

Schriftenreihe Band 1085

Bettina Lösch / Andreas Thimmel (Hrsg.)

Kritische politische Bildung

Ein Handbuch



Bundeszentrale für politische Bildung

Die Herausgeber:

Dr. Bettina Lösch ist wissenschaftliche Assistentin des Lehr- und Forschungsbereichs Politikwissenschaft des Instituts für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität Köln.

Dr. Andreas Thimmel ist Professor für Wissenschaft der Sozialen Arbeit mit dem Hauptlehrgebiet Sozialpädagogik an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln.

Inhalt

Bettina Lösch, Andreas Thimmel
Einleitung 7

I. Grundlagen und Erfordernis kritischer politischer Bildung

Klaus-Peter Hufer
Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee .. 13

Gerd Steffens
Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung?
Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise .. 25

Benno Hafeneeger
Jugendbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion 37

Christine Zeuner
Erwachsenenbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion 53

Alex Demirović
Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens 65

Edgar Weiß
Grundlagen Kritischer Theorie 77

Armin Bernhard
Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung 89

Ralf Ptak
Bildung als Produktionsfaktor: Die schleichende Transformation
des Bildungssystems 101

Bettina Lösch
Ein kritisches Demokratieverständnis für
die politische Bildung 115

Fabian Kessl
Demokratiethoretische Vergewisserungen in der Sozialen Arbeit 129

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Bonn 2011
Lizenz Ausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn
© by Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts. 2010
Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel
Umschlagfoto: © blickwinkel / McPHOTOS
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-8389-0085-8
www.bpb.de

Klaus-Peter Hufer

Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee

„Marx statt Rechtschreibung“ – mit diesem Titel brachte die hessische CDU Anfang der 1970er Jahre eine Broschüre heraus, mit der sie einen damals heftig entbrannten Streit weiter eskalierte. Der Anlass für diese Schrift waren die Hessischen Rahmenrichtlinienentwürfe. Die CDU bewertete diese „als Entwürfe zum Missbrauch der Schule für den Klassenkampf und eine Erziehung zur Intoleranz“ (zit. nach Sander 2003, 140).

Was war damals los? Ein Blick in die ausgehenden 1960er und die beginnenden 1970er Jahre der Bundesrepublik soll an das damalige politische Klima und die Debatten erinnern. Bei der Vergegenwärtigung der damals neuen Ansätze in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der politischen Bildung im Besonderen wird deutlich, wie unterschiedlich gegenüber unserer heutigen gesellschafts- und bildungspolitischen Debatte vor ca. 30-40 Jahren gedacht wurde.

Es soll sowohl an die damalige Konjunktur der Emanzipationsidee und des Demokratisierungspostulats erinnert als auch für deren Beibehaltung plädiert werden.

1. Im Zentrum des Zeitgeistes: Demokratisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen

Über das zum Signal und Symbol gewordene Jahr 1968 ist viel geschrieben und diskutiert worden. Daher kann ich mich auf ein paar Stichworte beschränken, um zu verdeutlichen, wie und warum es zum Aufkommen der Emanzipationsidee in Erziehung und Didaktik kam.

Große Teile der Jugend der 1960er Jahre, vor allem Schüler und Studierende, wollten sich von vielem befreien: von dem Muff der Adenauer-Ära, den konservativen Moralvorstellungen, der verklemmten Sexualmoral, dem Schweigen der Eltern über die Nazizeit, der erstarrten und ritualisierten politischen Ordnung. Sie rebellierten gegen die Erosion der Liberalität und des Rechtsstaates (Notstandsgesetze, Spiegel-Affäre), gegen die auf Grund der Klassen- oder Schichtzugehörigkeit vorgegebenen Berufs- und Bildungszugänge, die vorgezeichneten Lebenswege, Konventionen und Verhaltensweisen. Gesellschaftliche Autoritäten

wurden in Zweifel gezogen, neue Umgangsformen gesucht und alternative Lebensweisen erprobt. Es war die Zeit der Reformen und der Kulturrevolution. Bis in die höchsten Spitzen des Staates kam der Wille zur Veränderung an. Am 1. Juli 1969 erklärte der im März gewählte Bundespräsident Gustav Heinemann in einer Ansprache vor dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat: „Nicht weniger, sondern mehr Demokratie – das ist die Forderung, das ist das große Ziel, dem wir uns alle und zumal die Jugend zu verschreiben haben“ (Heinemann 1977, 31 f.). Und: „Generell wird man sagen müssen, dass ein Drang nach Freiheit von alten Bindungen und nach Mitbestimmung in allen Gemeinschaftsverhältnissen unsere Zeit erfüllt“ (ebd., 28).

Und in seiner Regierungserklärung am 28. Oktober 1969 formulierte Willy Brandt eine Aussage, die zum geflügelten Satz wurde: „Wir wollen mehr Demokratie wagen.“ Das hieß: „Mitbestimmung, Mitverantwortung in den verschiedenen Bereichen wird eine bewegende Kraft der kommenden Jahre sein“ (Brandt 1969).

Parallel zu diesen politischen Reformbekundungen wurde ein grundsätzlicher Streit über die Reichweite von Demokratie geführt: Sollte sie mehr material oder eher formal, direkt oder repräsentativ, auf die Lebenswelt erweitert oder auf die Institutionen beschränkt, in der Gesellschaft praktiziert oder auf den Staat begrenzt sein? In diesem Richtungsstreit um das Demokratieverständnis exponierte sich Willy Brandt, indem er für seine Partei, die SPD, klarstellte: „Wir (...) lassen uns (...) von der Überzeugung leiten, daß die Demokratie nicht auf einen noch so wichtigen Bereich – wie den staatlichen – beschränkt bleiben, daß sie nicht auf Rationen gesetzt werden kann, sondern daß sie das gesamte gesellschaftliche Leben erfassen muß. Demokratie ist, aus dieser Sicht, ein fortwährender Prozeß – eine Aufgabe, an deren Verwirklichung unablässig zu arbeiten ist. (...) Für die SPD bedeutet Demokratie ein Prinzip, das alles gesellschaftliche Sein der Menschen beeinflussen und durchdringen muß“ (Willy Brandt, in: Greiffenhagen 1973, 46).

Gegen diese Demokratisierungstendenzen gab es heftigen Widerspruch. Für Wilhelm Hennis, Freiburger Professor der Politischen Wissenschaft, lief bspw. eine „Demokratisierungsforderung (...) auf die Preisgabe von Grundlagen der abendländischen Kultur hinaus (...), wie sie einschneidender nicht gedacht werden kann“ (Hennis, in: ebd., 57). Hennis verstieg sich sogar in die fundamentale Behauptung, dass „die emanzipatorische Forderung nach Demokratisierung“ eine „Revolte gegen die Natur“ sei, an deren Ende „die Agonie der Freiheit“ stehe (ebd., 70).

Diese Debatte hat weitreichende Konsequenzen: Denn wenn Demokratie auf die Felder der Gesellschaft erweitert und dort realisiert werden soll, dann betrifft das auch die Erziehung und Bildung mit ihren Institutionen Kindergarten, Schule, Universität und Erwachsenenbildung.

Furore machte damals ein Buch, mit dem Urs Jaeggi die „Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik“ analysierte (Jaeggi 1970). Der viel diskutierte Band traf den Nerv der Zeit. Denn Jaeggi fragte nach der Rechtfertigung von Herrschaft, kritisierte damals gängige Elitenvorstellungen, untersuchte faktenreich die sozialökonomischen Bedingungen und plädierte im Widerspruch dazu „für eine Demokratisierung des Alltags“ (ebd., 216). Dabei spielten für ihn „Bildung und Bewußtsein“ und „kritisch-emanzipative Vernunft“ eine wichtige Rolle (ebd., 176, 184). Beispielsweise thematisierte er, was erst allmählich als gesellschaftlicher Skandal empfunden wurde, dass „mit 5 bis 7 Prozent“ der Anteil der „Arbeiterkinder“ unter Abiturienten und Studenten „stark unterproportional“ war (ebd., 162). Die Emanzipation der „unteren Schichten“ war – wie dieses Beispiel zeigt – nur „unvollkommen“ (ebd., 163). Sollte es in Deutschland nicht weiterhin „Bildungsklassen“ (ebd., 170) geben, müsste das System der Bildungspolitik demokratisiert werden.

Fritz Vilmar, ein in den Gewerkschaften verankerter Sozialwissenschaftler, konkretisierte in einer voluminösen zweibändigen Arbeit „Strategien der Demokratisierung“ in Theorie und Praxis (Vilmar 1973). Er argumentierte gegen zwei völlig konträre Richtungen: zum einen gegen Konservative wie Hennis und zum anderen gegen die orthodoxe marxistische Linke. Mit Letzterer teilte er grundsätzlich die Kritik am Kapitalismus als inhumane Herrschaftsform (Vilmar 1973, Band I, 22). Allerdings kritisierte er „die negativen Faktoren in der Bilanz des Marxismus“, bspw. die „quasi naturwissenschaftliche Gewißheit“ seines Denkens und „eine verhängnisvolle Überschätzung und Unterbewertung des ‚subjektiven Faktors‘“ (ebd., 212, 213). Damit wird eine weitere Konfliktlinie der damaligen Zeit deutlich, nämlich die um den ‚richtigen‘ Sozialismus, den ‚wissenschaftlichen‘ Sozialismus marxistisch-leninistischer Art oder den demokratischen Sozialismus. Vilmar als namhafter Vertreter der zweiten Position setzte „an die Stelle der offenbar aussichtslosen und dogmatischen Ein-Front-Strategie Arbeit kontra Kapital (...) die Viel-Fronten-Strategie der Demokratisierung“ (ebd., 23). Unter den dafür in Frage kommenden „gesellschaftlichen Subsystemen“ (ebd., 108) nannte er auch Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.

Im Zentrum der damaligen wissenschaftlichen Debatten stand auch der so genannte „Positivismusstreit“ in der deutschen Soziologie. Hierbei ging es darum, ob die Sozialwissenschaften in ihren Forschungen objektiv und wertfrei verfahren oder mit kritischem Blick die Gesellschaft analysieren und verändern sollten. Die Protagonisten dieser Kontroverse waren die Kritischen Rationalisten wie Karl R. Popper und Hans Albert auf der einen sowie Vertreter der Kritischen Theorie wie Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas auf der anderen Seite. In Abgrenzung

zur Gegenposition, die ja ebenfalls das Attribut ‚kritisch‘ reklamiert, postulierte Adorno: „Der kritische Weg ist nicht nur bloß formal, sondern auch material; kritische Soziologie ist, wenn ihre Begriffe wahr sein sollen, der eigenen Idee nach notwendig zugleich Kritik der Gesellschaft. (...) Kritische Gesinnung jedoch, welche vor der Realität haltmacht und sich bei der Arbeit an sich selbst bescheidet, wäre als Aufklärung (...) schwerlich fortgeschritten“ (Adorno 1972, 135).

Durch die Vertreter der Kritischen Theorie wurde Emanzipation maßgeblich zum gesellschaftspolitischen Programm. Für Max Horkheimer „hat die Idee einer künftigen Gesellschaft als die Gemeinschaft freier Menschen, wie sie bei den vorhandenen technischen Mitteln möglich ist, einen Gehalt, dem bei allen Veränderungen die Treue zu wahren ist“ (Horkheimer 1970, 36).

2. Emanzipation durch Erziehung und Bildung

Emanzipation stammt von dem lateinischen Wort *emancipare*, was im römischen Recht die Freilassung des rechtlosen Sohnes oder Sklaven aus dem *manicipium*, der Gewalt des Hausherrn oder -vaters, bedeutete.

Der Begriff taucht im 17. und 18. Jahrhundert erneut auf, allerdings mit einer Bedeutungsverschiebung: Aus dem Akt der Gewährung von Selbstständigkeit wurde zunehmend die aktive Selbstbefreiung. Darüber hinaus wurde Emanzipation mit einer optimistischen anthropologischen Grundannahme belegt, nämlich mit der Fähigkeit eines jeden Individuums zur Kritik an bevormundenden, unterdrückenden Verhältnissen. Im Prozess der Emanzipation wollen sich „menschliche Individuen von bestimmten Fesseln“ befreien, „die die Entfaltung ihrer Fähigkeiten (Potenzen) verhindern“, und zwar in individueller und /oder kollektiver Tätigkeit (Galcerán Huguet 1990, 658).

Immanuel Kant benannte im Jahr 1783 auf die Frage „Was ist Aufklärung“ den fundamentalen Grundsatz aller Emanzipation: „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. (...) Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung*“ (Kant 1995, 162).

Emanzipation meint damit (Selbst-)Aufklärung und (Selbst-)Befreiung. Im Mittelpunkt stehen die selbstbewusst und selbstbestimmt handelnden Subjekte.

Zum Erziehungsprogramm wurde Emanzipation in den 1960er Jahren. Richtungsweisend wurde das immer wieder zitierte Credo von Adorno: „Jede Debatte über Erziehungsideale ist wichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 1970, 88). Adorno wies auf die Me-

chanismen hin, die Menschen zu solchen Taten wie Auschwitz veranlassten. Als „einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz“ sah Adorno „Autonomie“, d.h. im Sinne von Kant „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., 93). Zwar befürchtete er letztendlich doch, dass „durch Maßnahmen auch einer noch so weit gespannten Erziehung (...) es sich kaum verhindern lassen (wird), daß Schreibtischmörder nachwachsen“. Aber dennoch lässt sich dagegen „durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen“ (ebd., 104). Mit „Mündigkeit“ (ebd., 144) sowie „Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ (ebd., 145) nannte Adorno weitere Prinzipien und Ziele einer emanzipatorischen Bildung.

Die Erziehungswissenschaft differenzierte die emanzipatorischen Leitvorstellungen aus. Im Gegensatz zur bisherigen ‚realistischen‘, d.h. empirisch-analytisch orientierten Ausrichtung wurde das Fach nun politisiert: Herrschaftsfreiheit und Veränderung der Gesellschaft durch das Bildungssystem wurden angestrebt. Skepsis gegenüber pädagogischer Disziplinierung durch Notengebung und Schulbürokratie wurde laut. Das pädagogische Handeln sollte Partei ergreifen für die Mündigkeit und Emanzipation der Schülerinnen und Schüler sowie der Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen (vgl. Virtuelles Seminar). „Konstitutiv“ für die Erziehungswissenschaft sollte sein, „daß das erkenntnisleitende Interesse (...) das Interesse an Emanzipation ist“ (Mollenhauer 1968, 10). Klaus Mollenhauer, der dieses formulierte, war neben Heinz Joachim Heydorn, Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki in den 1960er Jahren meinungsbildend. Letzterer entwickelte eine „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“ (vgl. Klafki 1998). Mit ihr betonte er u.a. das „Eigenrecht des jungen Menschen als einer potentiell zur Selbstbestimmung und Mündigkeit fähigen Person“. Bildung verstand er im Zusammenhang von drei „Grundfähigkeiten“ und zwar der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, „Mitbestimmungsfähigkeit“ und der „Solidaritätsfähigkeit“. Mit seiner Forderung, dass Erziehungswissenschaft „immer auch gesellschaftskritisch“ sein muss, vertrat er einen politischen Anspruch des Faches (ebd.).

Die kritische Erziehungswissenschaft entwickelte im Laufe der 1970er und 1980er Jahre „eine Vielzahl von Theorievarianten“, denen eines gemeinsam ist: „die Hoffnung, über Bildung und Erziehung die Gesellschaft grundlegend zu verändern und im pädagogischen Feld Bedingungen für die Schaffung eines autonomen und vernünftigen Subjektes bereitstellen zu können“ (Krüger 1999, 175).

3. Emanzipation durch Politikdidaktik

Auch in der Politikdidaktik, die sich auf die allgemeinbildenden Schulen bezieht, wurden Emanzipationsideen konkretisiert. Entsprechende Konzepte „schossen in den 60er Jahren wie Pilze aus dem Boden“ (Sutor 1988, 15). Hierfür standen die Ansätze von Wolfgang Hilligen, Hermann Giesecke, Ernst-August-Roloff und Rolf Schmiederer. „Die große Mehrzahl“ der Autoren sah in der politischen Bildung „einen Beitrag zu einer zunehmenden Demokratisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche. ‚Emanzipation‘ wurde zu einem Schlüsselbegriff der Diskussion“ (Sander 2003, 144).

Vor allem die didaktischen Konzeptionen von Giesecke und Schmiederer wurden intensiv rezipiert. Gieseckes Demokratie- und Bildungsverständnis wird als „linksliberal“, das von Schmiederer als „radikaldemokratisch-sozialistisch“ bezeichnet; beide haben einen „kritisch-dialektischen“ Wissenschaftsansatz (vgl. Gagel 1979, 214).

Gieseckes „Didaktik der politischen Bildung“ enthält alle wesentlichen Merkmale eines emanzipatorischen Wissenschafts-, Politik- und Demokratieverständnisses. Ihm geht es „um (...) planmäßige Veränderung in Richtung auf zunehmende Demokratisierung der Gesellschaft“ (Giesecke 1974, 139). Daraus folgt „unausweichlich“ (ebd., 126) die „politische Parteilichkeit“ politischer Bildung, und zwar „für die Interessen und Bedürfnisse des jeweils Schwächeren, Ärmern, Unterprivilegierten“ (ebd., 127, Hervorhebung im Original). Giesecke betonte in seiner „Konfliktdidaktik“ (Massing 2007, 294) aber auch die Trennung von Politik und Pädagogik. Die Schule selbst dürfe kein Instrument für politische Aktivitäten oder den politischen Kampf werden (vgl. Giesecke 1974, 59). Diese Auffassung rief wiederum Kritiker auf den Plan, denen Gieseckes bereits von konservativer Seite (z.B. Sutor 1974; Oberreuter 1977) heftig attackierter Ansatz nicht weit genug ging (vgl. Tegtmeyer 1977, 104).

Auch in Schmiederers Didaktik politischer Bildung geht es um die klare Option, für eine „*Demokratisierung* der Gesellschaft und zur *Emanzipation* der Menschen beizutragen“ (Schmiederer 1977, 38; Hervorhebung im Original) und damit um „die Befreiung des Menschen aus gesellschaftlich begründeter Unmündigkeit und Abhängigkeit“ (ebd., 28). Seine Didaktik des politischen Unterrichts hat als Prinzipien und Ziele Parteilichkeit, Kritikfähigkeit, Ideologiekritik, Handlungsorientierung, Solidarität und Gesellschaftsveränderung (ebd., 44-64). Für entschieden „nicht zulässig“ (ebd., 55) hielt Schmiederer Indoktrination und Manipulation der Schüler.

Nicht nur in den fachdidaktischen Konzeptionen, sondern auch in der Bildungspolitik schlugen sich die Tendenz zur Demokratisierung und die Option

für Emanzipation nieder. Prominenter Höhepunkt waren die Hessischen „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“, die 1972 veröffentlicht wurden. Dort wurde als „oberstes Lernziel“ die „optimale Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen“ genannt. Dieses ist „(geknüpft) an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen“ (Der Hessische Kultusminister 1979, 7). Um „Selbst- und Mitbestimmung“ zu fördern, „(muß) Unterricht auch für Handeln qualifizieren“, die Schüler sollten bereit sein, „für die Sicherung und Erweiterung demokratischer Verhältnisse einzutreten“ (ebd., 8).

Die Diskussion schlug damals hohe Wellen. Im Jahr 1976 griffen vier Professoren der Politischen Wissenschaft bzw. der Didaktik der Sozialkunde, nämlich Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter und Bernhard Sutor in den Streit ein: „Politische Bildung in einer freiheitlichen und offenen Gesellschaft darf nicht indoktrinieren; ebensowenig kann sie gegenüber den Grundprinzipien der Verfassung in einem individuell beliebigen oder in einem fundamental-kritischen Verhältnis stehen“ (Grosser u.a. 1980, 131).

Die vier konservativen Professoren bezogen Position gegen ein Bildungsverständnis, das mit den Attributen ‚emanzipatorisch‘ oder ‚kritisch‘ zu einer gravierenden Änderung in der politischen Bildung geführt hatte.

4. Emanzipation durch politische Jugendbildung und Erwachsenenbildung

Die Emanzipationsbewegung hatte neben der Schule auch die außerschulische politische Jugendbildung und die politische Erwachsenenbildung erfasst. In den 1970er Jahren wurden in mehreren Bundesländern Jugendbildungsgesetze erlassen, „die sich einem emanzipatorischen Leitmotiv verpflichteten“ (Hafeneger 1997, 26). So hieß es bspw. im Jugendbildungsförderungsgesetz (JBFG) des Landes Hessen aus dem Jahr 1974: „Zielsetzung außerschulischer Jugendbildung ist es, die Jugendlichen zu befähigen, ihre gesellschaftlichen Interessen durchzusetzen und die Demokratisierung in allen Bereichen zu verwirklichen“ (§ 1, JBFG, zit. nach ebd.). Mit den Gesetzen wurde die Infrastruktur der Jugendbildung erheblich ausgebaut. Sie wurde „zu einem bedeutsamen Ort politischen Lernens und zu einer Lernkultur, die auf demokratisierende Prozesse in der Gesellschaft zielte“ (ebd., 27). Dazu entwickelte sich die „Jugendzentrumsbewegung“. Bis in kleine Orte der Provinz hinein forderten Jugendliche damals eigene, selbst gestaltete und verwaltete Treffpunkte (vgl. Schröder 1997, 180). Mit einer Reihe von Theorieansätzen, deren gemeinsamer Kern „eine politisch akzentuierte Konfliktorientierung“ war, „wurde eine subjektzentrierte, emanzipatorische und politisch ambitionierte

Bildungsarbeit begründet, mit der Hoffnungen verbunden waren, neben der Kritik an ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen die Integrations- und Partizipationschancen zu erhöhen sowie die Demokratisierung der Gesellschaft voranzutreiben“ (Hafenecker 1997, 28 f.).

In der politischen Erwachsenenbildung verlief die Demokratisierungs- und Emanzipationsbewegung zeitgleich und inhaltlich weitgehend parallel. Vorausgegangen war eine Kritik an der „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung der 1960er Jahre. Diese hatte zu eher technizistisch verkürzten, funktional ausgerichteten und auf Qualifizierung bedachten Zielvorstellungen der Weiterbildung geführt. Da im Zuge dieser Wende das Weiterbildungssystem als gleichberechtigter, quartärer Bildungsbereich ausgebaut werden sollte und eine Reihe von Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetzen beschlossen wurden, kamen zahlreiche jüngere pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Institutionen der Erwachsenenbildung. Sie waren zu einem großen Teil geprägt von den akademischen und praktischen Demokratisierungsüberlegungen sowie den neuerdings kritisch orientierten Sozialwissenschaften. So sollte für viele die Volkshochschule als „kritisches Korrektiv“ der Gesellschaft fungieren (Siebert 1972, 155) und Erwachsenenbildung insgesamt ein „Werkzeug zur Veränderung der Gesellschaft“ sein (Cube von u.a. 1974, 13). Es entstanden Theorieansätze, die konfliktorientiert sowie kapitalismus- und ideologiekritisch waren (vgl. Axmacher 1974; Markert 1973; Hufer 1992, 21).

In der gewerkschaftlichen politischen Bildung entwickelte Oskar Negt ein Konzept der Arbeiterbildung, das im Unterschied zu den in den Gewerkschaften damals üblichen Schulungen den Ansatz verfolgte, an den Erfahrungen der Teilnehmenden anzuknüpfen und diese zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen (vgl. Negt 1971).

Sogar ein „revolutionäres“ Verständnis von Erwachsenenbildung wurde vertreten, deren Aufgabe darin bestehen sollte, „den kollektiven Emanzipationsprozeß im Klassenkampf zu organisieren“ (Klein/Weick 1970, 345).

Insgesamt geriet die politische Bildung innerhalb der Erwachsenenbildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In ihr wurde eine Reihe von mobilisierenden Aktivitäten und Projekten entwickelt, beispielsweise die Stadtteil- oder Zielgruppenarbeit.

5. Aktualität von Emanzipation in der politischen Bildung

Diese Vorstellungen von einer emanzipatorischen Pädagogik und politischen Bildung liegen schon über dreißig Jahre zurück. Mittlerweile haben sich Politik, Gesellschaft, Kultur und Kommunikationsformen der Menschen geändert. Auch

kann von einem optimistischen Fortschrittsdenken jener Zeit heute keiner mehr ernsthaft ausgehen. Aber die Stichworte der Gegenwart wie Globalisierung, Individualisierung, Steuerungsverlust von Politik etc. haben die alte Suche nach der Mündigkeit und Befreiung der Menschen nicht erledigt. Die Herrschaftsformen und Abhängigkeitsverhältnisse sind vielleicht nicht mehr unmittelbar und sofort erkennbar, aber sie existieren nach wie vor.

Maßstab für eine emanzipatorische Gesellschafts- und Bildungstheorie ist, ob und inwieweit das Demokratiepostulat ernst genommen wird, nicht legitimierte Herrschaft gebrochen und eine Gesellschaft angestrebt wird, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (Marx/Engels 1971/1848, 45). Hiervon sind wir weit entfernt, denn bis in die letzten Poren unserer Gesellschaft ist ein „betriebswirtschaftlicher Imperialismus“ (Negt 2004a, 26) eingezogen. Aufschlussreich ist dabei die entsprechende Sprachänderung, dass aus Anspruchsberechtigten, Auskunftsuchenden, Reisenden, Teilnehmern, Theaterbesuchern, Arbeitslosen, Sozialhilfeempfängern, Patienten, Unfallgeschädigten und demnächst sicherlich auch Strafgefangenen Kunden und Kundinnen geworden sind.

Auch in der Bildungsarbeit wird der Kundenbegriff „ohne Scham“ (Negt 2004b, 202) und wie selbstverständlich gehandelt. Dabei gehört er zum Vokabular des Marktes, der Erfolgsorientierung, der Gewinnmaximierung und vielleicht auch der Übervorteilung. Hier geht es um andere Absichten als um selbstbestimmte Erkenntnisse und Weiterfahrungen. Die Behandlung des Menschen als Kunden ordnet diese den Bedingungen der Ökonomie unter: „Wir tun so, als ob die Frage von Wirtschaftsstandorten und die Frage der Ökonomie das ganze Leben ausfüllt“ (Negt 2004b, 203).

Die Totalität des Prozesses zeigt sich am neuen Vokabular, das auch im Bildungsbereich Einzug hält: Effizienz, Controlling, Rankings, Evaluation, Assessment, Dienstleistung, Innovation, Reform, Modernisierung, Synergie, Kompetenz, Formate, Module, Weiterbildungsmanagement, Organisationsentwicklung, Schlüsselqualifikationen, Soft Skills, Zeitfenster, Meetings, Events, Performanz, Nachfrageorientierung, Humankapital etc.

Mit diesen Begriffen gehen entsprechend aufgeladene ökonomische, soziale, kulturelle und politische Veränderungen einher sowie heftige Werteverstärkungen. Daher sind grundlegende Fragen zu stellen: Ist der Wert von Erziehung, Pädagogik und Bildung mit betriebswirtschaftlichen Kategorien zu bemessen? Geht es den Menschen in erster Linie um Qualifikation oder immer noch um Bildung? Wie wird deren ‚Qualität‘ gemessen, wer kann das überhaupt? Sind vor allem funktionale Schlüsselqualifikationen gefragt? Oder zählen nicht doch weiterhin traditionelle Werte wie z.B. Gerechtigkeit?

Statt Demokratisierung von Staat und Gesellschaft heißt das Credo heute: den Standortvorteil der Bundesrepublik zu steigern, statt Politisierung geht es derzeit um Ökonomisierung und an Stelle von Selbstbestimmung sollen die Menschen sich selbst instruieren. In diesem instrumentellen, wettbewerbsorientierten Denken bleiben andere Werte auf der Strecke. Der Zusammenhang von neoliberaler Globalisierung mit ihrem Abbau von Sozialstaatlichkeit und der Zunahme von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Rechtspopulismus und -extremismus ist vielfach begründet worden (vgl. Butterwegge 2006; 2008).

Der zentrale Orientierungspunkt für emanzipatorische Bildung ist das Subjekt, seine Selbstbefreiung durch Selbstaufklärung. Es hat jedoch derzeit den Anschein, als sei ein egoistisch und quasi sozialdarwinistisch verkürztes ‚Selbst‘ die Verheißung und das Leitbild der Gegenwart. In Ratgebern und Programmen – auch bei solchen mit erziehungswissenschaftlichem Charakter – wimmelt es von neuen ‚Selbst-Konstruktionen‘ wie Selbstbehauptung, Selbstdurchsetzung, Selbsterfahrung, Selbstfindung, Selbstmanagement, Selbstorganisation oder Selbststeuerung. Dies sind die Übertragungen der Leitideen einer individualisierten, neoliberalen Gesellschaft und Ökonomie auf den Einzelnen, dem geraten wird – ohne den Gedanken der Solidarität noch zu gebrauchen – an sich selbst zu denken, für sich selbst zu sorgen und vor allem sich selbst durchzusetzen. Auch wenn hier das Selbst im Vordergrund steht, ist dies das Kontrastprogramm zur Emanzipation. Es kann mit Fug und Recht bezweifelt werden, dass „der flexible Mensch“ im neuen Kapitalismus (Sennett 1998) wirklich frei ist und tatsächlich selbstbestimmt handeln kann. Daher bleiben die Ziele einer an Emanzipation und Demokratisierung orientierten Bildung nach wie vor aktuell.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1970: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. u.a. 1972: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied/Berlin
- Axmacher, Dirk 1974: *Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD*. Frankfurt/M.
- Brandt, Willy 1969: Erklärung der Bundesregierung vom 28. Oktober 1969, in: <http://www.bwbs.de/UserFiles/File/PDF/Regierungserklaerung691028.pdf>
- Butterwegge, Christoph 2006: *Globalisierung, Neoliberalismus und Rechtsextremismus*. In: Bathke, Peter/Spindler, Susanne (Hrsg.): *Neoliberalismus und Rechtsextremismus in Europa. Zusammenhänge – Widersprüche – Gegenstrategien*. Berlin, S. 15-33

- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) 2008: *Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Opladen/Farmington Hill
- Cube, Alexander von 1974: *Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumsgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung*. Braunschweig
- Der Hessische Kultusminister 1979: *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre*, o.O., o.J.
- Gagel, Walter 1979: *Politik. Didaktik – Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
- Galcerán Huguet, Montserrat 1990: *Emanzipation*. In: *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Band 3, hrsg. von Hans Jörg Sandkühler. Hamburg, S. 658-660
- Giesecke, Hermann 1974: *Didaktik der politischen Bildung*, 9. Aufl. München
- Greiffenhagen, Martin (Hrsg.) 1973: *Demokratisierung in Staat und Gesellschaft*, München
- Grosser, Dieter u.a. 1980: *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*. In: Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): *Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung*. Stuttgart, S. 131-162
- Hafeneger, Benno 1997: *Geschichte der außerschulischen Jugendbildung*. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch politische Jugendbildung*. Schwalbach/Ts., S. 21-36
- Heinemann, Gustav W. 1977: *Präsidentiale Reden*, 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max 1970: *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*. Frankfurt/M./Hamburg
- Hufer, Klaus-Peter 1992: *Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze – Eine Einführung*. Schwalbach/Ts.
- Jaeggi, Urs 1970: *Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik*, 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel 1995: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Ders.: *Werke in sechs Bänden*, Band 6, hrsg. von Rolf Toman. Köln, S. 162-170
- Klafki, Wolfgang 1998: *Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Quelle: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html>
- Klein, Edwin/Weick, Edgar 1970: *Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 4/1970, S. 342-351
- Krüger, Heinz-Hermann 1999: *Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft*. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* Frankfurt/M., S. 162-183
- Markert, Werner 1973: *Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus*. München
- Marx, Karl/Engels, Friedrich 1971: *Manifest der Kommunistischen Partei (1848)*. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, 19. Aufl., S. 17-57
- Massing, Peter 2007: *Politikdidaktik*. In: Weißeno, Georg u.a. (Hrsg.): *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 290-299
- Mollenhauer, Klaus 1968: *Erziehung und Emanzipation*. München
- Negt, Oskar 1971: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt/M.
- Negt, Oskar 2004a: *Kritische Gesellschaftstheorie und emanzipatorische Gewerkschaftspolitik*. In: Beethorst, Joachim/Demirović, Alex/Guggemos, Michael (Hrsg.): *Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt/M., S. 14-33

- Negt, Oskar 2004b: Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, Klaus-Peter/ Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke: Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 194-213
- Oberreuter, Heinrich 1977: Auf dem Weg ins Abseits? In: Materialien zur Politischen Bildung 2/1977, S. 9-15
- Sander, Wolfgang 2003: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung. Marburg
- Schmiederer, Rolf 1977: Zur Kritik der Politischen Bildung, 6. Aufl. Frankfurt/M./Köln
- Schröder, Achim 1997: Politische Bildung in der Region. In: Hafenecker, Benno (Hrsg.): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 180-202
- Sennett, Richard 1998: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Siebert, Horst 1972: Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Picht, Georg/Edding, Friedrich u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 150-166
- Sutor, Bernhard 1974: Parteilichkeit politischer Bildung? In: Materialien zur Politischen Bildung 4/1974, S. 85-91
- Sutor, Bernhard 1988: Politische Bildung als Politikum – Ein unbewältigtes Problem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 51/88 (15. Dezember 1988), S. 13-27
- Tegtmeier, Günter 1977: Politische Erziehung in der Bundesrepublik zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Zur Entwicklung und Kritik neuerer Ansätze politischer Erziehung, zugleich ein Plädoyer für einen erfahrungsorientierten politischen Unterricht. Bad Heilbrunn
- Vilmar, Fritz 1973: Strategien der Demokratisierung, Bd. I: Theorie der Praxis und Bd. II: Modelle und Kämpfe der Praxis. Darmstadt/Neuwied
- Virtuelles Seminar: Konzepte der Erziehungswissenschaft, Lerneinheit 5 „kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft“, Quelle: <http://neibecker.wiwi.uni-karlsruhe.de/breiter/fertig/chemnitz/kapit5.htm>

Gerd Steffens

Braucht kritisch-emanzipatorische politische Bildung heute eine Neubegründung?

Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise

Die Frage nach einer Neubegründung kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung ist mehrdeutig und schließt einige Fragen ein, die hervorgehoben werden müssen. Die erste dieser Fragen geht darauf, ob die seitherigen Begründungen emanzipatorischer politischer Bildung sich als irrig oder unzureichend erwiesen haben und deswegen revidiert werden müssen. Eine zweite Frage richtet sich darauf, ob der heutige Zustand der politisch-gesellschaftlichen Welt eine Neubegründung emanzipatorischer politischer Bildung in neuen Horizonten verlangt. Die dritte Frage lenkt den Blick auf den innerdisziplinären Diskurs der Politikdidaktik; sie möchte wissen, ob der Stand dieses Diskurses Neubegründungsnotwendigkeiten anzeigt. Ich werde diese Fragen im Sinne eines kritischen Diskurses in umgekehrter Reihenfolge aufgreifen, also mit einer Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden Selbstverständnis der Politikdidaktik beginnen (1), mich danach den Herausforderungen politischer Bildung durch die Veränderungen der heutigen Welt zuwenden (2) und an ihnen dann erörtern, aus welchen gesellschafts- und bildungstheoretischen Ressourcen emanzipatorische politische Bildung heute begründet werden kann (3).

1. Politikdidaktik – eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin?

So klein die universitäre Disziplin der Politikdidaktik ist, so eng versucht sie sich zu formieren. Dazu scheint sie schon der Zweifel daran zu zwingen, ob sie überhaupt eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin sei. Denn mit guten Gründen ließe sich auch vertreten, dass sie ein Teilgebiet der Politikwissenschaft sei, welches aus einer eigenen, eben didaktischen Perspektive auf den gemeinsamen Gegenstandsbereich blicke. Oder, dass sie – vom gesellschaftsbezogenen Aufgabenbereich politischer Bildung her betrachtet – eher als ein Teilgebiet der Sozialwissenschaften zu bestimmen sei. Oder, dass sie ein Teilgebiet der Allgemeinen Didaktik sei, weil sie mit dieser – in einer fachlichen Konkretisierung zwar – deren Interesse an einer Wissenschaft des Lehrens und Lernens teile.