kompetenzen oder gar Schlüsselkompetenzen zu reduzieren.

Kritische Gesellschaftstheorien

Was kennzeichnet eine politische Bildung, die Kritikfähigkeit und Emanzipation als Prinzipien formuliert? Eine kritische politische Bildung bezieht sich erstens auf kritische Gesellschaftstheorien. Der Kritikbegriff der kritischen Theorie – und damit ist nicht allein die Kritische Theorie der Frankfurter Schule gemeint – ist kein rein formaler, sondern ein qualitativer Kritikbegriff, der die Veränderbarkeit sozialer Verhältnisse im Blick hat. Kritische Gesellschaftstheorie analysiert Herrschafts- und Machtverhältnisse (wie Rassismus, Geschlechter- oder Klassenverhältnisse). Sie versucht dabei, die Eingebundenheit von Wissenschaft und Theorie(-bildung) in diese Verhältnisse zu reflektieren. Sie zielt auf Demokratisierung und Emanzipation, wobei sie beide Prozesse der Selbstbestimmung (des Gemeinwesens und der Individuen) als widersprüchliche und stets umkämpfte begreift. Demokratisierung meint dabei die Ausweitung politischer und sozialer Teilhabe, ist daher nicht ohne den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und sozialen Ausschlusses zu realisieren. Kritische Gesellschaftstheorie eröffnet in ihren Analysen Alternativen und Perspektiven, wie eine zukünftige Gesellschaft gestaltet sein kann. Sie zeigt bereits bestehende Praxen auf, die auf diese Alternativen verweisen. Kritische Theorie trägt zur Autorisierung marginalisierter Positionen bei, stärkt also diejenigen, die im dominanten Diskurs nicht oder kaum vertreten sind. Eine kritische politische Bildungspraxis will in Bezug zur kritischen Theorie ermöglichen, dass Individuen die sozialen Verhältnisse, in die sie tagtäglich eingebunden sind, verstehen und die soziale Welt, die sie sich bildend erschließen, eingreifend verändern können. Sie begreift gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als politisch veränderbar.

Politik- und Demokratieverständnis

Kritische politische Bildung arbeitet zweitens 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, normativ überhöhten noch mit einem minimalistischen Demokratiebegriff. Während der erste mit einer sein-sollen Perspektive oftmals übersieht, in welchem Zustand sich demokratische Gesellschaften aktuell befinden, beschränkt letzterer die demokratische Beteiligung auf formale Institutionen, Prozedere und den Wahlakt. Weitreichende Demokratisierung meint hingegen die Selbstregierung der Bürgerinnen und Bürger und zielt auf die Selbstbestimmung der Menschen. Mitsamt den unkonventionellen Formen direkter und bürgerschaftlicher politischer Beteiligung (12), wie sie derzeit in Bürgerinitiativen etc. praktiziert und eingefordert werden, entstehen auch neue Formen und Gelegenheiten politischer Bildung.

Analyse und Beurteilung des gesellschaftspolitischen Kontextes

Kritische politische Bildung leistet drittens eine kritische Analyse und Beurteilung des gesellschaftspolitischen Kontextes. Wie ist es derzeit um das Politische, um Sozialstaat und Demokratie bestellt? Wir erleben derzeit die Aufkündigung des Wohlfahrtskompromisses, die Entmachtung der Parlamente, die Privatisierung und Informa-

lisierung von Politik, die zunehmende Polarisierung von arm und reich, die langfristige Senkung der Reallöhne und Deregulierung von Arbeitsverhältnissen, die zunehmende Verschuldung öffentlicher Haushalte bei gleichzeitiger Steuersenkung von Vermögenden und steuerlicher Belastung der unteren Einkommensgruppen. Mit diesen gesellschaftlichen Verhältnissen hat sich politische Bildung inhaltlich auf der erkenntnistheoretischen Höhe kritischer Theorien auseinanderzusetzen, wenn sie denn an den Strukturen und Mechanismen sozialer Ungleichheit und Herrschaft interessiert ist und an deren Abbau und Kontrolle mitwirken will. Kritische politische Bildung zielt auf demokratische und soziale Partizipation und hat diese gleichermaßen zur Voraussetzung. Denn in der politischen Bildungsarbeit kann nicht geleistet werden, was eigentlich Aufgabe demokratischer und sozialstaatlicher Institutionen und Strukturen ist. Es bedarf einer re-aktualisierten Form der Gesellschafts- und Herrschaftskritik in der politischen Bildung, auch um (wieder) zu verdeutlichen, dass gesellschaftliche Verhältnisse emanzipatorisch veränderbar sind.

Anmerkungen

- (1) vgl. Steffens/Weiß 2004: 28
- (2) vgl. Widmaier 2008: 7
- (3) vgl. kritisch Hedtke 2008 sowie <http://www.iboeb.org>
- (4) vgl. Tschirner 2008: 73
- (5) vgl. Lösch 2008
- (6) vgl. Ahlheim/Mathes 2005
- (7) Lösch/Thimmel 2010
- (8) Adorno 1971: 88
- (9) ebd.: 93
- (10) ebd.: 145
- (11) vgl. etwa Sander 2005: 16 f.
- (12) vgl. Lösch 2012

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M.

Ahlheim, Klaus/Mathes, Horst (2005): Plädoyer für eine kritische politische Bildung. Ein Streitaufwurf, in: Praxis Politische Bildung, Jg. 9, Heft 3, S. 229-234

Hedtke, Reinhold (2008): Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt, in: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP), Heft 4/2008, S. 455-461

Lösch, Bettina (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen, in: Christoph Butterwegge/Bettina Lösch/Ralf Ptak (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen, Wiesbaden, S. 335-354

Lösch, Bettina (2012): Die Zukunftsfähigkeit der Demokratie. Neue politische Beteiligungsformen in der Diskussion, in: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, Heft 1/2012, S. 83-90

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.

Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 13-47

Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hrsg.) (2004): Globalisierung und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/M. u. a.

Tschirner, Martina (2008): Mehr Ökonomie in die Schule. Zum Verhältnis politischer und ökonomischer Bildung in aktuellen Lehrplänen, in: Gerd Steffens/Benedikt Widmaier (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen, Wiesbaden, S. 72-86

Widmaier, Benedikt (2008): Active Citizenship & Citizenship Education. Europäische Referenzrahmen für non-formale politische Bildung, in: Praxis Politische Bildung, Jg. 12, Heft 1, S. 5-12

Autorin

Dr. Bettina Lösch ist Privatdozentin und akademische Rätin des Lehr- und Forschungsbereichs Politikwissenschaft des Instituts für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Ihre Schwerpunkte sind: Demokratietheorie - und - bildung, Globales Lernen und politische Bildung, Antidiskriminierung und politische Bildung.

Kontakt:

Bettina Lösch

Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität Köln

Gronewalderstr. 2

50931 Köln

Telefon: (02 21) 4 70 46 24

E-Mail: bettina.loesch@uni-koeln.de

<http://www.uni-koeln.de/>

Redaktion Newsletter

Stiftung MITARBEIT

Redaktion eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft

Eva-Maria Antz, Ulrich Rüttgers

Bornheimer Str. 37

53111 Bonn

E-Mail: newsletter@wegweiser-buergergesellschaft.de