Ekkehard Nuissl

Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen

Der politischen Bildung wird häufig etwas Krisenhaftes attestiert. So auch in der zwanzigsten Ausgabe des REPORT im Jahr 1987, die sich im Schwerpunkt – auch wenn er als solcher damals noch nicht ausgewiesen war – mit der Thematik befasste. Das Heft wurde durch einen Beitrag von Horst Siebert eröffnet; dieser Beitrag soll hier Ausgangspunkt sein, Schlaglichter auf die Entwicklungen der vergangenen Jahre zu werfen und eine Positionsbestimmung vorzunehmen. Dies erfolgt bezogen auf den Gegenstand, die Ziele, die Adressaten und die Methoden der politischen Erwachsenenbildung. Ob und wie sich die politische Bildung von ihrem krisenhaften Image befreien kann, wird abschließend erörtert.

1. Politische Bildung – ein Blick zurück

„Die politische Erwachsenenbildung hat eine lange Tradition seit der Arbeiterbewegung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts" – so heißt es lakonisch im REPORT-Beitrag von Horst Siebert zu „Veränderungen der Politik, der politischen Interessen und der politischen Didaktik" (Siebert 1987, S. 5). Die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung fällt mit der Geschichte der Erwachsenenbildung insgesamt zusammen; Erwachsenenbildung hatte von ihren (quasi institutionalisierten) Anfängen am Ende des 18. Jahrhunderts in den bürgerlichen Bildungszirkeln und noch deutlicher in der Verbindung mit der Arbeiterbewegung per se eine politische Funktion. Das Motto „Wissen ist Macht" war das Leitmotiv organisierter Bildungsarbeit, und selbstverständlich ging es dabei um gesellschaftliche, um politische Macht. Das Motto selbst stammt nicht – wie immer zitiert – von Liebknecht, sondern von Hobbes; ein Indiz dafür, dass Nachhaltigkeit insbesondere dann entsteht, wenn die Welt nicht nur erklärt, sondern auch verändert wird (oder zu verändern versucht wird).

Siebert unterscheidet intentionale und funktionale politische Bildung; intentional ist danach politische Bildung dann, wenn politische Themen und Lernziele verfolgt werden, funktional praktisch in allen anderen Bildungskontexten, etwa in der emanzipatorischen Wirkung, die von einem Computerkurs ausgehen kann. Schon viele Jahre zuvor hatte Horst Siebert – mit dem Antritt des ersten deutschen Lehrstuhls für Erwachsenenbildung 1970 in Hannover – auf die politische Funktion von Bildung generell und die intentionale politische Bildungsarbeit verwiesen (Siebert 1970), gewissermaßen vorbereitend für die intensive Diskussion um die Integration politischer und beruflicher Bildung in den siebziger Jahren, als für sehr viele Erwachsenenbildner die politische Erwachsenenbildung der Kern des ganzen Bereichs war.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

Von dieser Situation sind wir heute, zwanzig Jahre nach dem Aufsatz von Horst Siebert im REPORT 20/1987, weit entfernt. Heute wird mehr von Weiterbildung gesprochen, und dieser Begriff wird deutlich mit einem Berufsbezug konnotiert. „Erwachsenenbildung“ hat eher den Beiklang allgemeiner Bildung, und „politische Erwachsenenbildung“ spielt in den Diskursen die marginale Rolle eines Teils der allgemeinen Erwachsenenbildung. Auch die Implementation des Ziels der „civic society“ in das Konzept des Lebenslangen Lernens hat – bislang – nicht wirklich zu einer Renaissance von Ansätzen politischer Bildung geführt. Zur Situation und Perspektiven der politischen Erwachsenenbildung daher im folgenden einige Anmerkungen: zu ihrem Gegenstand, ihren Zielen, ihren Adressaten, ihren Methoden und ihrer „Krise“.

2. Politische Bildung und ihr Gegenstand

Es scheint so einfach: Der Gegenstand politischer Bildung ist die Politik, das politische System, das Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft, der Gegenstand beruflicher Bildung ist der Beruf, die Arbeit, das gesellschaftliche Herstellen von Gütern. Politische Weiterbildung umfasst „absichtsvoll organisierte Veranstaltungen im außerschulischen Bereich zur rationalen Auseinandersetzung mit der politischen Wirklichkeit und dem Ziel, Kompetenzen auszubilden, die es dem Menschen ermöglichen sollen, sich (besser) im politischen Bereich zu orientieren“ (Behrens 1999, S. 227). Aber was ist die politische Wirklichkeit? Behrens ergänzt: „Als politische werden dabei... öffentliche Angelegenheiten verstanden“ (ebd.). Nun ist die Definition des Politischen als des „Öffentlichen“ nicht wirklich ein Präzisierung.

Ein anderer, pragmatischer Ansatz zur Definition des Gegenstandes liegt in der Definition der Themen; politische Bildung beschäftigt sich mit politischen Themen, das sind alle diejenigen, mit denen sich Ministerien befassen (Siebert 1987, S. 5). Das Problem dieser Definition ist, dass sie nicht nur quer zur Dichotomie von Öffentlichkeit und Privatheit liegt, sondern praktisch alle Felder menschlichen Handelns in der Gesellschaft zum Gegenstand politischer Bildung erklärt. Mit der Siebertschen Definition der „intentionalen“ politischen Bildung wird auf den Inhalt, nicht das Thema, Bezug genommen. Danach kann fast jedes Thema zum Inhalt politischer Bildung werden, sofern es interessenorientiert und konfliktreflektiert behandelt wird. Die Definition des Gegenstandes wird dabei zur Aufgabe des Bildungsprozesses selbst und der verwendeten Methode gemacht – ob dies gelingen kann ist eine andere Frage. Vor allem dann, wenn man – wie Siebert 1987 – Situation und Perspektiven der politischen Bildung aus dem Wandel des Gegenstandes heraus erklärt – dem Funktionsverlust des politischen Systems, des Rückzugs ins Private und der Entpolitisierung durch Massenmedien.

Zweifellos hat der Verlust des möglichen Systemvergleichs zwischen Kapitalismus und Sozialismus bzw. Kommunismus die politische Bildung ihres wichtigsten Gegenstandes beraubt; das Gegenüberstellen unterschiedlicher Gesellschaftsmodelle

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

war der zentrale Lebensnerv politischer Bildung. Zur Frage der grundlegenden Prinzipien menschlichen Zusammenlebens hat sich in der politischen Bildungsarbeit ein lähmendes Schweigen ausgebreitet, obwohl gerade hierzu dringender Diskursbedarf besteht.

> Der gotische Mensch kam über die Versuche, Gold herzustellen und eine ewige Bewegung zu erfinden, zur mystischen Religion, der moderne durch die Geld- und Maschinenwirtschaft zur rationellen Politik. „Die Methoden, deren sie sich bedienten, um dahin zu gelangen, tragen den gleichen, formal-technischen Charakter. Sie spalten beide die unmittelbare und natürliche Einheit des Lebens in eine reflektierte und künstliche Gegensätzlichkeit. Das fromme Gemüt stellt zwischen Gläubigen und Schuldigen eine feste Scheidewand auf, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Und der wirtschaftliche Verstand unterscheidet ebenso streng und abstrakt zwischen Gläubigern und Schuldnern. ..... Der merkantile Gegensatz von Soll und Haben entspricht also als äußere Kehrseite der moralischen Polarität von Gut und Böse. Das ist der Grund, weshalb der Sozialist in ersteren, nämlich die Trennung zwischen Besitzenden und Besitzlosen auch als das unsittliche Prinzip selbst empfindet, denn er ist die genaue Umkehrung der sittlichen Methode aus dem Seelischen ins Geschäftliche“ (Vetter 1924, S. 93 f.).

In diesem Zitat aus der vor achtzig Jahren geschriebenen „Kritik des Gefühls“, zeigt sich die Notwendigkeit, über die grundlegenden Prinzipien der Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens nicht nur im Bereich des Rationalen, sondern auch des Emotionalen, Moralischen und Ethischen zu reflektieren. Das Problem etwa, dass trotz allgemeiner menschlicher und ethischer Grundsätze deren Konkretisierung in Religion zu politischen Konflikten führt, ist selbstreflexiv in Bezug auf politische Ordnungsprinzipien zu diskutieren.

Vielleicht müssen wir die Trennlinien, nach denen wir die Gegenstandsfelder von Bildung beschreiben, neu definieren. Es geht daher nicht nur darum, zu konstatieren, dass „die Form der Sozialisierung...hier die der Vereinzelung nicht nur von Personen, sondern von Teilen der Persönlichkeit, Teilen der Lebenswelt (ist)“ (Ziehe 1980, S. 34, zit. n. Siebert 1987, S. 7), sondern daraus auch Rekonstruktionsversuche zum Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit und Bewegungsprinzipien abzuleiten.

3. Politische Bildung und ihre Ziele

Politische Bildung hat – gerade in Deutschland, in der Re-Education nach dem zweiten Weltkrieg – das Ziel der Staatsbürgererziehung. Dieses Ziel wandelte sich bald zur Mitbürgererziehung, die weniger das gesellschaftliche Ordnungssystem als vielmehr die Gemeinschaft und Partnerschaft in den Mittelpunkt stellte. Weiter gehen Ansätze der Konfliktpädagogik und der emanzipatorischen Bildung, die sich auf konkurrierende Interessen und die Emanzipation von Herrschaft, Ausbeutung und Unterdrückung beziehen (z. B. Negt 1967). Horst Siebert betonte schon 1970, es sei Aufgabe der politischen Bildung, die Antinomien zwischen wissenschaftlich-technischer Entwicklung und Demokratisierung transparent zu machen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

Vorsichtiger klingt dies im REPORT 1987: „Nicht die emanzipatorische Zielrichtung (kritische Urteilsfähigkeit, politische Handlungskompetenz, Befreiung aus Abhängigkeiten usw.) ist suspekt, wohl aber die Überschätzung der Möglichkeiten eines Abendkurses oder Bildungsurlaubsseminars“. Horst Siebert sucht die Balance; „eine rein theoretische Systemkritik begünstigt Resignation, Ohnmachtsgefühle, Passivität. Ein reiner Aktionismus ist (oft) ziellos, kuriert an Symptomen und dient oft der Selbstberuhigung“ (1987, S. 15), denn: „Die Politische Bildung ist im Spannungsfeld von alltäglicher Lebenswelt und systemischen Strukturen angesiedelt“ (ebd., S. 14). Mehr noch: „Erwachsene wollen sich weder belehren noch erziehen lassen“ (ebd., S. 11). Hier sind bereits die konstruktivistischen Grundgedanken angelegt, die Horst Siebert in den Folgejahren – mit nach wie vor emanzipatorischem Anspruch – ausformuliert (vgl. Arnold/Siebert 1995; Siebert 1999).

Zur Beschreibung dessen, was politische Bildung im Ergebnis ist, gibt es unzählige Definitionen wie Kritik-, Orientierungs-, Handlungsvermögen, Beteiligung oder Engagement. Th. Länge benennt die Kompetenzen des politisch gebildeten Menschen so: Informationen aufnehmen und verarbeiten, mit anderen kommunizieren, sich eine eigene Meinung bilden und engagiert der Wirklichkeit zuwenden (Länge/Rudolf 2003, S. 25). Dies ist die allgemeinste Definition politischer Kompetenz, auf die politische Bildung abzielt. Ihr liegt implizit eine Akzeptanz des bestehenden demokratischen Systems zugrunde: In ihm gilt es, diese Kompetenzen zu erwerben und zu entfalten. Systemkritische Ziele politischer Bildung werden heute kaum noch formuliert, der gesellschaftstranszendierende Ansatz von Oskar Negt zur „Soziologischen Phantasie und exemplarischen Lernens“ spielt keine Rolle mehr.

Einigkeit besteht auch hinsichtlich der Auffassung, dass nicht mehr die großen theoretischen Entwürfe (Gesellschaftsmodelle und Gesellschaftstheorien) in der politischen Bildung relevant sind, sondern der einzelne mit seinen Befindlichkeiten und Nöten. Diese Wendung zum Subjekt ist schon im Aufsatz von Horst Siebert 1987 angelegt, die Teilnehmerorientierung, der Bezug auf das Persönliche. In der Zieldebatte um die politische Bildung stellt sich dabei die Frage, wo die gesellschaftliche Dimension bleibt, gewissermaßen das Öffentliche des privaten Subjekts. Die Demarkationslinie zwischen Privat und Öffentlich ist auch im Zielkorridor der politischen Bildung von entscheidender Bedeutung. Horst Siebert folgt dabei seiner schon 1987 erkennbaren Linie: „Trotz zum Teil grundsätzlicher Bedenken gegen die Bestimmung von Zielen im Kontext der politischen Erwachsenenbildung überhaupt, formulieren letztlich alle Autorinnen und Autoren bis auf Horst Siebert in der Summe ausgesprochen vielfältige Zielvorstellungen“ (Scheurich/Pohl/Hufer 2004, S. 353). Dort werden auch die in der Diskussion befindlichen Ziele politischer Bildung rubriziert: regulative Ideen (Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation, Aufklärung, Humanität), Schlüsselkompetenzen (Utopie-, Erinnerungsfähigkeit, globales Denken, Reflexion, vernetztes Denken etc.) und politische Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung, bürgerschaftliches Engagement, Entscheidungsfähigkeit etc.) (Scheurich/Pohl/Hufer 2004, S. 373 ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

Die eigentliche Diskussion zu den Zielen politischer Bildung bezieht sich aber nach wie vor – wie 1987 im Artikel von Horst Siebert – auf drei unterschiedliche Zugänge: Wissensvermittlung, Handlungsorientierung und Subjektbezug.

Das übergeordnete Ziel der Wissensvermittlung geht davon aus, dass ohne ausreichendes Wissen keine politische Orientierung oder Entscheidung möglich ist, oberstes Ziel politischer Bildung daher im kognitiven und rationalen Bereich liegt. Der am Handeln orientierte Ansatz geht davon aus, dass sich Interesse erst im Handlungsbezug entfaltet und daraus auch die Motivation zum Wissenserwerb und zur politischen Beteiligung erwächst. Der Subjektbezug betont das Primat der Menschen gegenüber den Anforderungen des Systems, schließt deren Interessen, Vorstellungen und Lernwege mit ein.

Ein zunehmend wichtiger Punkt in der Diskussion um politische Bildung ist die der Legitimation der politischen Bildner/innen. Die zunehmende Problematik der Legitimation von Zielen in der politischen Bildung steht im Kontext des Primats des Lebenslangen Lernens, das vom Subjekt aus gesteuert und gestaltet wird. Im Kontext der politischen Bildung, die qua definitionem überindividuelle Bezüge hat, verschärfen sich damit aber die Legitimationsprobleme der politischen Bildner. Vielfach wird ein octroy politischer Positionen nicht nur von den Lernenden abgelehnt (dies betont Siebert schon 1987), sondern auch von den Lehrenden als Problem geortet.

4. Politische Bildung und ihre Adressaten

In den Diskursen zur politischen Erwachsenenbildung gibt es zwei Bereiche der Mutmaßungen: die Politik und das politische System bzw. die „Gesellschaft" einerseits und die Menschen in dieser Gesellschaft andererseits. Der Wandel in der Gesellschaft wurde traditionell aufmerksam verfolgt, Individualisierung, Sinnkrise, Arbeitslosigkeit, Mediendominanz und anderes wurde (in der Regel sekundäranalytisch) herangezogen und interpretiert. Die Adressaten demgegenüber wurden – meist unhinterfragt und unbefragt – in diesen Kontext eingeordnet. „Sozialwissenschaftlich ausgebildete Pädagogen gaben Antworten auf Fragen, die so nicht von den Teilnehmern gestellt wurden" – so schreibt Siebert (1987, S. 10) die Entwicklung. Der Bezug zum „Zielgruppenkonzept" der 1970er Jahre zeigte dabei einen vertrackten Zirkelschluss: Pädagogische Konzeption und Zieldefinition ging im Zielgruppenkonzept zuvor von der Analyse der Erfahrungen der Teilnehmenden aus, traten diesen im Lehr-Lern-Prozess jedoch als ihnen fremde Erklärung der gesellschaftlichen Wirklichkeit entgegen. Horst Siebert bringt die Probleme auf den Punkt: Systemisch entwickelte Gesellschaftstheorien helfen kaum bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, Zielgruppenprobleme werden als Stigmatisierung wahrgenommen, das Konzept des Kollektiven Interesses verlor gegenüber der individuellen Betroffenheit an Bedeutung und Erwachsene wollen sich weder belehren noch erziehen lassen (Siebert 1987, S. 10. f.). Der Artikel von Horst Siebert zu diesem Zeitpunkt ist gewissermaßen die Momentaufnahme des Wandels

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

der gesellschaftstheoretisch veranlassten politischen Erwachsenenbildung der siebziger Jahre zu den subjektorientierten Ansätzen seit den neunziger Jahren.

Siebert verweist auf die Erfahrungen der Bildungspraxis: „Zeigefingerpädagogik" ruft Vermeidungsreaktionen hervor; viele Menschen wollen nicht nur über Politik reden, sondern etwas tun. Er bezieht sich hier nicht nur auf die Erfahrungen der Praxis, sondern auch auf Untersuchungen bei Adressaten und Teilnehmenden insbesondere zu deren Motivation. „Es scheint nicht selbstverständlich zu sein, dass Erwachsene aus eben den Gründen Bildungsveranstaltungen besuchen, die das pädagogische Personal (oder die Theorie) für sie formuliert hat. So ist nicht nur unser empirisches Wissen über die Teilnahme (und die Nicht-Teilnahme) unzureichend, sondern auch anthropologische, ethische und erkenntnistheoretische Fragen über unsere Vernunftfähigkeit und über das, was man früher Bildsamkeit genannt hat, sind neu zu diskutieren" (Editorial, REPORT 35/1995). Die Forderung „Lernen muss sich lohnen!" (Ahlheim u. a. 1991) galt auch schon zwanzig Jahre zuvor für die Motivation von Lernenden (vgl. Gerl/Wiedemann/Dahms 1980). Und dies nicht nur in einem verkürzten handlungsorientierten und alltagspraktischen Sinn, sondern für das Verstehen und den Umgang mit Wirklichkeit.

In den Untersuchungen zu den Lehr-Lern-Prozessen auf Bildungsurlauben der politischen Bildung in den siebziger Jahren stellten die Heidelberger empirischen Bildungsforscher fest, dass die alltägliche Praxis für die Lernenden zweierlei Funktion hat: Zum einen überprüfen sie an den Erfahrungen aus ihrer Alltagspraxis, ob die angebotenen Deutungen von Wirklichkeit stimmig sind und Geschehnisse des Alltags erklären, sie überprüfen also die Tauglichkeit theoretischer Ansätze anhand ihrer Erfahrungen; zum anderen überprüfen sie den Stoff, das Lehrangebot, auf seine Tauglichkeit für die Zukunft, seine Umsetzbarkeit im realen Handeln. Bei diesem praxisgeleiteten Prüfungsverfahren der Lernenden werden die Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess oft geradezu „abgekoppelt", wenn sie sich nicht auf die Konkretion der Praxisprüfungen der Lernenden einlassen (vgl. Nuissl 1991).

Gerade in der politischen Bildung ist dieses Verhältnis von Abstraktion und Konkretion für die Adressaten von großer Bedeutung. Sie sind es ja, die (in der Regel) bezogen auf den politischen Lerngegenstand über die längeren und konkreteren Erfahrungen und Kenntnisse verfügen, Interessen haben und diese durchsetzen wollen. Der Begriff der Teilnehmerorientierung, den Horst Siebert hier 1987 formuliert, greift dabei noch deutlich zu kurz; er geht eher von einer adressatengerechten „Verpackung" von Inhalten aus, nicht jedoch davon, dass diese von den Adressaten entwickelt und strukturiert werden. In der subjektorientierten Variante der Diskussion um politische Bildung, wie sie seit den neunziger Jahren aufgenommen ist, wird dieser Gedanke konsequent fortgesetzt.

Allerdings: Bildungspraktisch hat dies verschiedene Probleme. Planung und Ankündigung von Maßnahmen politischer Bildung sind danach nur Vorschläge, mit den Teilnehmenden verhandel- und änderbar. Die Antizipationen sind für die Pädagogen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

nur grobe Orientierungen, im Prozess selbst müssen methodisch und flexibel entsprechende Verständigungen eingesetzt werden. Vor allem aber: Es gibt für die Lehrenden kein sicheres Wissen mehr im Vorfeld einer Maßnahme politischer Bildung. Denn über die Adressaten ist zu wenig bekannt; sie sind zu wenig „ausgeforscht", wenn man die Subjektorientierung (die immer den ganzen Menschen umfasst) ernst nimmt. Und sie sind zu wenig hörbar, wenn ernsthaft an ihren Erfahrungen und Interessen gearbeitet werden soll. Die Kritik von Horst Siebert am „Bankierskonzept" ist berechtigt, eine echte Alternative aber noch nicht gefunden.

Die Annahme von Rudolf (2002), die Nachfrage nach politischer Bildung sei wesentlich größer als in möglicher Teilnahme bisher realisiert, bringt die Adressaten der politischen Bildung mit einem dort noch ganz neuen Paradigma ins Spiel: dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage. Politische Bildung hatte ihre Adressaten nie als nachfragende Kunden wahrgenommen und sich dieser Definition auch immer widersetzt. Das Marktprinzip von Angebot und Nachfrage gehört in den Bereich des Privaten, nicht den des Öffentlichen. Seine Übernahme widerspricht dem Verständnis politischer Bildung, ebenso übrigens, wie die Annahme einer möglichen Messbarkeit der Wirkung von organisierten Prozessen politischer Bildung (vgl. Ahlheim 2003).

Im Endeffekt bleibt ein gewisses Dilemma; im Mittelpunkt politischer Bildung sollen die Interessen und Fragen der lernenden Subjekte an die Gesellschaft stehen, über diese ist aber zu wenig bekannt, und die systemkonformen Artikulationsverfahren (wie Nachfrage) widersprechen Selbstverständnis und Grundsätzen. Letztlich verweisen alle Reflexionen zu diesem Thema auf die konkreten Bildungsprozesse selbst und die dort eingesetzten Methoden, um zum direkten Dialog mit den Lernenden zu kommen und sie dadurch zu realen Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen.

5. Politische Bildung und ihre Methoden

Die Methoden, genauer gesagt, das didaktische Vorgehen, soll in der politischen Bildung das zusammen bringen, was ganz weit auseinander liegt und doch zusammen gehört. Horst Siebert verweist 1987 hier bereits auf die Spannung zwischen lokal handeln und global denken und auf das Engagement hier und jetzt und auf die Verantwortung für die Zukunft. „Theoretische Bemühungen um eine dialektische Verknüpfung des Besonderen mit dem Allgemeinen, des Privaten mit dem Öffentlichen, des Subjekts mit der Gesellschaft sind nicht neu, ja sie sind gerade das zentrale Thema der Didaktikdiskussion" (Siebert 1987, S. 15) – noch spezifischer: der Didaktikdiskussionen der politischen Bildung. Horst Siebert verweist bereits auf die bildungspraktische Verschiebung von einer systematischen zu einer lebensweltlichen Perspektive und nennt einige Themen, die sich stärker auf die Handlungsmöglichkeiten und das direkte Umfeld der politischen Subjekte beziehen, etwa statt „Kernenergie – Pro und Contra" das Thema „Wie gehen wir mit der Energie um?". Deutlich wird, dass die Themen selbst kein ausreichender Indikator mehr sind für die Zugehörigkeit zur

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

politischen Bildung, sondern vielmehr die Methoden, welche aus dem Thema einen politischen Inhalt machen. Damals, 1987, waren neu die „Werkstätten" zum Schreiben, zur Geschichte, zur Ökologie, zur Zukunft. Zeitzeugen, Lokalgeschichte, Sokratisches Gespräch, soziobiografische Methode, erlebnispädagogische Ansätze. Sie alle versuchen, methodisch nicht mehr das System den lernenden Subjekten zu vermitteln, es ihnen näher zu bringen, sondern von den lernenden Subjekten aus und aus ihrer Perspektive das System überschaubar und erfahrbar zu machen. Es sind damals und seitdem aber wenige einzelne Methoden, sondern methodische Prinzipien, die in der politischen Bildung wichtig sind:

- Ganzheitlichkeit,
- Subjektorientierung,
- Fallbezug,
- Exemplarität und
- Handlungsbezug.

Das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* im politischen Lernprozess ist nicht neu gewesen, war im Bereich etwa der konfessionellen Bildung längst vertraut: Man lernt mit Kopf, Herz und Hand zusammen. Der auf rationale Systembetrachtung setzenden politische Bildung lief dies aber entgegen. Die Befürchtung, im Privaten, in der „kuscheligen" Nähe, zu versinken und – emotional gefangen – die rationale Struktur der Gesellschaft nicht mehr zu erfassen, war verbreitet und ist es auch heute noch. Dabei wurzelt die Grundlage der gesellschaftlichen Regeln im moralischen und ethischen Empfinden der Menschen, nicht in abstrakten und rationalen Strukturen. Überspitzt formuliert: Die konsequente Weiterentwicklung des Staatsgedankens liegt in ethisch konturierten, religiös orientierten gesellschaftlichen Konzepten. Hier liegen auch Erklärungspotentiale nicht nur für die Konflikte zwischen den großen Religionen, sondern auch für das Erstarken esoterischer Bildungsaktivitäten und mancher Sektengründungen:

> Der Mensch „kommt aus einem moralisch-technisch zweckvoll bestimmten und mechanisierten Dasein, dessen Entsinnlichung er vollendet, in dem er völlig passiv wird. Den Zweck und Sinn der Existenz, den das politische Interesse in das Geld und die gesetzliche Finanzordnung verlegte, entmaterialisiert er noch weiter und überträgt sie auf eine Gottheit, die das letztmögliche und unbeschränkte Ordnungsprinzip nicht nur der Menschheit, sondern der Natur überhaupt ist" (Vetter 1924, S. 105).

Ganzheitlichkeit ist jedoch nicht nur eine Frage der Methode, des Erfassens der Subjekte im Lehr-Lern-Prozess, sondern spiegelt sich im Verhältnis von Politik und Religion, von Zweck und von Sinn. Gerade bei Methoden der politischen Bildung, die zukunftsorientiert sind (wie etwa die Zukunftswerkstätten), zeigen sich dabei auch die Barrieren, die in der Definition „des" Politischen internalisiert sind. Dies gilt vor allem auch für die politischen Bildner, die – mit gutem Recht – einen Fortschritt in der Gestaltung ihres, des öffentlichen Teils der Gesellschaft anstreben.

Die *Subjektorientierung* ist die Voraussetzung dafür, dass „Ganzheitliches" überhaupt erst ins Spiel kommt. Nur im lernenden Subjekt selbst fallen die unterschiedlichsten

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

„Felder" gesellschaftlicher Realität zusammen. Beim lernenden Subjekt gibt es keine kategoriale Trennung zwischen öffentlich und privat. Auch lag die Trennlinie der Lernmotivation nie bei den administrativen Schubladen der beruflichen und allgemeinen (oder politischen) Bildung, sondern immer nur bei der Definition der Beziehung zwischen Thema und Inhalt zu den eigenen Interessen und Bedürfnissen. Mit der verstärkten Subjektorientierung, auch im Konzept des Lebenslangen Lernens, entstehen diese Dinge nicht neu, sondern geraten nur erstmalig in den Blick. Für politische Bildung heißt dies methodisch, Lernprozesse von den Subjekten her zu beginnen, unter der Gefahr, dass sie am Ende nicht dort landen, wo politische Bildung den Kern von Politik vermutet: in der Politik, im öffentlichen Raum. Die Lernenden sind dabei nicht Adressaten der politischen Bildung, sondern ihre Veranstalter.

Eine subjektbezogene ganzheitliche Bildungsarbeit ist nur am Fall herzustellen. Der *Fallbezug* ist daher ein wesentliches methodisches Moment politischer Bildung. Im Fall ist auch der Stoff noch ganzheitlich organisiert; seine rationale Zergliederung, seine Analyse sind nicht Voraussetzung, sondern Gegenstand des Lernens. Den Fall zu definieren und seine Beziehung zu den Interessen der Lernenden jeweils herzustellen ist das Schwierige in der politischen Bildung, vor allem, wenn es sich um Gruppenlernprozesse mit Erwachsenen handelt. Der Fallbezug selbst setzt das Prinzip der *Exemplarität* voraus. Fälle sind nur Ausschnitte aus der Wirklichkeit, die für etwas stehen und an denen etwas gelernt werden kann, was auf andere Situationen und in andere Kontexte übertragbar ist. Die Frage nach dem Exemplarischen, im Negtschen Ansatz noch konsequent gestellt, gerät immer mehr aus dem Blick. Fallbezug wird oft als sinnlich-konkrete Stoffpräsentation verstanden, nicht jedoch als Basis für transferierbare exemplarische Erkenntnisse.

Schließlich sind und müssen die Methoden politischer Bildungsarbeit *handlungsorientiert* sein, zumindest handlungsrelevant. Die Gefahr, die Horst Siebert 1987 aufzeigt, dass politische Bildung zur Vorbereitung politischer Aktionen verkümmern könnte, besteht durchaus. Dies ist aber mit Handlungsbezug nicht gemeint: Erkenntnisinteresse und Deutungen erwachsen aus Handlungsvollzügen und münden in diese wieder ein. Es geht daher nicht darum, kurzschrittig politische Lernprozesse in direkte Aktionen umzusetzen, sondern den Handlungsbezug im Erkenntnisfortschritt zu konzeptualisieren, Handlungsbezug als analytisches Instrumentarium zu akzeptieren und Umsetzung („Nutzen") als legitime Kategorie politischen Lernens zu definieren.

Horst Siebert schrieb vor zwanzig Jahren, dass Politik „nur selten unmittelbar erlebbar" ist (1987, S. 12). Das war richtig, und das ist richtig. Politik, d. h. hier politisches Handeln, ist nur selten direkt erlebbar, in seinen Folgen aber durchaus konkret erfahrbar. Das Problem in der politischen Bildung ist hier die Zeit. Zwischen einer politischen Handlung und ihren gesellschaftlichen Auswirkungen vergeht oft soviel Zeit, dass der Zusammenhang im Bewusstsein der Menschen nicht hergestellt wird. Wissen, das sich nicht im praktischen Alltag materialisiert, bleibt nicht nachhaltig.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

Dies gilt auch für die Relevanz von politischen Themen, die in der politischen Erwachsenenbildung langfristig beobachtbar ist. Gerade die Umweltbildung liefert dafür eine Serie von Beispielen. Ein ökologisches Problem wird festgestellt, wird bekannt, wird heftig diskutiert, um Erkenntnis der Ursachen wird gerungen (oft mit unrühmlicher Beteiligung interessengeleiteter Wissenschaft), die Nachfrage nach entsprechender politischer Bildung ist überwältigend, dann kehrt nach einigen Wochen oder Monaten wieder Ruhe ein. Und dies, obwohl das Problem nach wie vor existiert.

6. Politische Bildung und ihre Krise

Die Krise der politischen Erwachsenenbildung ist in gewisser Weise ein Stereotyp und zieht sich seit mindestens dreißig Jahren durch die Debatten in Praxis und Wissenschaft. Das war auch im REPORT des Jahres 1987 so, als gleich vier Beiträge (Siebert; Nuissl; Heinen-Tenrich und Beer) der politischen Erwachsenenbildung eine krisenhafte Situation, einen Auswanderungsprozess und einen Standpunkt zwischen Orientierungslosigkeit und Zukunftshoffnung zuschrieben. Gemeinhin wird die Krise daran festgemacht, dass die Teilnehmenden wegbleiben, dass aufgrund mangelnden Teilnahmeinteresses auch die Zahl der Angebote sinkt. Meist werden – darauf aufbauend – Analysen dazu angestellt, warum das Teilnahmeinteresse gesunken sein könnte.

Die gängigste Formel ist hier die Annahme, ursächlich sei eine Krise des politischen Systems, einhergehend mit einer Politikverdrossenheit der Bürger/innen und ihrem daraus resultierenden wachsenden Desinteresse. Diese Formel steht und fällt nicht nur mit der Definition von Politik, sondern auch mit der Definition des Gegenstandes politischer Erwachsenenbildung. Bürger/innen, die nicht zur Wahl gehen, müssen nicht notwendigerweise politisch desinteressiert sein, oft ganz im Gegenteil. Und eine Unzufriedenheit mit dem politischen System bedingt ja nur dann ein Desinteresse an politischer Erwachsenenbildung, wenn sich diese hauptsächlich oder ausschließlich auf eben das politische System richtet.

Andere auch selbstkritischere Erklärungsversuche nehmen das Angebot politischer Erwachsenenbildung in den Blick; die politischen Themen seien ausgewandert und nun in anderen Kontexten (Gesundheits-, Umwelt-, Familienbildung) aufzufinden oder, allerdings ganz selten (wie etwa bei Siebert 1987) formuliert: Die Angebote der politischen Erwachsenenbildung entsprechen nicht den Interessen der Menschen, erfüllen nicht das gewünschte „prodesse et delectare“ (Siebert 2004, S. 255).

Nun können alle Interpretationen richtig sein oder auch falsch; es fehlt an ausreichend verlässlichen und gültigen empirischen Analysen, es wird sehr viel gemutmaßt. Von daher sind die Voraussetzungen wenig günstig dafür, dass sich die politische Erwachsenenbildung aus der Krise herauswinden kann. Mit einiger Plausibilität kann man sagen, dass die Krise des politischen Systems sich dann auf die politische Erwachsenenbildung auswirkt, wenn sich diese hauptsächlich über das politische System definiert. Dann gilt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

aber, dass politische Erwachsenenbildung im Aufschwung sein sollte, gefördert durch das politische System und eingesetzt als Instrument, die Menschen zur Akzeptanz und Partizipation in demselben zu motivieren. Hier existieren erfahrungsgemäß immer zwei Grenzen: Zum einen will sich politische Erwachsenenbildung nicht zur Rettung eines krisenhaften politischen Systems instrumentalisieren lassen, zum anderen schätzen die Vertreter des politischen Systems die Wirkung der politischen Erwachsenenbildung auch nicht hoch genug ein, als dass sie in besonderem Umfang und gezielt gefördert würde.

In der selbstkritischen Variante bei der Analyse der eigenen Krise stößt die politische Erwachsenenbildung immer wieder an immanente Grenzen; so hat sie in den vielen Krisenjahren zwar ungeheure Leistungen in Bezug auf innovative Methoden, Anspracheformen und theoretische Ansätze vollbracht, sich in ihrer Gänze aber auch immer wieder und immer weiter marginalisieren lassen. Gelegentlich stolpern dabei die Akteure der politischen Erwachsenenbildung auch über ihren eigenen hehren Anspruch, Wächter und Initiatoren des politischen Lebens in der Gesellschaft schlechthin zu sein.

Letztlich wird man, wenn die Frage der Krise behoben werden soll, nicht umhin kommen, Gegenstand und Ziel politischer Bildung noch einmal genauer in den Blick zu nehmen. Wenn politische Erwachsenenbildung nicht von Themen und „Bereichen" her definiert wird, sondern als Inhalt und als Prozess, der allen Bildungsbemühungen zu eigen ist, wird - vermutlich – bald nicht mehr von einer Krise gesprochen werden können. Dies setzt voraus, sich jenseits konkreter Bildungsangebote noch einmal intensiver mit der Frage zu beschäftigen, wo die Trennlinie intentionaler und funktionaler politischer Bildungsarbeit liegt und ob diese Trennlinie – aus Sicht der Lernenden – überhaupt sinnvoll ist.

Zum „Nachlesen"

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche" auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1987): Veränderungen der Politik, der politischen Interessen und der politischen Didaktik. In: REPORT, H. 20, S. 5–17

Literatur

Ahlheim, K. (2003): Vermessene Bildung – Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach

Ahlheim, K. u. a. (1991): „Lernen muss sich lohnen". In: REPORT, H. 28, S. 60–70

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren

Beer, W.(1987): Politische Erwachsenenbildung zwischen Orientierungslosigkeit, Restrisiko und Zukunftshoffnung. In: REPORT, H. 20, S. 42–50

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf

Behrens, G. (1999): Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. Aufl., S. 227–244

Gerl, H./Wiedemann, E./Dahms, W. (1980): Legitimationsformen und militärorientierte Einstellungen. In: Puzicha, K./Schatz-Bergfeld, M. (Hrsg.): Bedingungen politischer Sozialisation, Bd. 2, Bonn, S. 7–253

Heinen-Tenrich, J. (1987): Politische Bildung wandert aus... In: REPORT, H. 20, S. 33–41

Länge, Th. W./Rudolf, K. (2003): „Bericht politische Bildung 2002" in der Diskussion. Junger Wilder trifft alten Hasen. In: DIE-Zeitschrift, H. II, S. 24–27

Rudolf, K., (2002): Bericht politische Bildung 2002 – Was wollen die Bürger?. Büdingen

Negt, O.(1967): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/Main

Nuissl, E. (1987): Zur Krise der politischen Bildung. In: REPORT, H. 20, S. 18–32

Nuissl, E. (1991): Widerstände im Lehr-Lern-Prozess. In: REPORT, H. 28, S. 45–59

Scheurich, I./Pohl, K./Hufer, K. (2004): Außerschulische politische Bildung heute: ein Resümee in zwei Teilen. In: Hufer u. a. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach, S. 340–392

Siebert, H. (1970): Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 175–184

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied

Siebert, H. (2004): Erwachsene lassen sich gelegentlich „perturbieren" und irritieren, aber nicht umerziehen. In: Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I (Hrsg.), a. a. O., S. 248–265

Vetter, A. (1924): Kritik des Gefühls. Prien

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf