

Arbeitspapier **184**

Heinz Sünker | Thomas Swiderek

**Forschungslagen,
politische Praxis und
Perspektiven politischer
Bildung in Deutschland**

Arbeitspapier 184

Heinz Sünker | Thomas Swiderek

**Forschungslagen, politische Praxis und
Perspektiven politischer Bildung in Deutschland**

Sünker, Heinz M.A. Dr., Professur für Sozialpädagogik und Sozialpolitik am
FB Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal.
Zahlreiche Publikationen zu Westlichem Marxismus/Kritischer Theorie,
Bildungsforschung, politischer Bildung, Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit,
Widerstand und Nationalsozialismus, Kindheitsforschung.

Swiderek, Thomas, Dipl.Soz.wiss., Dr., Publikationen zu Kindheitsforschung,
Kinderpolitik, Partizipation, Heimerziehung, Kinder- und Jugendhilfe.

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung

Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB

Hans-Böckler-Straße 39

40476 Düsseldorf

Telefon (02 11) 77 78-593

Fax (02 11) 77 78-4-593

E-Mail: Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de

Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Referatsleiterin Forschungsförderung

Best.-Nr.: 11184

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Januar 2010

€ 15,00

Inhaltsverzeichnis

1	Kontexte	5
2	Problemstellung.....	11
3	Was ist Politische Bildung?	15
4	Aktuelle Forschungslage und Praxis	17
5	Trägerstrukturen, Teilnehmerzahlen und inhaltliche Schwerpunkte	29
6	Exkurs: Politische Bildung, Kinderpolitik, Kinderrechte und Partizipation	35
7	Arbeitsorientierte politische Bildung.....	41
8	Perspektiven	53
9	Literatur	59
	Über die Hans-Böckler-Stiftung.....	73

1 Kontexte

Da eine demokratische Gesellschaft darauf beruht, dass gebildete Bürgerinnen und Bürger die Angelegenheiten dieser Gesellschaft als ihre eigenen begreifen, sie damit als von ihnen zu gestaltende verstehen, lässt sich hiermit zugleich Ausgangspunkt wie Ziel für politische Bildung und (politische) Bildungsprozesse benennen. Politische Lernprozesse sind, holzschnittartig gegenübergestellt und auf unterschiedliche Kontexte bezogen, entweder realpolitisch auf eine Anpassung an herrschende Verhältnisse ausgerichtet oder aber – vermittelt u. a. durch das Prinzip Partizipation, darin eingelassene Erfahrungen – an der Demokratisierung aller Lebensbereiche orientiert; Mischungen sind dabei möglich und realistisch. Mit der Entwicklung der „Weiterbildung“ zu einem gleichberechtigten Teil des öffentlichen Bildungswesens, wie dies beispielsweise die Weiterbildungsgesetzgebung der Länder bewirkt hat, hat auch die „politische Bildung“ eine Struktur und ein Netz von Einrichtungen und damit – und das gilt es zu bestimmen und zu hinterfragen – einen bestimmten Wirkungsgrad erhalten.

Weil die Stärke und Effektivität demokratischer Institutionen vom Ausmaß und der Qualität demokratischer Fähigkeiten abhängen, so schreiben Bowles und Gintis¹ in ihrer Studie „Democracy & Capitalism“, sei einsichtig, dass eine Verpflichtung zur Demokratie zu einer Unterstützung jener Institutionen führen müsse, die die Entwicklung einer demokratischen Kultur mehr förderten als hinderten.² Und weil zudem Lernen bzw. Bildung eine zentrale und lebenslange soziale Aktivität der Menschen darstelle, gebe es keinen vernünftigen Grund dafür, Strukturen, die politische Bildung regulieren – wie Schulen, Familien, Nachbarschaften oder Arbeitsstätten – von den Kriterien ‚demokratische Verantwortung‘ und ‚Freiheit‘ auszunehmen.

1 Bowles/Gintis 1987, S. 204.

2 In diesem Zusammenhang ist die ‚Demokratie-Frage‘ zu stellen: Bowles/Gintis tun dies in aller notwendigen analytischen Klarheit. Sie stellen erstens fest: „Capitalism, more than a system of resource allocation and income distribution, is a system of governance“ (1987, S. XI) und bestimmen zweitens ihren Ausgangspunkt mit den Worten: „Diese Studie versteht sich als Beitrag zu einer fortgesetzten Ausweitung der Fähigkeit von Menschen, ihr eigenes Leben sowie ihr gesellschaftliches (als Gesellschaftsgeschichte) zu bestimmen. Um dies zu realisieren, bedarf es, so werden wir argumentieren, der Etablierung einer demokratischen sozialen Ordnung und der Eliminierung zentraler Institutionen der kapitalistischen Ökonomie. Diese starke Gegenüberstellung von ‚Kapitalismus‘ und ‚Demokratie‘ wird unerwartet erscheinen, da beide Termini häufig benutzt werden, um unsere Gesellschaft zu charakterisieren. Aber wir werden nachweisen, dass keine kapitalistische Gesellschaft heute vernünftigerweise demokratisch genannt werden kann, wenn man darunter versteht, dass es um die Ausübung persönlicher Freiheit und den sozial verantwortlichen Gebrauch von Macht geht“ (1987, S. 3; vgl. weiter Meiksins Wood 1995; Green 1998).
Enthalten ist in dieser Positionierung zugleich eine Destruktion der Notwendigkeit von Kapitalisten oder ‚Pseudoeliten‘ (vgl. auch Hartmann 2002).

Die hierin eingeschlossenen Herausforderungen und Aufgaben werden noch größer, bedenkt man den gegenwärtig diskutierten Stand wie Zustand westlich-kapitalistischer, demokratisch verfasster Gesellschaften – u.a. bezogen auf das Ausmaß an gesellschaftlichem Engagement wie inzwischen partiell erreichtem Niveau in politischen Auseinandersetzungen, was vor dem Hintergrund der katastrophalen Geschichte des 20. Jahrhunderts nicht hoch genug einzuschätzen und als Ausdruck einer Zivilisierung in der post-faschistischen Epoche zu verstehen ist, ohne die Mängel an politischer Kultur wie an politischem Bewusstsein hierzulande wie international unterschätzen zu wollen.³ Dieses widersprüchliche Ergebnis verweist zugleich auf Schwierigkeiten bei der Bestimmung des Verhältnisses von demokratischer Bildung und der Bildung von Demokratie.⁴

Auf klassen- wie kulturspezifische Bedingungen, die ihr Zentrum in der Reproduktion sozialer Ungleichheit mithilfe unterschiedlicher Institutionen haben, der einzufordernden Urteils- wie Handlungskompetenzen in den Konsequenzen für Bewusstsein wie individuelle Lebensgestaltung verweisen Überlegungen Bourdieus, die heranzuziehen grundlegend für die hier zu analysierende Thematik ist. *Bourdieu hebt als Ergebnis seiner Forschungen – und dies verweist auf den substanziellen Bedarf an Partizipation und politischer Bildung – hervor, dass zwar in unserer Gesellschaft allen ein gleiches Recht auf persönliche Meinung zuerkannt werde, „aber nicht allen die Mittel in die Hand gegeben werden, dieses formal universelle Recht auch wahrzunehmen“⁵.*

Und in seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“, das sich wesentlich mit den Bedingungen und Folgen gesellschaftlicher Urteilskraft – also der „Basis“ von Demokratie befasst – benennt Bourdieu die Frage nach den Konstitutionsbedingungen des Politischen, damit nach den Voraussetzungen von Demokratie und Partizipation, als Habitusproblem, dem die Möglichkeit von Bildung unterlegt ist: „Um den Zusammenhang von Bildungskapital und die Geneigtheit, auf politische Fragen zu antworten, angemessen zu erklären, genügt nicht der Rückgriff auf die durch den Bildungstitel garantierte Fähigkeit zum Verstehen, zur Wiedergabe oder selbst noch zur Hervorbringung des politischen Diskurses; hinzukommen muss vielmehr noch das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die

3 Im Zusammenhang eines „Verfalls“ von Politik sind sicherlich deutliche Differenzen zwischen den USA und Kontinentaleuropa zu konstatieren (siehe exemplarisch Boggs 2000; Chomsky 2000 und 2006; Berman 2001; Kellner 2001).

4 vgl. Sünker 2003, Kap. 10.

5 Bourdieu 2001, S. 89; Hervorh. d. V.

Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, ...“⁶.

Die PISA Ergebnisse belegen offenkundig die Aussagen Bourdieus, wenn deutlich wird, dass die Schule der gesellschaftlichen Segregation den Boden bereitet, indem sie auf das klassen- bzw. milieuspezifisch angeeignete kulturelle wie soziale Kapital der Kinder und Jugendlichen zurückgreift. Schule dient der Perpetuierung der kulturellen und sozialen Privilegien oder anders gesagt: die deutsche Schule verstärkt herkunftsbedingte Bildungsnachteile mehr als alle anderen Schulen im OECD-Raum – mit Konsequenzen für den gesamten Lebenslauf, die Lebensqualität insgesamt – mit Einschluß von kultureller und politischer Entwicklungsmöglichkeit – bei Benachteiligung in frühen Jahren⁷; durchbrochen werden kann dies wohl nur mithilfe von gesellschaftlichem, politischem Engagement. Politische Bildung – in Organisationen wie den Gewerkschaften – kann (könnte) demzufolge als Hebel für Wandel dienen, indem politisches Kapital zu emanzipatorischer Veränderung – im Sinne einer Demokratisierung aller Lebensbereiche – genutzt wird. Der Kreislauf wäre so zu durchbrechen.⁸ Dringlich notwendig wird dies in einer Zeit, wo mit der Verkehrung von ‚Bildung‘ in Ware und deren Vermarktung, politische Bildung eingeschlossen – wie dies in der kritischen angelsächsischen sociology and politics of education genannt und gezeigt wird –, die Privatisierung aller ‚Bildung‘ auf die Tagesordnung zu setzen gesucht wird.⁹ Politisch wird dies an der Ersetzung von Bürgerrechten durch Konsumentenrechte deutlich. Die Folgen beschreibt G. Whitty eindringlich: „Dabei bedeutet die steigende Tendenz, immer mehr Aspekte gesellschaftlicher Belange mit der Rede von Konsumentenrechten und eben nicht mit Bürgerrechten zu verbinden, mehr als die Verlagerung des öffentlichen Bildungssystems auf einzelne Schulen, die auf dem Markt um Klienten werben. Während es scheint, als ob damit auf Kritik an einem überbürokratisierten Wohlfahrtsstaat geantwortet würde, beinhaltet dies de facto wesentliche Aspekte der bildungspolitischen Entscheidungen: Es handelt sich um einen Prozeß, der wegführt vom öffentlichen in den privaten Bereich – mit entscheidenden Konsequenzen für soziale Gerechtigkeit. Atomisierte Entscheidungsprozesse in einer bereits klassenstrukturierten Gesellschaft scheinen auf den ersten Blick jedem formal die gleichen Gelegenheiten zu geben, tatsächlich aber

⁶ Bourdieu 1984, S. 639.

⁷ Deutsches PISA Konsortium 2001, S. 32.

⁸ Formuliert ist damit eine Perspektive für gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

⁹ siehe Sünker 2003, Kap. II.

werden sie die Möglichkeit von kollektiven Kämpfen für jene verschlechtern, die denen helfen könnten, die am wenigsten in der Lage sind, sich selber zu helfen”^{10,11}

In Frage steht mithin insgesamt, was als Voraussetzung für eine partizipatorische Demokratie und demokratische Zukunftsfähigkeit herzustellen, zu bilden ist, gemeinhin als normal vorausgesetzt wird, aber eben noch immer nicht „normal“ ist und bekanntlich in der Geschichte immer wieder zu Katastrophen geführt hat.¹² Denn auch in weiteren Forschungen zu politischer Sozialisation und Partizipation wird die gesellschaftsstrukturell produzierte Ungleichheit, d.h. die klassenbedingte Ungleichheit, im Bereich politischer Aktivität hervorgehoben.¹³ Geklärt zu werden hat demzufolge, was denn, wie Steinvorth es nennt, das „demokratische Mindestmaß“ ausmacht, gesellschaftlich zu verantworten und einzufordern ist, weil es jedem die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung sichere; denn ohne diese Fähigkeit bleibe der Mensch von allen Entscheidungen ausgeschlossen, „die ihn selbst betreffen und den Rahmen seiner Selbstbestimmung bilden“¹⁴. Vor dem Hintergrund der katastrophalen Geschichte des 20. Jahrhunderts ist deutlich, dass damit entscheidende Alternativen ins Blickfeld geraten und zur Frage führen, wie eine strukturelle und inhaltliche Initiierung und Beförderung von politischen Bildungsprozessen aussehen kann, die auf eine emanzipatorische Perspektive abzielen.¹⁵

Wenn Verba, Schlozman und Brady ihre Studie „Voice and Equality“ mit dem Satz beginnen, „Citizen participation is at the heart of democracy“¹⁶, und der UNICEF Bericht „Zur Situation der Kinder in der Welt 2003“, der sich insbesondere mit dem Thema „Partizipation“ befasst, herausstellt, „Demokratie beginnt mit den Kindern“¹⁷, treten häufig unterbelichtete Verbindungslinien zwischen gesellschaftstheoretischen wie gesellschaftspolitischen Diskursen und der praktisch-politischen Frage nach der demokratischen Zukunft unseres Gemeinwesens, in die auch das Generationenverhältnis eingelassen ist, in neuer Klarheit hervor. Denn diese Perspektivierung verdeutlicht zum einen die enge, strukturell wie institutionell wesentliche Vermittlung von Demokratie und Partizipation und führt zu der begründeten Aussage, „we will find that participation

10 Whitty 1998, S. 100; vgl. Barber 2007.

11 Dass es um die Analyse von Klassenstrategien gehen muss, will man erfahren, was im Bildungsbereich geschieht, darauf verweist eindringlich Ball 2003.

12 Aus ihrer Zeitdiagnose zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, damit auch von Faschismus und Stalinismus, hat A. Siemsen als Aufgabe für politische Bildung gefolgert, es gelte zu verhindern, dass Menschen „der blinden Unterwerfung unter eine Staatsleitung, eine Partei oder einen Führer“ sich befleißigen (1948, S. 5).

13 Verba u.a. 1995, S. 509, 513.

14 Steinvorth 1999, S. 277; vgl. auch Bourdieu 2001, S. 285 ff.

15 Sünker 2002.

16 Verba, Schlozman und Brady 1995, S. 1.

17 Deutsches Komitee für UNICEF 2003, S. 19 ff.

in a democratic polity makes the participants better citizens“¹⁸. Zum anderen zeigt sie die herausragende Bedeutung von Reflexivität, Urteilskraft, Handlungsfähigkeit und Bewusstsein aller Mitglieder unserer Gesellschaft für eine qualifizierte Zukunftsfähigkeit, in die Individuelles und gesellschaftlich Allgemeines miteinander einhergehen – was letztlich die Basis für ein gutes und gelingendes Leben aller bildet. Wenn also die Demokratie der Demokraten bedarf, so zeigt dies die Bedeutung einer Kultur der Partizipation, die es in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (von Politik, Kultur, Ökonomie, Gewerkschaften bis zur Jugendverbandsarbeit) zu schaffen, gestalten und auszubauen gilt. Dies verweist insgesamt auf die Relevanz von Bildungsprozessen, die die Grundlage für dergestaltige Entwicklungen und ihre möglichen Ergebnisse verkörpern, und führt zu der Frage, wo derartige Bildungsprozesse ihre unterschiedlichen Orte und Zeiten haben (können).

Um diese Perspektivierung als Aufgabenstellung deutlich zumachen, legen wir hier einen Beitrag zu einem Forschungsmonitoring für den Bereich ‚politische Bildung‘ vor. Ausgehend von einer gesellschafts- und bildungspolitisch akzentuierten Problemstellung und einer Darstellung wesentlicher Diskussionslinien und Auseinandersetzungen zu Semantik, Konzepten und Realitäten politischer Bildung, einer Übersicht über Trägerstrukturen und Teilnehmerzahlen sowie einer ersten Skizze zu einer arbeitsorientierten politischen Bildung werden Grundlinien des Gesamtbereichs als Forschungsaufgabe vorgestellt.¹⁹

Leiten lassen wir uns bei der Perspektivierung von Bourdieu, mit einem grundlegenden, lebenslang orientierten Verständnis von politischer Bildung, in das Vermittlungen von Politik und Bildung – sowie Aufgabenstellungen zu deren Rekonstruktion – eingelassen sind: „Wir neigen dazu, die Wirksamkeit derjenigen Formen von Macht zu unterschätzen, die mit der symbolischen Gewalt zusammenhängen. Der Ökonomismus spukt in den Köpfen der gesamten politischen Intelligenz herum und hat so einer bestimmten fatalistischen Einstellung Vorschub geleistet: Wenn die Gesellschaft nur noch entsprechend der ökonomischen Denkweise gesehen werden darf, dann verlieren auch alle gesellschaftlichen Gruppen ihren bislang legitimen Anspruch, sich selbst als spezifische Gruppen innerhalb der Gesellschaft zu organisieren und darzustellen. Ich denke, dass Politik etwas ganz anderes wäre und politische Aktionen eine ganz andere Wirksamkeit gewännen, wenn jedermann davon überzeugt wäre, dass es an

18 Mansbridge 1999, S. 320.

19 Dabei ist schon zu Beginn darauf hinzuweisen, dass aus semantischer Perspektive ‚politische Bildung‘ für die weitere Arbeit eine grundlegende Konzeptualisierung von ‚Bildung‘ (vgl. Sünker 2006) und ‚Politik‘ (vgl. Narr 2001) sowie deren Vermittlungen und Vermitteltheit (vgl. Claußen 2001a) erfordert.

ihm selbst liegt, seine eigenen politischen Angelegenheiten in die Hände zu nehmen und dass niemand kompetenter ist als er selbst, um seine persönlichen Interessen wahrzunehmen.... Man sollte jede Mühe daransetzen, um allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jeden einzelnen persönlich angehen und dass es darum geht, in diesen scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Problemen wiederzuerkennen. ... Das Leben ändern, das müsste auch heißen, die vielen kleinen Nichtigkeiten zu ändern, die das Leben der Leute ausmachen und die heute gänzlich als Privatangelegenheiten angesehen und dem Geschwätz der Moralisten überlassen werden“²⁰.

20 Bourdieu 1992, S. 17 f. Gesellschaftsanalytisch wie –politisch ist dies auf Grundlegungen materialistischer Alltagstheorien (Henri Lefebvre, Agnes Heller), die die Marxsche Kritik der politischen Ökonomie ‚nach unten hin‘, zu den Erfahrungen der Menschen hin verlängern, zu beziehen. Exemplarisch heißt es bei Lefebvre: „Keine Erkenntnis der (globalen) Gesellschaft ohne kritische Erkenntnis des Alltagslebens, so wie es sich – mit seiner Organisation und seiner Privation, mit der Organisation seiner Privation – inmitten dieser Gesellschaft und ihrer Geschichte festsetzt. Keine Erkenntnis der Alltäglichkeit ohne kritische Erkenntnis der (gesamten) Gesellschaft. Die Erkenntnis, nicht vom praktischen Tun oder der Praxis zu trennen, enthält ein Programm der Veränderung. Die Alltäglichkeit erkennen heißt, sie verändern wollen. Das Denken kann sie nur erfassen und definieren, indem es sich einem Projekt oder Programm radikaler Veränderung verschreibt. Das Alltagsleben zu erforschen und diese Forschung als Leitfaden bei der Erkenntnis der Moderne zu nehmen, das heißt herauszufinden, was sich verwandeln kann, und die Etappen oder entscheidenden Momente dieser möglichen Verwandlung im Denken nachzuvollziehen; es heißt das Wirkliche zu verstehen, indem man es im Namen des Möglichen denkt, als etwas, das Möglichkeiten in sich birgt“ (Lefebvre 1987, S. 353 f.; vgl. Stünker 1989; 2008).

2 Problemstellung

Resümiert man die aktuelle Kommentierung der Wissenschaft zum (Zu)Stand und zur Bedeutung politischer Bildung heute, so heißt es exemplarisch – wenn auch nicht widerspruchlos –, aber durchaus im Anschluss an politische Zeitdiagnosen²¹ insgesamt, „politische Bildung verliere zunehmend ihren selbstverständlichen Status“²². Es wird eine „krisenhafte Beurteilung“ vorgenommen, aus der hervorgeht, dass sich politische Bildung – in ihren vielfältigen und unterschiedlichen Einsatzfeldern – inhaltlich wie methodisch neu ausrichten müsse. Klassisch unterscheiden sich die Positionierungen (noch) immer in ihrer grundlegenden bildungspolitischen Verortung, politische Bildung in erster Linie als pädagogisch-didaktische Aufgabe zu benennen und die Aufmerksamkeit auf die Vermittelbarkeit (Methode) und Themenauswahl zu richten. Hier wird primär die Situation des Politikunterrichts (Politikdidaktik) in der Schule analysiert sowie politische Bildung als Element außerschulischer Bildung nachgezeichnet.²³ Politische Bildung wird hier als Konzept verhandelt, das seit seiner „gesellschaftlichen Etablierung“ in unmittelbarer Folge des Nationalsozialismus (Re-Education) als nachdrückliches Muss in Erziehungs- und Bildungskonzepten verankert wurde. So hat sich seit 60 Jahren eine determinierte, herrschaftsimmanente Kultur der politischen Bildung in Schule und außerschulischem Bereich etabliert, die sich parallel gesellschaftspolitischer Wandlungsprozesse in ihren Inhalten und Methoden angepasst hat. Aktuell basiert der diesen Konzepten innewohnende Lernbegriff auf Leitkategorien, denen, so Claußen²⁴, „mittlerweile Fetischcharakter zukommt. Ganzheitlichkeit, Lebensweltorientierung, Subjektorientierung, Handlungsorientierung usw. werden so abgöttisch verehrt, ihnen wird eine Zauberkraft zugeschrieben, die humanisierend auf das Lernen ... einwirken soll“. Kritisiert wird hier die „Infantilisierung des Lernens, das weder in der Lage sein wird, die Heranwachsenden zu befähigen, die gesellschaftlichen Anforderungen selbstbestimmt zu bewältigen, noch die Grundlage einer zunehmenden zivilen Vergesellschaftung zur Verfügung stellen zu können“.²⁵ Diese Einschätzung trifft in der Praxis auf eine zunehmende Distanzierung und Ablehnung der Jugendlichen/Schüler und Schülerinnen, deren Einstellungen und Politikverständnis sich dann in gesamtgesellschaftliche Prognostizierungen einer Gefahr der „Entpolitisierung der Gesellschaft“ einfügen; diese Beurteilung wird regelmäßig von den großen Jugendstudien (Shell-Studie, DJI-

21 vgl. Boggs 2000.

22 vgl. Röder/Dörre 2006, S. 9.

23 siehe hierzu exemplarisch Sander 1999.

24 Claußen 2002, S. 104.

25 Zum Leitmotiv „Infantilisierung“ siehe weiter Barber 2007.

Studie) grundsätzlich bestätigt als auch in Einzeleinstellungen differenziert beurteilt²⁶. Rekapituliert man die Ergebnisse der 2002 durchgeführten Jugendstudie der IG-Metall („Neue Orientierungen und Engagementformen bei jungen Arbeitnehmern/innen“) so werden hier die genannten Befürchtungen hinsichtlich mannigfaltiger und differenzierter Formen einer „Verleugnung der Politik“ deutlich, die sich eben nicht nur mit der oft zitierten „Politikverdrossenheit und/oder Politikerverdrossenheit“²⁷ beschreiben bzw. darauf reduzieren lässt. So heißt es in der Studie u.a. dazu, „die Ablehnung (der Politik und der Politiker, d. V.) wird nicht argumentativ, schon gar nicht politisch begründet, sondern rein emotional und moralisch. Es handelt sich mehr um stereotypische Floskeln als um Argumente“²⁸ – ohne die Fähigkeit einer reflektierten Reaktion. Hieran aber kann und muss politische Bildung – auch im Sinne und Interesse eines demokratischen Lebens wie Überlebens – festhalten und dies auch im Widerstand gegen herrschende Modelle mit neuen Konzepten – sowohl in der politischen Erwachsenenbildung als auch im Bereich der politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen – vertreten.²⁹ Diese „Zustandsbeschreibung“ deckt sich auch durchaus mit den Schlussfolgerungen der internationalen Vergleichsstudie „Civic Education“ der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), die aufzeigt, dass das politische Interesse und die politische Beteiligung von Jugendlichen in Deutschland – gemessen am internationalen Durchschnitt politisch interessierter und engagierter Heranwachsender – als ausgesprochen minoritär und unterdurchschnittlich zu bewerten ist.³⁰

Forscht man nach den Ursachen dieses Mangels am Interesse einer Einsicht in politische Zusammenhänge und Entscheidungsprozesse, so wird deutlich – vorausgesetzt man verlässt den bevorzugten Blick der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Jugendforschung auf die politischen Bildungs- und Sozialisationsprozesse, spricht auf

26 Insgesamt lassen sich die Ergebnisse der 15. Shell-Studie ‚Jugend 2006‘ bezüglich des Komplexes ‚Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme‘ wie folgt zusammenfassen: In der Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu ihrem eigenen Interesse an Politik lässt sich im Vergleich seit 1984 ein deutlicherer Rückgang erkennen. „Während es in den 80ern bis hinein in die 90er Jahre noch zum guten Ton gehörte, als junger Mensch politisch interessiert zu sein, so bröckelte diese Haltung spätestens seit Mitte der 90er Jahre kontinuierlich bis auf einen bei der letzten Shell Jugendstudie im Jahr 2002 gemessenen Tiefpunkt von nur noch 34 % aller Jugendlichen, die sich selber als politisch interessiert bezeichnen, ab (Altersgruppe von 15-24 Jahren). Mit 39 % fällt das Ergebnis in der aktuellen Shell Jugendstudie für das Jahr 2006 nun wieder etwas höher aus. Es wäre jedoch verfrüht, dies bereits als echte Trendwende zu interpretieren. Vielmehr steht zu vermuten, dass die Talsohle von 2002 kaum noch unterboten werden konnte und sich stattdessen inzwischen ein Normalisierungsprozess vollzogen hat, dessen weiterer Verlauf jedoch noch nicht abzusehen ist. Bezieht man zusätzlich auch noch die 12-14-jährigen mit ein, so sind es mit 35 % nach wie vor nur etwas mehr als ein Drittel aller Jugendlichen, die sich heute als politisch interessiert bezeichnen (2002: 30 %). 5 % bezeichnen sich als stark interessiert und 30 % als interessiert, 40 % hingegen als wenig und 24 % als gar nicht interessiert“ (Shell Deutschland Holding 2006, S.109).

27 Siehe hierzu exemplarisch Hoffmann-Lange 1995; 2001 und Pickel 2002.

28 Bibouche 2002, S. 41.

29 Siehe hierzu weiter: Allespach u.a. 2002.

30 Vgl. Oesterreich 2001.

die Jugend selbst und ihre lebensweltlichen und kulturellen Orientierungen –, dass nur wenige Heranwachsende in ihrem unmittelbaren Umfeld (Familie – Schule – peers – Arbeitsplatz) ausreichend Anregungen und Handlungsoptionen zur Auseinandersetzung mit politischen Inhalten und demokratischem Handeln erhalten – politische Bildung in der praktischen Anwendung hat einen deutlich marginalisierten Platz in jugendlichen sowie erwachsenen Lebens- und Arbeitswelten.³¹

31 Vgl. Krüger/Reinhardt u.a. 2002. Einzulassen wäre darin zudem, aus der Sicht der Jugendforschung, die Frage nach dem Verhältnis von ‚Jugend und Gesellschaft‘, d.h. Vermittlungen der Gestaltungen und Gestalten von Jugendleben und gesellschaftlichen Bedingungen. Exemplarisch wird dies von Ph. Cohen als Frage nach ‚reproduction codes‘ (1997, S. 227 ff.) thematisiert. Dabei hält er – gegen Determinismen aller Art – als Ausgangspunkt der Analyse fest: ‚Rather, the relative autonomy of the youth question is founded on a structural principle – the relative autonomy of the political, economic and ideological structures of capitalist society. It is the discontinuity between these structures which poses the youth question as a specific instance of their articulation; this takes the paradoxical form of creating the conditions of an imaginary unity out of the real divisions which distribute young people to different social locations‘ (1997, S. 224).

3 Was ist Politische Bildung?

Was ist politische Bildung? „Politische Bildung“, so Hermann Giesecke³², „ist die bewusste gedankliche Erschließung der politischen Realität, aber auch des eigenen Sozialisationsprozesses“. Für Bernhard Claußen³³ steht der Begriff ‚Politische Bildung‘ „faktisch für eine substantielle sich niederschlagende Vielzahl von Vorgängen und Bemühungen der Befassung mit Politik“, über deren Einzelheiten kein Gesamtkonsens in Wissenschaft, Gesellschaft und Bildungspolitik besteht. Denn er umfasst „all jene Modalitäten didaktisch angeleiteter oder/und zum staatsbürgerlichen Habitus geratener zielgerichtet-interessierter Zuwendung zu Herrschaftsfragen im allgemeinen und nominell system-politischer Ordnung im besonderen mit ihren normativen, institutionellen, aufgaben- und funktionsbezogenen sowie prozeduralen Manifestationen im Kontext konfligierender Interessen und Existenzfelder“. Dies meint, es geht wesentlich um die Bestätigung oder die Bekämpfung interessengeleiteter Herrschaftsausübung.

Wesentlich konkreter – und somit auch kontroverser – ist folgende Definition, wenn es heißt, „politische Bildung bezeichnet die vielfältigen, meist staatlich finanzierten Bemühungen, die Interessen und Fähigkeiten der Bürger und Bürgerinnen auf politische Zusammenhänge zu lenken, ihre politischen Kenntnisse und Einsichten zu erweitern, ihre Urteilskraft zu stärken und ggf. ihr politisches Engagement zu fördern. Das Interesse des Staates ist es insbesondere, die komplizierten Zusammenhänge zwischen Freiheit und Verantwortung, demokratischer Teilhabe und Herrschaft sowie die Normen und Prozesse moderner politischer Systeme zu vermitteln und damit (immer wieder neue) Legitimität zu schaffen. Das Interesse des Individuums ist es insbesondere, Teilhabemöglichkeiten zu erkennen, sich gegebenenfalls zu engagieren und politische Verantwortung zu übernehmen“³⁴. Hier sind die Protagonisten deutlich genannt (Staat, Gesellschaft, Individuum), die (unterschiedlichen) Interessen deutlich und die Machtpositionen klar erkennbar. Entscheidend hier ist die Definitionsmacht und eine Auffassung vom Begriff des Politischen und des politischen Lebens, wenn denn politische Bildung mehr sein soll als Staats- und Verfassungskunde und über eine „affirmative Beschreibung des politischen Status quo hinaus gehen“³⁵ soll. Weitgehende Übereinstimmung hingegen findet eine dreidimensionale Sicht des Politischen, die eine institutionelle Dimension (polity), eine normative, inhaltliche Dimension (policy) sowie

32 Giesecke 1989, S. 230.

33 Claußen 2006, S. 12.

34 Schubert/Klein 2006.

35 Ahlheim 1997, S. 302.

eine prozessuale Dimension (politics) unterscheidet. Letztere umfasst den ständigen Prozess der politischen Willensbildung und Interessensvermittlung.³⁶

In der Vielzahl von Publikationen der letzten Jahrzehnte zur Politischen Bildung gibt es – über alle Kontroversen hinaus – Übereinstimmung in einem Punkt, in der Überzeugung von ihrer Notwendigkeit. Über diesen Minimalkonsens hinaus sind sowohl Ziele wie Inhalte als auch der Begriff der Politischen Bildung – wie bereits angedeutet – umstritten³⁷³⁸. Wichtig ist hier auch zu beachten, dass politische Bildung an verschiedenen Orten stattfindet, auch wenn traditionell seitens der Politik und des Staates die Schule als der Lernort für politische Bildung angesehen wird. Dem gegenüber steht schon immer die außerschulische politische Bildung (Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung), die anders als die Institution Schule, durch eine vielfältige, politisch wie sozial heterogene Trägerschaft repräsentiert, politische Bildung auch als Auftrag ihrer ganz eigenen (institutionellen) Ziele und Programme versteht (Bildungsstätten; Gewerkschaften; Parteistiftungen; Kirchen). Seit Anfang der 90er Jahre treten nun wieder verstärkt nicht-institutionelle Orte und Gruppen der Politikvermittlung in den Vordergrund (Soziale Bewegungen), wenn – wie am Beispiel von attac-Gruppen – aktionsgebundene und zeitlich begrenzte Handlungen die Vermittlungsform politischen Geschehenes darstellen (siehe die Aktionen um die G8-Gipfel).

36 vgl. Aleman 1995, S. 142.

37 Die für Deutschland außergewöhnliche Kontextualisierung Politischer Bildung mit der Betonung auf Demokratisierung aller Lebensbereiche beruht selbstredend in einer historischen Bedingtheit. „Zumal vor dem Hintergrund der ‚traumatischen‘ Besonderheiten der deutschen Geschichte kann es kaum verwundern, dass Politische Bildung in der BRD seit Anbeginn gemeinhin, changierend freilich, als ‚Veranstaltung in der Demokratie und um der Demokratie willen‘, wenn auch nicht immer als wahrhaft ‚demokratische Veranstaltung um aller Staatsbürger/innen und demokratischer Verkehrsformen – auch in Wirtschaft und Gesellschaft – willen‘ verstanden wurde“ (Claußen 2006, S. 13)

38 Vgl. Sander 1999, S. 5 f.

4 Aktuelle Forschungslage und Praxis

Wirtschaftliche Verwertbarkeit ist ein bestimmendes Leitmotiv bildungspolitischen Denkens geworden, denn es geht um Standortsicherung und Globalisierung. So wird der sich in der Aufklärungstradition verortenden politischen Bildung häufig ein Dienstleistungskonzept³⁹ entgegengesetzt, das sich – nicht nur, aber mehrheitlich auch – an der Marktlogik orientiert.⁴⁰ Aufklärung hat in diesem Selbstverständnis immer weniger Platz und wird von den Modernisierern politischer Bildung bereits jetzt als ein Überbleibsel vergangener Zeiten bewertet, das es zu überprüfen gilt. Deren „unbelehrbare“ Vertreter werden zu reformunwilligen Traditionalisten abgestempelt, die nur in den bisherigen Schonräumen politischer Bildung überleben konnten. Ihnen werden „Professionalisierungsdefizite“ vorgeworfen und ihr Hang zum Moralisieren politischer Fragen sei „ein verbreitetes zentrales Hemmnis für die weitere Professionalisierung der politischen Bildung.“⁴¹

„Der Habitus kritischer Aufklärung“ (Sander) wird schon deshalb „kritisch“ abgewiesen, weil er ja schließlich verantwortlich für das „schreckliche Image“⁴² der politischen Bildung sein soll. Sie präsentiert sich in der Schule „als langweiliges und unflexibles Lehrfach mit gestrigen, unzeitgemäßen Materialien. Sie scheint leider nach wie vor vor allem missionierend, belehrend, kulturpessimistisch und medienkritisch zu wirken und stellt sich damit offensichtlich als ein Fach dar, das nicht schadet aber auch nicht viel nützt und das man dementsprechend über sich ergehen lassen kann.“⁴³ Die Botschaft der Zukunft liest sich so: „Abwendung von einer realitätsfernen Nabelschau, verlassen alter Wege, weil politische Bildung sonst im selbstverschuldeten Morast zu versinken droht und die Bürger im (modernen) Demokratie Dschungel allein lässt“⁴⁴

„In der Demokratie gewinnt politische Bildung ihren Sinn aus der Freiheit, nicht aus der Gleichheit oder Solidarität“, so der Tenor der Kritiker⁴⁵ (noch) bestehender Konzepte politischer Bildung; diese formulieren somit deutlich den Bruch mit einer

39 Vgl. Rudolph 2002.

40 Dies gibt den Grund für eine nur dialektisch aufzulösende Kontrastierung von ‚klassischer‘ und ‚modernisierter‘ politischer Bildung ab (vgl. auch Bremer 2007, S. 169 ff.).

41 Sander 2002, S. 40 f.

42 Besand 2004.

43 Ebd., S. 31.

44 Rudolf/ Zeller 2001, S. 185.

45 vgl. FR 2003.

Tradition, in der Freiheit und Gleichheit nicht gegeneinander ausgespielt wurden.⁴⁶ Bei der Verabschiedung vom Gedanken der Solidarität und Gerechtigkeit genießen soziale Entwicklungen nicht mehr Priorität. Perspektive ist, wie neoliberal allgemein, die ‚moderne‘ Zivilgesellschaft und die in ihr vermutete Fähigkeit zur Selbstorganisation. Wenn sie tatsächlich existiert, muss soziale Gerechtigkeit also aktivierend gedacht werden: zu den Rechten gehören Pflichten, zur Erwartung von Solidarität die Erbringung von Solidarität – also Verantwortung, Engagement und Gemeinsinn.

In dieser aktuellen ‚Gerechtigkeitspolitik‘ soll somit Umverteilung mit dem Ziel größerer Gleichheit an Bedeutung verlieren. Zum einen soll sich das Ziel bei Aufrechterhaltung der Freiheit nur schwer erreichen lassen; zum anderen soll die Verfolgung des Gleichheitsziels die Erreichung der anderen, vorrangigen Gerechtigkeitsziele erheblich erschweren oder gar unmöglich machen. Es soll wichtiger sein, dass es allen ‚besser‘ geht, als dass die Unterschiede zwischen ihnen verringert werden. Ungleichheit auf hohem Niveau ist menschenfreundlicher als Gleichheit auf tiefem oder sinkendem Niveau. Der moderne Sozialstaat soll nicht vorrangig auf größere Gleichheit der Lebensbedingungen zielen als vielmehr auf die Einbeziehung, die Teilhabe aller.⁴⁷ Denn Umverteilung ist leistungsfremd. „Soziale Gerechtigkeit muss künftig heißen, eine Politik für jene zu machen, die etwas für die Zukunft unseres Landes tun: die lernen und sich qualifizieren, die arbeiten, die Kinder bekommen und erziehen, die etwas unternehmen und Arbeitsplätze schaffen, kurzum, die Leistung für sich und unsere Gesellschaft erbringen. Um die – nur um sie – muss sich Politik kümmern“, so Steinbrück⁴⁸ – mit sozialdarwinistischem Anklang – als Ministerpräsident von NRW. Damit steht auch die zukünftige, ‚eigentliche‘ Zielgruppe politischer Bildung, die ‚Leistungsträger‘⁴⁹, bereits fest.

Der Grundkonsens der Modernisierer lautet demnach: Abschied von einer gerechten oder gerechteren Verteilung von Besitz, Vermögen und Wohlstand. Stattdessen geht es um scheinbare Partizipationschancen und Beteiligungsmöglichkeiten in einer Zivil- bzw. Bürgergesellschaft. Der Zusammenhang von ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Teilhabe wird damit ausgeblendet und ignoriert. Aber eine Gerechtigkeitspolitik, die den Bürgern und Bürgerinnen mehr Partizipation suggeriert und die bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse, die ökonomischen Grundstrukturen unangetastet lassen will, verfällt nicht nur dem Verdacht des Ideologischen.

46 S. zu der Debatte um Freiheit und Gleichheit die grundlegende sozialtheoretische wie gesellschaftspolitische Studie von Steinvorth (1999). Zudem ist bedeutsam, dass gerne ‚Gleichheit‘ und ‚Gleichmacherei‘ miteinander verwechselt resp. gleich gesetzt werden, um eine egalitäre Perspektive zu diskreditieren.

47 Kocka zit. n. FR 2003; S. 9.

48 Steinbrück zit. n. Die ZEIT v. 13.11.2003, S. 18.

49 Zu deren Entmythologisierung s. die Studie von Hartmann 2002.

Die Position einer auf Emanzipation zielenden politischen Bildung repräsentiert nicht den derzeitigen Mainstream der Debatte, der kommt eher affirmativ daher. „Der Vernunft- und Bildungsoptimismus der Aufklärung“, so Siebert⁵⁰, „hat kaum noch eine bildungspraktische Relevanz.“ „Die Zeit der vollmundigen gesellschaftsverändernden Versprechungen durch eine progressive Bildungsarbeit ist vorbei“⁵¹. Erwachsenenbildung und politische Bildung ist nicht mehr als Ort zu denken, „von dem aus eine (gesellschafts-)kritische, an den Ideen der Aufklärung orientierte Menschheitsverbesserungsposition mit Aussicht auf Erfolg artikuliert und praktisch auf den Weg gebracht werden könne“⁵². Der Absage an Aufklärung folgt also der Verzicht auf jeglichen gesellschaftsverändernden Impuls durch politische Bildung. Hier liegt die eigentliche Diskrepanz des Mehrheitsdiskurses zu einer Konzeption – und deren Konkretisierung – von politischer Bildung, die u. E. im Anschluss an eine kritische Bildungstheorie das Ziel der gesellschaftlichen wie individuellen Emanzipation nicht preisgeben darf.

Ebenso wie Aufklärung ist Emanzipation eine historisch-kritische Kategorie, welche nur begründbar ist, in dem sie sich mit bestehenden Verhältnissen und Verhaltensweisen nicht zufrieden gibt. Sie enthält dann ein utopisches Potenzial im Sinne von Marx, wenn es darum geht, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein geknechtetes, ein entrechtetes, ein verlassenes und verächtliches Wesen ist. „Politische Bildung ist Befreiung des Menschen“, so Negt⁵³.

Bernhard Claußen, ein langjähriger und kritischer Beobachter der Entwicklung Politischer Bildung und ihrer Fachdidaktik in Deutschland hat diese Entwicklung in zahlreichen Trendberichten und Überblicksaufsätzen bereits frühzeitig erkannt und fortlaufend kritisch kommentiert⁵⁴. Für ihn gilt, dass auch in der Politischen Bildung zwischen der ‚Traditionellen Theorie‘ und der ‚Kritischen Theorie‘ zu unterscheiden ist und „von einem deutlichem Übergang konservativer bürgerlicher Grundorientierungen der Politischen Bildung (in Theorie und Praxis) gesprochen werden muß. Zeitweilige und ortsweise Einflüsse herrschaftskritisch-emanzipatorischer Qualität bestätigen nur als Ausnahme die Regel und müssen (...) als Alibi qua Hypostasierung von fundamentaler Vielfalt herhalten“⁵⁵.

Paradigmatisch lässt sich diese Auseinandersetzung bzw. gegensätzliche Positionierung in der Auffassung vom Stand der Forschung und im Hinblick auf die perspektivische

50 Siebert 1999, S. 75.

51 Arnold/Siebert 2003, S. 30.

52 Kade 1993, S. 392.

53 Negt 2004, S. 54; zur darin eingelassenen ‚Maßstabsfrage‘ s. Thennissen 1989.

54 Claußen bspw. 1986, 1999, 2001, 2002, 2003, 2006.

55 Claußen 2002, S. 79.

Orientierung als These von der ‚Normalisierung‘ (Sander) versus eines konstatierten ‚Niedergangs‘ von politischer Bildung (Claußen) kennzeichnen.

(Neue) Lernorte für politische Bildung?

Die TU Dresden hat die Ergebnisse ihrer von 2002-2004 durchgeführten Studie „Evaluation der Politischen Bildung“⁵⁶ – erstellt im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – 2006 veröffentlicht. Die wesentlichen ‚Merkposten‘ enthalten neben der Forderung der Überprüfung der Themen und Ziele politischer Bildung zur besseren Anpassung an die Nachfrage die Aufforderung, die ‚Lern-Orte‘ politischer Bildung zu überdenken. Verstanden wird darunter das Eingehen neuer Partnerschaften politischer Bildung „zur Erprobung neuer Aufgaben- und Rollenverständnisse“⁵⁷.

Diese neuen Partnerschaften sind folgende:

- Schule und außerschulische politische Jugendbildung mit dem Ziel der Demokratieerziehung.
- Berufliche- und politische Bildung mit dem Ziel der Schaffung einer „neuen Allianz zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Bürgerstatus“, die möglicherweise zu „einer neuen Definition der Bürgerrolle“ führt.
- Die Partnerschaft zwischen Bürgerschaft, Politik und Verwaltung, mit dem konstituierenden Merkmal ‚Partizipation‘.⁵⁸

Es kann an dieser Stelle nicht auf alle damit möglicherweise verbundenen Konsequenzen für politische Bildung, die Trägerlandschaft und deren Selbstverständnis eingegangen werden, wesentlich jedoch ist: Wer neue Partnerschaften favorisiert, fordert Kooperationen zwischen denen, die so bisher nicht zusammengearbeitet haben. Im Folgenden prüfen wir die beiden letzten „Partnerschaften“ etwas genauer:

Betriebliches Lernen als Medium politischen Lernens

An der deutschen Besonderheit, eine Trennung zwischen politischer und beruflicher Bildung vorzunehmen, auch um den ökonomischen Bereich als unpolitisch zu setzen⁵⁹,

56 Unter dem Titel: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim.

57 Krüger 2004, S. 20-23.

58 Vgl. Fritz u.a. 2006.

59 Faulstich 2004.

gibt es aus einer aufgeklärten Sicht immer mehr berechtigte Kritik. Diese Kritik schließt aber zugleich jene Positionen ein, die eine allseitige Verfügbarkeit der abhängig Beschäftigten betreiben, die Identifikation aller mit Unternehmenszielen anstreben. Gefordert wird in den modernisierten Varianten vor allem lebenslange Mobilität, Flexibilität und lebenslanges Lernen.

Das bisher Private wird jetzt zu Markte getragen und alles am Menschen wird ‚produktionskonform‘. Das ökonomisch Nützliche – also zu verwertende – bleibt stets entscheidend. Durch die Reduktion politischer Bildung auf die Vermittlung von Sozialtechniken besteht mehr als die Gefahr der Reduzierung auf systemimmanente Funktionalität. Die Folgen, vor allem die psychischen, sind wenig persönlichkeitsfördernd: Die Ungewissheiten der Flexibilität, das schwindende Vertrauen in unternehmerische Entscheidungen, die Oberflächlichkeit von Teamwork und die allgegenwärtige Drohung des Verlustes der Arbeit sind nach Sennett⁶⁰ die emotionalen Bedingungen modernen Arbeitens. Geht der klassische Bildungsbegriff nach Humboldt noch vom umfassend gebildeten Menschen aus, so ist nach dieser neuen Logik ein ganz anderes Selbstverständnis von Bildung im Entstehen: Der leistungsbewusste Mensch eines auf betriebswirtschaftliche Verwertbarkeit orientierten Denkens. Eine solche Bildungspraxis trägt eher zu einer Verfestigung als zum Abbau sozialer Ungleichheit bei. Denn schon heute lässt sich statistisch belegen, dass diese Bildung in der Regel – im Kontext der Reproduktionsprozesse sozialer Ungleichheit – den bereits qualifizierten Arbeitskräften, Gebildeten und Privilegierten zu gute kommt.⁶¹

Eine Demokratie, eine politische Bildung, die die wirtschaftliche Verwertbarkeit und den Markt über alles stellt, bringt keine Bürger hervor, sondern lediglich Konsumenten. Auch der Begriff „Kundenorientierung“ ist problematisch. Er ist im Kern kein demokratiefördernder Begriff. Ein Kunde wird bedient – er wird nicht angeregt zur Beteiligung und zum Engagement. Die wesentliche Aktivität eines Kunden besteht darin, sein Bedürfnis wahrzunehmen und auf dem Markt zu befriedigen. Benachteiligte Gruppen werden aber auf diesem Markt nicht wahrgenommen. Wenn Menschen nicht (mehr) aktiv ihre Lebensverhältnisse gestalten können, sondern bedient werden, erhalten sie keine Möglichkeit mehr, eigenverantwortlich in gesellschaftlichen Kontexten tätig zu werden und ihre Lebenswelt selbst zu gestalten. Hier sind Gegenstrategien politischer Bildung unverzichtbar: Eine Bildungsarbeit, die Macht und Ohnmacht, Reichtum und Armut, Gerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit, die Herrschaft, ökonomische Macht

60 Sennett 2000.

61 siehe Bourdieu 1984; Bourdieu 2001a; Hartmann 2002; Sünker/Miethe 2007.

und Besitz problematisiert, gesellschaftskritische und ‚utopische‘ politische Bildung ermöglicht, quasi eine neue Art von Kapitalismuskritik.

Lernpotenziale von Partizipation?

Wie groß ist das emanzipatorische Potenzial tatsächlich, dass aus Lernprozessen von Bürgerbeteiligung erwächst? Stehen die darin liegenden Zugewinne an politischer Mündigkeit aufgrund der notgedrungenen zweckrationalen Zielsetzungen der jeweiligen Betätigungen nicht immer in einer doppelten Gefahr: bloß Nischen auszuschöpfen, den Problemhaushalt eher zu entlasten als tatsächliche Veränderungen zu erwirken? So entstehen trotz egalitärer Absichten am Ende doch wieder Elitäres und Ungleichheit.

Politische Bildung darf sich aber nicht dazu hergeben, herkömmliche partikuläre Elemente des Politischen oberflächlich nachzuvollziehen oder die Akzeptanzbeschaffung für Verkrustungen politischer Strukturen im Allgemeinen und für Regierungsleistungen im Besonderen zu übernehmen. Sie muss eine Instanz der Problematisierung der gesellschaftlichen Widersprüche bleiben, die sich dem Anspruch stellt, Politik zu entschlüsseln, Zusammenhänge durchschaubar zu machen sowie den kritischen Umgang mit ihnen zwecks Ermöglichung von Partizipation zu garantieren. Das heißt vor allem beständige Arbeit an der (Weiter-)Entwicklung von Selbstverfügungs-Fähigkeit der Menschen als Individuen und Mitglieder sozialer Gebilde leisten.

Die didaktische Erschließung und Aufbereitung des Politischen für Lernprozesse bleibt in dieser Hinsicht für politische Bildung unverzichtbar, weil eben dem Sein des Politischen an sich keine unmittelbar aufzeigende Bedeutung mehr zukommt. Sie darf gerade deshalb nicht ausschließlich im Konkretistischen erfolgen, weil das Politische selbst abstrakt erscheint. Sie muss aber anhand konkreter Erscheinungsweisen das Wesentliche, Allgemeine geistig erfahrbar und handhabbar zu machen. Hier liegt u. E. der eigentliche Anspruch einer Didaktik von politischer Bildung mit der Perspektive auf Bürgerbeteiligung und Partizipation: sie ist nicht der Aufbruch in die Beliebigkeit, in das Zerfasern oder Ausklammern des Politischen und auch nicht dessen Reduktion auf Moralerziehung, Sozialerziehung, „kritische Loyalität“ und Demokratieerziehung.

Gegen technizistische Missverständnisse ist festzuhalten: „Dass aber politisches, demokratisches Handeln tatsächlich gelehrt werden könne, ist ein Irrtum so mancher Bildungsbemühungen. Gewiss kann man über politisch relevantes Wissen instruiert, können Kompetenzen gefördert werden, die das potentielle Handeln unterstützen mögen, wahrscheinlicher machen, souveräner erscheinen lassen etc., aber Freiheit ist

keine Kompetenz“⁶². Pädagogisch relevant ist es (der Aufklärungstradition folgend), Menschen zu ermutigen, Freiheit zu praktizieren. Es geht also weniger um Erziehung als vielmehr um Bildungsarbeit im Sinne von Initiieren, Befördern und Beteiligen, um Handlungsorientierung und Selbstbestimmung. Es geht um die Politisierung scheinbar randständiger und vor allem alltäglicher Themen. Es gilt, diejenigen zu erreichen, die zwar sehr wohl politisch denken und handeln, dies aber nicht unbedingt als „Politik“ erkennen. Argumentativ gestützt wird diese Forderung mit aktuellen Ergebnissen von Untersuchungen, die der Frage nachgehen, ob und wie in der systemisch notwendigen Bildungsexpansion der 60er Jahre – die in bestimmten Fraktionen auch die Politisierung des Menschen sowie die Forderung nach mehr Partizipation in den Mittelpunkt stellte – ein Einfluss auf die politische Mobilisierung und Beteiligung der Menschen und im Besonderen auf ‚unkonventionelle Partizipationsformen‘ erkennbar ist. Diese Fragestellung wiederum korreliert hier mit der Auffassung, dass politische Bildung als Strukturelement gesellschaftspolitischen Lebens als auch als ‚Lernort‘ für diese Gesellschaft konstitutiv ist. So kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Bildungsexpansion eine nachweisliche Wirkung auf die politische Mobilisierung der Menschen erkennen lässt und – je nach Bildungsniveau/abschluss – eine Tendenz zu unkonventionelleren Formen der Partizipation deutlich wird. „Dies gibt Anlass, (...) weitere Maßnahmen für die verstärkte Vermittlung politischer Kompetenzen und politische Bildung anzuregen (...)“, um so eine größere Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen^{63, 64}.

Evaluation und Empirie als Richtschnur der Wirksamkeit?

Politische Bildung im Sinne ihrer Modernisierer, hat sich vom gesellschaftskritischen Modell längst verabschiedet. Die Neuen Leitbilder orientieren sich – wie bereits konstatiert – am Markt und an betriebswirtschaftlicher Logik und favorisieren das ökonomisch Nützliche. Der damit einhergehende Evaluationsboom und die Qualitätssicherungseuphorie wurden als Allheilmittel ratloser Politiker auch „beziehungsorientierten“ Bereichen wie der Pädagogik verordnet. Dahinter steckt der Glaube an die Macht des Messbaren.⁶⁵ Das Messbare wird zum Maß aller Dinge. Dabei sind Kontrolle und Spareffekte nur ein, und nicht eben das edelste, Motiv von Evaluationen. Allerdings sollte gerade in der politischen Bildung eben das Messbare nicht das Maß aller Dinge werden.

62 Reichenbach 2004, S. 18.

63 Hadjar/Becker 2007.

64 In den Kontext dieser Problemstellungen, die die Folgen möglicher Bildungsprozesse thematisieren, gehören auch empirische Studien wie von Stubager 2008, in denen nach Zusammenhängen von Bildung und Wertbildung gefragt wird.

65 Alheim 2003.

Dagegen sprechen u.a. folgende Gründe:

- Ziele, Leistungen, Erfolge, Wirkungen, die allmähliche, längerfristige Einstellungsänderungen, die sich irgendwann in politischem Engagement manifestieren, entziehen sich der Operationalisierung und einer (vorgeblich) empirisch exakten Messung.
- „Mit dem Anerkennen von subjektiven Erfolgskriterien, können aus der gleichen Maßnahme ganz unterschiedliche Wirkungen entspringen, nicht vorgesehene, Nebenwirkungen und Zusatzeffekte möglicherweise größere Wirkungen haben als die direkten Lehrziele...
- Politische Bildung setzt Wirkungsketten in Gang, die sehr oft erst über längere Zeiträume ihre Wirkung zeigen und die Niemand vorhersehen kann – und das in einer Wirkungsbreite, die weit über das ursprüngliche Lernfeld hinausreicht. Und je komplexer die Wirkungen, desto schwieriger ist es, diese ursächlich und zweifelsfrei auf die Bildungsarbeit zurückzuführen“⁶⁶.
- Eine politische Bildung, die konsequent, rationell und berechenbar genau das erreicht, was Bildner und Institutionen planen und vorgeben, ist nur in einer Variante, als Propaganda nämlich, zu haben.⁶⁷

Eine 2001 erschienene Studie von Rudolf und Zeller „Wie entsteht politisches Engagement?“ hat in der Community für einiges Aufsehen gesorgt. Die Autoren behaupten, hier die erste umfassende Wirkungsstudie, „die nicht nur den Nutzen von politischer Bildung aufzeigt sondern verdeutlicht, dass politische Bildung messbar ist“, vorgelegt zu haben. Ahlheim, der in seinem 2003 erschienen Überblickband „Vermessene Bildung?“ aktuelle Untersuchungen zur Wirksamkeit von politischer Erwachsenenbildung verglichen und kritisch kommentiert hat, weist der Studie erhebliche handwerkliche Mängel nach und kritisiert die von Profilierungsbedürfnissen geprägte Frontstellung gegen bestehende Angebote der politischen Erwachsenenbildung.⁶⁸ Auch die Folgestudie „Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland“⁶⁹ bedient sich ähnlicher Forschungsansätze. Mit Mitteln der Marktforschung wird versucht, die Reichweite von politischer Bildung zu bestimmen. Der Verfasser kommt zu dem Schluss, dass langfristig bis zu 38 % der Bevölkerung für politische Bildungsveranstaltungen zu gewinnen sind, vorausgesetzt, sie orientieren sich an den unmittelbaren Bedürfnissen der Betroffenen und tritt politisch neutral und überparteilich auf. „Doch um zu solchen

66 Reischmann 2003.

67 Vgl. Ahlheim 2003.

68 Vgl. auch Wenzel 2004.

69 Rudolf 2002.

verlockenden Zahlen zu kommen, muss (...) Rudolf (...) den Begriff der politischen Bildung reduzieren und banalisieren⁶⁷⁰.

Abgeschlossen ist seit Jahresende 2003 die Evaluation der durch den Kinder- und Jugendplan geförderten politischen Jugendbildung⁷¹. Sie war vorgenommen worden, um Kriterien für eine Umstrukturierung der Förderung aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes zu gewinnen. A. Schröder und seine Kolleginnen und Kollegen der Fachhochschule Darmstadt haben, gestützt auf eine detaillierte empirische Erhebung, Aufgabenkatalog und professionelles Profil der Jugendbildungsarbeit untersucht. Interviews und Portraits von Jugendbildungsreferentinnen und -referenten geben einen vertieften Einblick in dieses Berufsfeld.

Die Autoren stellen die Vielfalt und Differenziertheit der Trägerstruktur als einen Aktivposten für die Praxis heraus und betonen, dass der Professionalisierungsprozess zu einem breiten Kompetenz-Spektrum des Personals geführt hat. Auch zeigen sie, dass und wie Jugendliche einen Zugang zur Politischen Bildung finden können, obwohl sie sich zunächst gar nicht für politische Dinge interessierten. Deutlich wird in der Untersuchung, dass hier nicht nur unterrichtende Tätigkeit gefragt ist, sondern auch Planung, Konzeptbildung, Bildungsberatung, Marketing, Vernetzung und anderes. Alles diene dem Ziel, „Mut zu machen und das Rückgrat zu stärken“⁷², wie es eine der Autorinnen sagt.

Eine besondere Stärke dieses Bildungssektors bestehe darin, dass er sich konsequent um Innovationen bemüht: „Die außerschulische politische Bildung nimmt eine Vorreiterrolle in der Entwicklung neuer Lernformen und Methoden ein. Die von der Schule und anderen pädagogischen Bereichen teilweise übernommenen partizipativen und projektorientierten Methoden sind in der außerschulischen Bildungsarbeit zuvor erprobt, ausgewertet und publiziert worden.“⁷³ Mit ihrer Offenheit und Experimentierfreude habe die Jugendbildung gute Chancen, sich auf dem „Bildungsmarkt“ zu behaupten. Hier wird eine Zielmarke von Evaluation deutlich – was in den meisten Fällen seitens der Auftraggeber gar nicht verschwiegen wird – nämlich die Überprüfung der Wirksamkeit auf der ‚Folie Nützlichkeit im Sinne von Kostenüberprüfung‘.

70 Ahlheim 2003, S. 37.

71 „Der Auftrag des BMFSJ – im Hinblick auf eine Änderung der Förderrichtlinien – bestand darin, eine systematische Bestandsaufnahme der Maßnahmen zu erarbeiten und Einrichtungen sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mittels Erhebungsbogen und Interviews zu befragen. Die Untersuchung von Maßnahmen und Trägern sollte einen Überblick über Wirkung und Erfolg der geförderten Veranstaltungen und Institutionen erbringen“ (Schröder u.a. 2004, S. 67)

72 Schröder u.a. 2004

73 Ebd., S. 67.

Eine differenzierte Diskussion von alten und neuen Positionen und Positionierungen ist nicht als totale Absage an Evaluation und die Entwicklung trägerspezifischer Qualitätsstandards zu verstehen. Auch dies gehört zu den tragenden Elementen pädagogischer Debatten. Allerdings darf Evaluation – auch angesichts des fragilen Zustands von Konzepten⁷⁴ – nicht dazu missbraucht werden, durch verordnete Standards, die reale Vielfalt der Träger, Institutionen und Projekte, ihre je spezifischen politischen Besonderheiten zu neutralisieren oder zu beseitigen. Sie soll gerade dieser Vielfalt gerecht werden. Verordnete Evaluationen suggerieren ein allgemeines Selbstverständnis von politischer Bildung, das aber in einer pluralgedachten Gesellschaft überhaupt nicht existieren kann. So gibt es zu Recht bis heute keine trägerübergreifenden Statistiken. Selbst der Versuch, entsprechende allgemeine Erkenntnisse aus der Summierung von Daten einzelner Träger zu gewinnen, dürfte kaum sichere verallgemeinerbare Erkenntnisse liefern. Deshalb sollten Träger und Projekte politischer Bildung von der Sinnhaftigkeit zur Selbstevaluation und dem Nachweis der Wirksamkeit ihrer Arbeit überzeugt werden. Die Wirkungskriterien allerdings sollten sie selbst entwickeln, dann aber auch den Nachweis erbringen, was sie tatsächlich warum erreicht bzw. nicht erreicht haben.

Politische Bildung ist widersprüchlich und gar „widerständig“, hat mit der Auflösung oder zumindest Infragestellung biographisch fest verankerter und tief sitzender Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen, Urteile und auch Vorurteile zu tun. Politische Bildung könnte einem Klima gut tun, das „dem Äußersten ungünstig ist“ (Adorno). Aber politisches Lernen ist eben genau so abhängig von dem gesellschaftlichen Klima. Vor allem da, wo das Prinzip Freiwilligkeit dominiert, sind das Interesse und erst recht die Bereitschaft zur Teilnahme von diesem Klima bestimmt. Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs (Globalisierung) scheinen zu bewirken, dass sich Individuen eher als Opfer denn als Akteure fühlen (müssen), was häufig nicht gerade stimulierend auf das Interesse an Politik und politischer Bildung wirkt.⁷⁵

„Wirkungsforschung in der politischen Bildung wird dem Begriff und Anspruch nur gerecht, wenn sie konsequent und nach einem längeren Zeitraum fragt, was im Alltag von Beruf, Gemeinde, Organisation und Verbänden, in Familie auch und im Kreis der Freunde vom Seminar und seinem Thema noch ´präsent´ also wirksam ist... Auch Diskussionen über das Seminarthema mit Freunden und KollegInnen oder die

74 Vgl. Herrmann/Liesegang 2008.

75 „Not lehrt beten, aber noch nicht unbedingt ‚dialektischen Materialismus‘“, schreibt J. Schumacher (1936/1972, S. 58) – für politische Sozialisationsforschung grundlegend – in „Die Angst vor dem Chaos. Über die falsche Apokalypse des Bürgertums“.

weitere Beschäftigung mit dem Thema...sind ebenso wünschenswerte Wirkungen und 'Erfolge'... Das wäre nicht überwältigend viel, aber möglicherweise genug, um politischer Erwachsenenbildung ihren Stellenwert zu sichern, in einem Weiterbildungssystem, das vom Diktat betriebswirtschaftlicher Logik in besonderer Weise betroffen ist“⁷⁶.

76 Ahlheim 2003.

5 Trägerstrukturen, Teilnehmerzahlen und inhaltliche Schwerpunkte

Politische Bildung ist (auch) Weiterbildung, wenn sie nicht durch Schule, Hochschule oder andere außerschulische Institutionen vermittelt wird. Das heißt, auf der Ebene der organisierten Weiterbildung – hier bestimmt im Sinne des Deutschen Bildungsrates –, der Weiterbildung definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase (...). Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbsarbeit gekennzeichnet (...) Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung“⁷⁷; Damit ist Weiterbildung vorrangig berufliche Bildung – durchaus auch an unterschiedlichen Orten. Politische Bildung wird hier als ein Teilaspekt der Allgemeinen Bildung verstanden, die, neben der beruflichen Weiterbildung, den zweiten Strang der Weiterbildung (Berufliche und allgemeine Weiterbildung) darstellt.

Im Folgenden soll anhand des alle drei Jahre veröffentlichten „Berichtssystem Weiterbildung IX“ (BSW) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aufgezeigt werden, wie sich die Weiterbildung in Deutschland und im Besonderen die politische Bildung als Aspekt der allgemeinen Weiterbildung für die vorliegenden Berechnungszeiträume entwickelt und verändert hat. Neben zahlreichen amtlichen Statistiken (u.a. Statistisches Bundesamt; Europäische Kommission), Trägerstatistiken (exemplarisch Verbund Weiterbildungsstatistik; Volkshochschulstatistik; Evangelische, katholische Erwachsenenbildung; Industrie- und Handelskammer) sowie Erhebungen durch Einzelinstitute und Betriebsbefragungen ‚beansprucht der BSW‘, „den bundesweit umfassendsten Überblick (...) zu liefern und seit 1988 zusätzlich zu den Ergebnissen der Repräsentativbefragung zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung eine Zusammenstellung der verschiedenen Datenquellen in seinem integrierten Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland“⁷⁸ in seinen Bericht aufzunehmen⁷⁹. Darüber hinaus versteht er sich als ‚Trendbericht‘, der sich für jede Einzelstudie zusätzlich einen Themenschwerpunkt – ‚OST/West-Vergleich‘, ‚informelle Bildung‘, ‚Selbstlernen‘ – setzt; aktuelle Setzung für den Bericht 2003: ‚Informelles berufliches Lernen‘, ‚arbeitsintegriertes Lernen‘, ‚betriebliches Lernumfeld‘ einschließlich Fragen

⁷⁷ Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197, zit. n. BMBF 2004, S. 8.

⁷⁸ BMBF 2004, S. 2.

⁷⁹ Eine Auflistung der in Deutschland regelmäßig erhobenen Daten/Untersuchungen zur Weiterbildung, siehe BMBF 2006: Berichtssystem Weiterbildung IX, S. 3-6.

zum Migrationshintergrund. Hier sehen die Verfasser des Berichts eine entscheidende Trendsetzung, wenn sie die Prämisse des ‚Lebenslangen Lernens‘ über die formalen Lernbereiche wie Kurse und Seminare hinaus erweitern, die Bedeutung informeller Lernprozesse sowie das ‚Selbstlernen‘ (privat und in der Freizeit) herausstellen und in die Untersuchung miteinbeziehen.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Teilnehmerzahl in den Angeboten der formalisierten Weiterbildung im Zeitraum von 2000 bis zum Jahr 2003 von 43 % auf 41 % gesunken ist. Hochgerechnet sank die Zahl der 19-64jährigen Teilnehmer somit von ca. 20,4 Mio. (2000) auf ca. 19,3 Mio. in 2003. „In der längerfristigen Betrachtung ist zu erkennen, dass die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt in Deutschland nach einem kontinuierlichen Anstieg von 1985 bis 1997 im Jahr 2000 erstmals wieder zurückgegangen war. Die Ergebnisse des Jahres 2003 zeigen nun, dass es sich dabei nicht um einen einmaligen „Ausreißer“ handelte. Vielmehr hat sich die rückläufige Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung, wenn auch in abgeschwächter Form, weiter fortgesetzt“⁸⁰. Schlüsselt man diese Zahlen nun für die alten und neuen Bundesländer auf, so bestätigen und erklären die deutlich rückläufigen Zahlen (von 43 % für 2000 auf 38 % für 2003) für die neuen BL diesen Trend. Vergleichbare thematische Untersuchungen⁸¹ und Daten lassen sich nur schwer heranziehen bzw. vergleichen, da diesen andere Untersuchungseinheiten und Methoden zur Grunde liegen.⁸²

Für den Komplex der allgemeinen Weiterbildung, der wie bereits angedeutet, die politische Bildung beinhaltet, lassen sich die Zahlen dahingehend interpretieren, dass von einer Stagnation der Teilnehmerzahlen an Veranstaltungen gesprochen werden kann. Wie bereits in 2000 nahmen auch im aktuellen Untersuchungszeitraum (2003) ca. 26 % der Befragten an Angeboten der allgemeinen Weiterbildung teil. Nach einer kontinuierlicher Zunahme zwischen 1985 bis 1997 ist dies nun eine gleich bleibende Quote. Verlängert man den Vergleichszeitraum um eine Untersuchungsperiode (von 1997-2003) wird ein deutlicher Rückgang von 31 % auf 26 % erkennbar. Die Themengebiete, die hier zur Abbildung der allgemeinen Weiterbildung formuliert wurden, sind allerdings zur Beschreibung politischer Bildung nur sehr unzureichend.⁸³

80 BMBF 2004, S. 18.

81 Siehe hierzu: Ad-hoc-Modul Lebenslanges Lernen im Rahmen des Labour Force Survey (LFS) 2003, das in Deutschland im Rahmen des Mikrozensus, erhoben durch das Statistische Bundesamt 2004, durchgeführt wurde.

82 Vgl. BMBF 2004.

83 Siehe BMBF 2006, S. 27.

Thematisch lassen sich die vorliegenden Daten wie folgt beschreiben⁸⁴: Computer, EDV, Internet (16 %), Sprachkenntnisse (15 %) und Gesundheitsfragen (13 %) sind die am häufigsten frequentierten Bereiche allgemeiner Weiterbildung. ‚Politik‘ (5 %), Umweltschutz/Ökologie (3 %) und ‚Multikulturelle Fragen‘ (1 %) – wenn denn, als der politischen Bildung nahe Themenbereiche – sind in der Nachfrage (aber eben auch immer abhängig vom Angebot) geringer bewertet. Im Vergleich zum Jahr 2000 ist eine deutliche Rückentwicklung im Computerbereich erkennbar, in den drei ‚Politikbereichen‘ aber stagnieren die Daten. Aufgrund dessen lässt sich konstatieren, dass das Interesse der Menschen an Weiterbildungsthemen nicht in erster Linie im Bereich politischer Bildungsthemen rangiert, sondern eher im Bereich ‚privater-beruflicher‘ Weiterbildung und in der Vorsorge. Das entspricht durchaus den gesetzten (politischen) Themen in der Gesellschaft, wenn man die medial wie gesellschaftspolitisch herausgestellte Wichtigkeit der Beherrschung von Internet und Computernutzung, der vielfältigen Sprachkompetenz oder der individuellen Gesundheitsvorsorge betrachtet. Betrachtet man die thematische Entwicklung in der Ausrichtung und Angebotspalette der Volkshochschulen, so lässt sich dieser Trend nach ‚individueller, beruflich-privater Weiterbildung‘ nachlesen. Die VHS haben ihren thematischen Zuschnitt dahin gehend verändert („modernisiert“), dass sie vorrangig als Sprachschule fungieren (48 % des Unterrichtsvolumens), gefolgt vom Bereich ‚Arbeit/Beruf‘ (16 %) und dem Thema Gesundheit (14 %). Vergleicht man die Anteilswerte an den Teilnahmefällen, so bieten sich andere Gewichtungen: hier sind die Werte für die Bereiche Gesundheit (22 %), Kultur-Gestalten (19 %) und Politik-Gesellschaft-Umwelt (17 %) nicht so deutlich abweichend zum Bereich Sprachen (28 %). Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang aber, dass die meisten Sprachangebote einen wesentlich längeren Kurszeitraum ausmachen und so die Menschen länger an die VHS binden. Angebote in Politik und Kultur sind oftmals Tages- oder Wochenendveranstaltungen.⁸⁵

Was wird ferner deutlich? Das Interesse an Angeboten und Veranstaltungen der Allgemeinen Weiterbildung – Angebote der politischen Bildung beinhaltend – wird von Menschen sehr individuell-bedarfsorientiert verfolgt. Das heißt, der Kosten-Nutzen Faktor steht häufig im Vordergrund. Bedingt durch die Tatsache, dass der Besuch und die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung – bei der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungen sieht es anders aus – immer häufiger mit- oder selbstfinanziert werden müssen, entscheidet der Teilnehmer entsprechend

84 Vgl. BMBF 2004, S. 303–311.

85 Vgl. BMBF 2004, S. 306–310.

wählerisch⁸⁶. Hier wird dann differenziert und das Angebot – oft mit entsprechendem (berufsrelevantem) Zertifikat – oft in einen mal mehr mal weniger engen Zusammenhang mit dem Beruf gestellt. Angebote und Themen der politischen Bildung sind hier meist so nicht ‚verwertbar‘. Das sollte – vor allem auch in den Weiterbildungsangeboten der Betriebe und Gewerkschaften – berücksichtigt werden. Hier muss auch auf die Verschränkung von politischer und beruflicher Weiterbildung hingewiesen werden und in der Angebotsvielfalt zum Ausdruck kommen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass in einer Differenzierung der Anteilswerte, sprich Teilnahmefälle an Angeboten, die Arbeitgeber und Betriebe als größte Anbieter gelistet werden (siehe nachfolgende Tabelle)

Trägerstrukturen der Weiterbildung insgesamt im Bundesgebiet 1991 – 2003

Anteilswerte an den Teilnahmefälle in %

	1991	1994	1997	2000	2003
Träger					
Arbeitgeber/Betriebe	25	28	27	33	30
Volkshochschulen	14	16	17	13	14
Private Institute	12	9	11	10	11
Kammer	3	4	6	6	5
Verbände (nicht Berufsverbände)	5	4	5	4	4
Berufsverband	5	3	4	4	4
(Fach-)Hochschule	4	4	4	4	2
Kirchliche Stellen	5	5	4	3	4
Akademie	4	4	3	3	4
Nicht-kirchliche Wohlfahrtsverb.	3	3	4	2	3
Arbeitgeberverband	2	1	1	2	1
Gewerkschaft	2	2	1	1	2
Berufsgenossenschaften	1	1	1	1	2
Partei	1	1	1	1	1
Fernlehrinstitut	1	1	1	1	1
Fachschulen	1	1	0	0	1
Sonstige	10	12	7	5	8
Keine Angabe	1	0	2	6	4
Summe	99	99	99	99	101

zit. n. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 284.

Hauptaspekt des vorliegenden Weiterbildungsberichts für Deutschland sind Entwicklungen und Veränderungen im beruflichen Weiterbildungsbereich. Auch andere Unter-

86 „Im Jahr 2003 wurden im Bereich der allgemeinen Weiterbildung nach Angaben der Teilnehmer deutlich öfter noch als im Jahr 2000 Teilnahmebeiträge in Rechnung gestellt. Der entsprechende Anteilswert ist um 18 Prozentpunkte gestiegen, während er sich in der beruflichen Weiterbildung kaum verändert hat. Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass diese Anteilswerte aus der Teilnehmerperspektive erhoben wurden. Der „Härtegrad“ von Ergebnissen zu diesem Thema dürfte bei einer Befragung von Weiterbildungsanbietern vermutlich höher liegen“ (BMBF 2004, S. 353).

suchungen im Bereich der Weiterbildung in Deutschland legen ihren Schwerpunkt auf die berufliche Bildung, deshalb bietet dieser Bericht auch lediglich Hinweise auf Fragen und Einschätzungen zur Entwicklung der politischen Bildung in Deutschland. So gibt es auch durchaus Kritik am ‚Wesen deutscher Weiterbildungsstatistiken‘. Hier kommt der Vorwurf des ‚Flickenteppichs‘, der keine vollständigen Bilder zulasse⁸⁷ und dem es nicht gelinge, die vielfältigen Evaluationen und Trägerbericht in einen Gesamtbericht aufgehen zu lassen, zum Tragen.

Aber er vermittelt eine politische Tendenz, Weiterbildung in erster Linie beruflich zu verorten: Berufliche Bildung als ‚hard-fact‘, politische Bildung ‚nebenbei‘. Auch die ehemals mehr für die politische Bildung zuständigen Anbieter (VHS, Gewerkschaften) setzen ihre Schwerpunkte – auch bedingt durch Kostenübernahmen anderer Drittmittelgeber (z.B. Arbeitsagentur für Berufsabschlüsse an den Volkshochschulen) – immer häufiger im Bereich beruflicher Fort- und Weiterbildung.

Dieser Entwicklung sollten – vor allem nichtstaatliche Organisationen, die trotzdem (noch immer) eine starke (Mitgliederzahl) und auch finanzielle Rückdeckendeckung haben – etwas entgegensetzen. Ihrem eigenen Selbstverständnis und Selbsterhaltungsinteresse folgend sollten diese Institutionen nicht nur nicht auf die politische Bildung verzichten, sondern die notwendige Bildungsdebatte offensiv führen⁸⁸. Darüber hinaus verweist diese Entwicklung wiederum deutlich auf die Institutionen formaler politischer Bildung wie Schule und Hochschule und eben auch auf die nicht-formale politische Bildung vieler außerschulischer Träger – soweit ihnen die Gesellschaft die nötigen Mittel zur Verfügung stellt und nicht nur in neoliberaler Ausrichtung die unmittelbare Kosten-Nutzenfrage voran stellt.

87 Siehe hierzu Pehl 2001.

88 Es gilt im Interesse der Demokratie und der Verhinderung einer weiteren Oligarchisierung der deutschen Gesellschaft zu verhindern, dass die Gewerkschaften sich – unter der Gegenüberstellung „Gegenmacht“ oder „Ordnungsfaktor“ – politisch dem Mainstream und den Neoliberalen zuwenden, da heute die Mitgliederzahlen sinken und vor allem Jugendliche sich den Gewerkschaften gegenüber kritisch distanziert verhalten. Aus diesen Entwicklungen zog Negt zum Zeitpunkt von ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘ folgende Schlussfolgerung für eine Konzeption politischer Bildung und politischer Kommunikation, die in ihrem Grundsatz noch immer Aktualität besitzt: „Neben dem notwendigen Organisationswissen (...) muss ein gesellschaftskritisches Wissen, die Entwicklung eines kapitalismuskritischen und herrschaftskritischen Bewusstseins, treten. Dieses kann jedoch nicht ‚von oben‘ – gleichsam als Lehrstoff – vermittelt werden, sondern muss von den Beteiligten selbst – aus der Reflexion ihrer Alltagserfahrungen innerhalb und außerhalb der Betriebe – angeeignet werden. Ausgangspunkt für eine solche Erneuerung eines kritischen Gesellschaftsbewusstseins sind also die Erfahrungen im Betrieb selbst“ (zit. n. Deppe 2002, S. 21-22).

6 Exkurs: Politische Bildung, Kinderpolitik, Kinderrechte und Partizipation

Soll Partizipation im Rahmen einer Demokratisierung aller Lebensverhältnisse ein zentrales Element werden, dann muss dies nicht allein als Strukturprinzip von Institutionen, sondern auch so früh wie möglich im Leben aller Menschen verankert werden.⁸⁹ Daher geht es im Folgenden darum auszuloten, inwieweit hierzulande Partizipation von Kindern und Jugendlichen konzipiert und realisiert ist, somit auch grundlegend für Politische Bildung insgesamt sein kann.⁹⁰

„Wir leben im Zeitalter des Sozialismus, der Frauenbewegung, des Verkehrs, des Individualismus. Gehen wir nicht dem Zeitalter der Jugend entgegen?“, fragte Benjamin⁹¹ vor gut 80 Jahren – kurze Zeit, nachdem Key⁹² programmatisch ‚Das Jahrhundert des Kindes‘ ausgerufen hatte. Dieser allgemeine Ansatz hinderte Analytiker wie Benjamin durchaus nicht daran, die klassenmäßigen Voraussetzungen und Konsequenzen unterschiedlicher Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu untersuchen. Zum Übergang der bürgerlichen Pädagogik mit Kindheit und Jugend führt Benjamin⁹³ aus: „Auf der einen Seite die Frage nach der Natur des Zöglings: Psychologie der Kindheit, des Jugendalters, auf der anderen Seite das Erziehungsziel: der Vollmensch, der Staatsbürger. Die offizielle Pädagogik ist das Verfahren, diese beiden Momente – die abstrakte Naturanlage und das chimärische Ideal – einander anzupassen, und ihre Fortschritte liegen dabei in der Linie, zunehmend List an Stelle von Gewalt zu setzen. Die bürgerliche Gesellschaft hypostasiert ein absolutes Kindsein oder Jungsein, dem sie das Nirwana der Wandervögel, der Boy Scouts anweist, sie hypostasiert ein ebenso absolutes Menschsein und Bürgersein, das sie mit den Attributen der idealistischen Philosophie schmückt. In Wirklichkeit sind beides aufeinander eingespielte Masken des tauglichen, sozial verlässlichen, standesbewußten Mitbürgers. Das ist der unbewusste Charakter dieser Erziehung, dem eine Strategie der Insinuationen und Einfühlungen entspricht“.⁹⁴

89 Dies heißt, dass die Durchsetzung von ‚Mitbestimmung‘ im Wirtschaftsbereich durch vorherige Erfahrungen vorbereitet werden sollte, um allgemein in ihrer Bedeutung anerkannt zu werden.

90 Aus der Perspektive politischer Bildung wie politischer Sozialisationsforschung ist es mehr als interessant, dass, nachdem zuletzt 1965 mit Greensteins „Children and Politics“ eine größere Studie zum Thema publiziert wurde, jetzt mit dem Reader von Richter (2007) und den Studien der Mannheimer Forschungsgruppe neue Arbeiten vorliegen (van Deth et al. 2007).

91 Benjamin 1991a, S. 9.

92 Key 1978.

93 Benjamin 1969, S. 87.

94 Zur Produktion des zuverlässigen Bürgers heute s. Bueb (2006) mit seinem „Lob der Disziplin“; zur Kritik der Vertreter der „neuen Bürgerlichkeit“ und ihrem Unterschichten-Bashing siehe Rickens (2007) und Otto/Sünker (2009).

Interessierte ihn dabei die reale Situation von Kindern und Jugendlichen in dieser Gesellschaft in ihren Konsequenzen für ‚Zurichtungsprozesse‘, mit denen ‚zunehmend List an Stelle von Gewalt‘ trat, so analysiert einige Jahrzehnte später Ariès⁹⁵ in seiner Geschichte von Kindheit und Familienleben unter dem Ancien Regime die Folgen des von ihm geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses für die Struktur- und Lebensbedingungen von Kindern und Familien. Seiner Interpretation zufolge handelt es sich um einen Prozess, mit dem die Verallgemeinerung sozialer Kontrolle und damit die Entwicklung von Eingriffsmöglichkeiten unbekannter Art in alle Lebensverhältnisse einhergehen.

Das, was Beck⁹⁶ im Rahmen seiner Lesart von Gesellschaftsdiagnostik zu der analytisch nicht neuen These⁹⁷ verdichten wird, gegenwärtig entwickle sich „ein System von Betreuungs-, Verwaltungs-, und Politik-Institutionen“, die „auf das von den amtlichen Normalitätsstandards ‚abweichende‘ Leben normativ pädagogisch disziplinierend“ einwirkten, lässt sich – so zumindest eine Interpretationslinie, die dabei aber nicht in ‚schwarzer Pädagogik‘ oder ‚Antipädagogik‘ aufgeht – zurückverfolgen zu Verhältnissen und Betrachtungsweisen, mit denen „die Disziplinierung des kindlichen Körpers (...) der Ausbildung der Gemüts- und Verstandeskkräfte voraus(geht). Moderne Erziehung bedeutet Verinnerlichung der Gewalt, denn die Substitution der Schläge durch Sprache und Vernunft macht deutlich, dass im pädagogischen Diskurs des frühen 18. Jahrhunderts internalisierte Vernunft und pädagogische Kommunikation auf einem Gewaltverhältnis gründen (...). Diesen Übergang zur Internalisierung des väterlichen Schlages leistete um die Jahrhundertmitte die moralische Intellektualisierung des Kindes, die im Kind lediglich das werdende Vernunftswesen sah, welches zur Einsicht erzogen werden wird“⁹⁸.

„Die diskursive Produktion von Kindheit“⁹⁹ geht einher mit Transformationen des Beziehungs- und damit auch immer des Gewaltverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern, vor deren Hintergrund auch gegenwärtige Diskussionen über Konzeptualisierungsansätze einer Kinderpolitik, die sich zwischen den Polen ‚Politik für Kinder‘ und ‚Politik mit Kindern‘ bewegen¹⁰⁰, daraufhin zu befragen sind, ob sie als zivilisatorischer Fortschritt, also als Fortschritt im Interesse der Kinder, damit auch demokratische Kompetenzen entwickelnd – womöglich begünstigt durch „unkonventionelle politische Lernprozesse“¹⁰¹ –, zu verstehen sind.

95 Ariès 1978, S. 556-558.

96 Beck 1986, S. 215.

97 Vgl. schon Kohlhammer 1973, S. 10-22.

98 Schindler 1994, S. 20-21; siehe auch Wild 1987; Honig 1989.

99 Siehe Schindler 1994, S. 9-38.

100 Vgl. Sünker 1991; Lüscher/Lange 1992; Therborn 1993; Neubauer/Sünker 1993; Mason 1994/Bühler-Niederberger/Sünker 2008.

101 Claußen 1996, S. 541.

Einen herausragenden Bezugspunkt, um diese Frage abzuhandeln, bilden auch hier Überlegungen Benjamins¹⁰², der im Kontext der Aufschlüsselung des Generationenverhältnisses, dem aktuell wieder eine größer werdende analytische Bedeutung für die Einschätzung gesellschaftlicher Verhältnisse zugesprochen wird¹⁰³, als kinder- und gesellschaftspolitische Perspektive folgendes vorgestellt hat: „Ist nicht Erziehung vor allem die unerlässliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man von Beherrschung reden will, Beherrschung der Generationenverhältnisse und nicht der Kinder?“

Im Vordergrund gegenwärtiger, auch interdisziplinär ausgerichteter Kindheits-Diskurse stehen deshalb die Fragen¹⁰⁴, inwieweit (a) ein Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse einen Wandel des Gegenstandes Kindheit zur Folge habe bzw. (b) erhebbare Veränderungen der Lebenslage von Kindern mit Folgen für deren Lebensweise(n) auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zurückzuführen, Kinder aber auch selber als Akteure in gesellschaftlichen Konstellationen zu verstehen seien.

In diesem Zusammenhang geht es um Entwicklungen von kindlichen Lebenslagen und Lebensweisen, die in ihren gesellschaftlichen, politischen und individuellen Vermittlungen zu analysieren sind. Ist auf der einen Seite die Eingebundenheit von Kindern in plurale Formen von Familienleben – kindheitstheoretisch und kindheitspolitisch als These von der Familienkindheit diskutiert – zu sehen, so wird auf der anderen Seite ein Anstieg – wiederum kindheitstheoretisch und kindheitspolitisch – der Reden und Analysen vom Eigenrecht oder Eigenwert kindlichen Lebens heute konstatiert. Nicht gerade überraschend widerstreiten hier vor allem herrschende politische (als auch administrative) und kindheitstheoretische, gesellschaftspolitisch interessierte Positionen einander.

Die Hintergründe für diese Auseinandersetzungen sind vielfältig. Ganz traditionell geht es um ein Kindheitsbild, mit dem Kindsein als ein defizitäres Übergangsstadium im Prozess des Erwachsenwerdens definiert wird, so dass sich, vermittelt über einen traditionellen Gebrauch der Begriffe ‚Schutz‘ und ‚Sorge‘, eine Ablehnung aller weitgreifenden Diskussionen über Kinderrechte ergibt. Als das Maß aller Dinge in Sachen ‚Rechte‘ und ‚Partizipation‘ gilt hier ein bestimmter Typus von Erwachsenem, der durch Autonomie und Handlungskompetenz bestimmt sein soll.¹⁰⁵ Politisch

102 Benjamins 1991b, S. 147.

103 Siehe Brumlik 1995 und Ortlepp 1996.

104 Vgl. exemplarisch Zeiher 1996; Lange 1995; Elder u.a. 1993; Sünker 1993; Melzer/Sünker 1989.

105 Das ist historisch – wie sich an einem Vergleich mit Bildern von Frauen und Arbeitern zeigen lässt – nichts Neues; es geht um Absicherung, Legitimation von Herrschaft qua Distinktionsgewinn; d.h. ‚die Anderen‘ sind nicht reif etc.

wirkungsmächtig war und ist diese Diskussion verknüpft mit Vorstellungen von Kindheit als ‚Familienkindheit‘. Die Refamilisierung der Jugendhilfe (u.a. in der Auffassung, dass das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ein Familiengesetz zu sein habe) stellt ein Ergebnis dieser Politik dar, ein anderes findet sich in der Vorstellung vom ‚familienergänzenden‘ Auftrag öffentlicher Erziehung. Dagegen steht eine Position, die die Einbindung von Kindern in plurale Formen von Familienleben nicht leugnet, gleichwohl die Fragilität des Status von Kindern in Familie und Gesellschaft – gerade in der Folge gesellschaftlicher Veränderungen und deren Konsequenzen für das Leben von Kindern¹⁰⁶ – zum Anlaß nimmt, einen deutlichen Bezug der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen als Ausdruck allgemeiner Menschen- und Bürgerrechte im Sozialstaat¹⁰⁷ her- und die Relevanz der UN-Konvention für die Rechte des Kindes in diesem Kontext herauszustellen.

Liegen Gründe für den Diskurs über Kinderrechte in gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen, wo mit Hilfe von Bürgerrechten für Kinder die soziale Integration der nachwachsenden Generation bewältigt werden soll, so lässt sich weiterhin darauf hinweisen, dass diejenigen, die an einer substantiellen Entwicklung demokratischer Gesellschaften interessiert sind, auf ‚Kinderrechte und Kinderpartizipation setzen‘, so dass sich diese Diskussion auch als Verlängerung der klassischen Diskurse über den Zusammenhang von ‚Demokratie und Erziehung‘ gerade hinsichtlich der Verknüpfung von Erziehungszielen und Erziehungsstilen lesen lässt.¹⁰⁸ Komplementär dazu verhält sich die Einschätzung, dass die Diskussion um Kinderrechte und Kinderpartizipation als Auseinandersetzung um die Frage, ob es eine Geltung der allgemeinen Menschenrechte auch für Kinder gebe¹⁰⁹, einen Beitrag zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft darstellt – wobei auch hier die Frage, warum es denn spezifische Kinderrechte geben muss, zu berücksichtigen ist.¹¹⁰

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Verwirklichung und Konzeptualisierung von Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Beobachtet und analysiert man die Entwicklung kinderpolitischer Aktivitäten in Deutschland, so wird deutlich, dass sich seit Anfang der 1990er Jahre eine im Ansatz bemerkenswerte Infrastruktur der ‚Politik für Kinder‘ entwickelt hat. In den meisten Städten wurden Kinderbüros eingerichtet und sogenannte Kinderbeauftragte auf Landes- und kommunaler Ebene ernannt. Auf Bundesebene existiert seit 1988 eine parteiübergreifende,

106 Vgl. exemplarisch Sünker 1993, S. 23-24.

107 Vgl. Verhellen 1992.

108 Vgl. bereits Horn 1967, S. 15-17.

109 Eichholz 1991.

110 Archard 1993, S. 45-57.

paritätisch besetzte Kinderkommission, um die Belange der Kinder und Jugendlichen im Bundestag zu vertreten. Neben diesen eher stellvertretend wirkenden kinderpolitischen Arbeitsformen entstanden und entstehen auch immer mehr Modelle der indirekten und direkten Beteiligung (Partizipation) von Kindern: Kinder- und Jugendparlamente, Kinderbüros, Kinderanwälte und Kinderforen, ‚Runde Tische‘, Sprechstunden beim Bürgermeister und fallbezogene Projektbeteiligungen sind die momentan am häufigsten praktizierten Versuche und Formen der Mitbestimmung. Erklärtes Ziel all dieser unterschiedlichen kinderpolitischen Arbeitsformen ist es, die Rechte der Kinder zu vertreten und zu stärken, ihnen Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen, insgesamt als Lobby für die Kinder zu wirken.

Was bedeutet nun die Forderung nach mehr Partizipation von Kindern und für Kinder? Im besten Falle führt sie zu mehr Mitbestimmung. Voraussetzung aber ist erstmal die Wahrnehmung von Partizipationsrechten und die Fähigkeit zu partizipatorischem Handeln. Die kinderpolitischen und partizipatorischen Formen wollen diese Fähigkeit wecken und aufbauen, wollen praktiziertes ‚Demokratie-Lernen‘ ermöglichen.

Immer häufiger wird in der Diskussion zum Thema Partizipation und Kinderpolitik der Zusammenhang zu Demokratisierung, Alltagsdemokratie und Demokratie-Lernen¹¹¹ hergestellt. Vertreter dieser Sichtweise, die allerdings häufiger kultur- denn gesellschaftskritisch formulieren, sehen in der Kinderpolitik mehr als nur den Einsatz für ein kinderfreundliches Deutschland, stellen Kinderpolitik vielmehr in einen wesentlichen breiteren Zusammenhang dar, der sich für Hurrelmann¹¹² folgendermaßen ergibt: „Noch haben wir es nicht mit einer Politikverdrossenheit der jungen Generation zu tun. Die Gefahr aber besteht in der Kettenwirkung: Die heute schon vorhandene Parteienverdrossenheit ist bereits auf eine Politikverdrossenheit übergesprungen. Die Partei- und Politikverdrossenheit kann zu einer Staatsverdrossenheit werden, wenn sie noch über einen längeren Zeitraum anhält. Die Staatsverdrossenheit aber könnte in eine Demokratieverdrossenheit übergehen, und die ist dann identisch mit massenhafter Lebensverdrossenheit – dem Ende einer vernünftigen politischen Bewältigbarkeit von Krisen“.

Wenn nun Kinderpolitik und Kinderinteressenvertretungen als eine Form politischer Bildung die Kinder und Jugendlichen tatsächlich zu realer Partizipation, Mündigkeit, zu einem selbstbestimmten Leben – und damit einer substantiell demokratischen Kultur – befähigen sollen und nicht nur die Unterstützung von Vergesellschaftungsprozessen

111 Vgl. Himmelmann 2001; Himmelmann/Lange 2005.

112 Hurrelmann zit. n. Hager 1994, S. 6.

als Kontrollprozessen – u.a. in der Gestalt von Individualisierung – zum Ziel haben, dann müssen wir uns der Diskrepanz zwischen Anspruchsformulierung und möglicher Realisierung bewusst sein. Eingedenk des Wissens um den ‚Widerspruch von Bildung und Herrschaft‘¹¹³ und darum, dass alle Bildung politisch ist¹¹⁴, sowie bei einem gegen die herrschende „Normativität des Systems“ gerichteten Interesse „zugunsten einer Politisierung, nach der die Menschen sich mehr als Akteurinnen und Akteure denn als Betroffene oder gar als Opfer betrachten¹¹⁵, ist die Frage der Konzeptualisierung einer Politischen Bildung, mit der die Semantik von ‚Politik‘ und ‚Bildung‘ ernst genommen wird, erneut auf die Tagesordnung zu bringen: Dabei könnte mit entsprechenden Konzepten von Kinderpolitik ein Anfang gemacht werden; handelt es sich doch zum einen um die Beförderung demokratischer Strukturen und Institutionen und zum anderen um die Bildung an Demokratie interessierter Bürgerinnen und Bürger: (a) Vorausgesetzt wird auf der einen Seite, dass nicht die bürgerliche Gesellschaft selber normative Kraft besitzt, „ (...) sondern die Idee, die ihr zugrunde liegt. Und es könnte sein, dass diese Idee über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist und erst in einer anderen Gesellschaftsform ihren angemessenen Ausdruck zu finden vermag“¹¹⁶. (b) Angeknüpft wird auf der anderen Seite – womit zugleich ein weiteres Leitmotiv Kritischer Theorie aufgenommen wird – an die Erkenntnis, dass die mit der Aufklärung einhergehende „Auflösung und Kündigung von Sinntraditionen“ nicht als Geschichte von Verlusten zu begreifen sei: „Hier ist jedoch nur das verloren worden, was unerträglich geworden war, und es wurde gewonnen, was noch heute unverzichtbar ist“, es geht um „das Beschränkte und Bedrückende von Sinn, oft genug in der Unterdrückungspolitik sinnverwaltender Institutionen überaus konkret geworden (...) Sinn ist eine Struktur der Mitte und macht es erforderlich, die Ränder zu beschneiden, Asymmetrien zu vertuschen und Bedeutungsloses zu übersehen. Daher steckt in allem Sinn ein Potential von Dogmatik und Gewalt“¹¹⁷.

Die Perspektive liegt also in der – frühen – Rückgewinnung von Politik – und so auch ‚Sinn‘ – durch handlungsfähige Subjekte, die sich ihrer intersubjektiv vermittelten Basis bewusst sind; damit weiter in der Gestaltbarkeit von Gesellschaft, der bewussten demokratischen Regulierung gesellschaftlicher Beziehungen und Prozesse sowie der Schaffung einer substantiellen demokratischen Kultur. Abhängig sind wir dabei von Bewusstsein und Urteils- wie Handlungskompetenzen der nachwachsenden, sich politisch verstehenden Generation.

113 Heydorn 1979; vgl. Sünker 2003, Kap. V + VII.

114 Siehe Marcuse 1987; Hentig 1996, Negt 1997.

115 Claußen 1996, S. 511, 528.

116 Theunissen 1981, S. 12.

117 Schlaffer 1990, S. 136.

7 Arbeitsorientierte politische Bildung

1. Sich mit möglichen Verhältnisbestimmungen von Bildung, Emanzipation und Arbeit, den Elementen einer arbeitsorientierten politischen Bildung, im Interesse der Entwicklung voller menschlicher Subjektivität zu befassen, führt zu der Aufgabe, deren je eigene Dialektik, wie sie exemplarisch für Bildung von Heydorn, für Arbeit von Marx und für Emanzipation von Schweppenhäuser entfaltet worden ist, in den jeweiligen gesellschaftlichen Konstellationen historisch-konkret zu analysieren.¹¹⁸ Denn, so Heydorn mit Bezug auf die bildungs- und gesellschaftstheoretische Leitkategorie: „Mündigkeit als Begriff ist leer; das Problem ihrer Verwirklichung wird zur entscheidenden Frage der Bildungstheorie“¹¹⁹. Und Schweppenhäuser weist auf Dialektik und eine spezifische Widerspruchsstruktur in der Emanzipationskategorie hin: „Erst wo Emanzipation mehr und anderes auszudrücken beginnt als das institutionell garantierte Einrücken freier Unmündiger in die Mündigkeit am durchgängigen Leitband des Herrschaftsprinzips, zeigt die Aufhebung jener Zerrissenheit im einen Menschen sich an. Aber der Weg dieser Aufhebung führt je noch über das prekäre Ziel der Herrschaft, die die erlangen wollen, die der Gang der Dinge davon ausschloß“¹²⁰.

In einer weiteren Konkretisierung bedeutet dies, Rahmungen gesellschaftlicher Ordnung, damit die Herrschafts- und Integrationsfrage, sowie gesellschaftliche Entwicklungsperspektiven, die heute wesentlich mit der Vermitteltheit von ‚Arbeits- und Bildungsfrage‘ verbunden sind, in ihrer Wirkung auf Individuen – durchaus im Bewusstsein ihrer klassenbedingten und milieuspezifischen Differenzen, aber im Interesse einer ‚Allgemeinheit‘, die mit Menschenrechten einhergeht – zu entschlüsseln.

Es handelt sich dabei zunächst darum, wie Castells schreibt, die Bildung einer neuen gesellschaftlichen Struktur, die sich in vielfältigen Formen, abhängig von der Verschiedenheit der Kulturen und Institutionen auf unserem Planeten, durchsetzt, zu entschlüsseln. „Diese neue gesellschaftliche Struktur ist mit der Emergenz eines neuen Entwicklungsprinzips, Informationalismus, verknüpft – historisch geformt durch die Restrukturierung der kapitalistischen Produktionsweise am Ende des 20. Jahrhunderts“. Gegen eine reine strukturtheoretisch ausgerichtete Analyse betont Castells: „Die theoretische Perspektive, die diesem Ansatz zugrunde liegt, geht davon

118 Siehe dazu auch den Abschnitt „Perspektiven“.

119 Heydorn 1980a, S. 103.

120 Schweppenhäuser 1973, S. 388 f.

aus, dass Gesellschaften durch menschliche Prozesse, die auf historisch determinierten Beziehungen von Produktion, Erfahrung und Macht aufbauen, strukturiert werden“¹²¹.

Angedeutet werden mit diesen Überlegungen nicht allein gesellschaftliche Entwicklungspotentiale, deutlich wird auch, dass es um deren Analyse hinsichtlich der Förderung von Gewaltförmigkeit und Herrschaft oder von Emanzipation im Sinne der Überwindung von Herrschaft und der Selbstbemächtigung des Menschen, dem klassischen Leitmotiv von Bildungstheorie, geht. So hat Lempert, die Bildungs- und die Arbeitsfrage übergreifend, herausgestellt: „Das emanzipatorische Interesse ist das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art“¹²². Mit diesem Ansatz stehen Fragen nach gesellschaftlicher Ordnung, Macht und Emanzipation auf der Tagesordnung. Insbesondere werden Verknüpfungen zwischen Formen von Herrschaft und Ungleichheit in politischen, ökonomischen und kulturellen Gesellschaftssphären thematisiert.¹²³

Vor diesem analytischen und gesellschaftspolitischen Hintergrund sind zwei Interessen herauszustellen, deren Verbindung ein wesentliches Problem in gegenwärtigen Diskussionen von Gesellschaftstheorie und Bildungstheorie – wie deren Vermittlung – darstellt. Einen Ausgangspunkt bildet dabei die Einsicht, dass es keine Verknüpfung zwischen den Forschungsergebnissen der Industriesoziologie und weitergehenden Diskussionen aus der Gesellschaftstheorie – und man kann ergänzen aus der Bildungstheorie – gebe.¹²⁴

Im Unterschied zu früheren Zeiten gebe es kaum öffentliche Debatten, in denen Fragen der Bedeutung von Arbeit für Individuen und Konzeptualisierungen von Gesellschaft miteinander verknüpft würden. Arbeit, die das organisierende Zentrum von Gesellschaft und gesellschaftlichem Leben sein sollte, zumindest wenn man frühbürgerlichen Theorien – und nicht den Reden von der ‚Krise der Arbeitsgesellschaft‘ – folgt, wird mehr und mehr zu einem bloßen Anhängsel von Gesellschaftstheorie und folgt damit ihrer Definition als „abstrakte Arbeit“. Karl Marx hat nun in seiner Kritik der politischen Ökonomie in der Tat aufgewiesen, dass innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft Arbeit bloß ein Moment des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses ist.

121 Castells 1996, S. 14 f.; s. S. 22, 469.

122 Lempert 1971, S. 318; vgl. weiter Krahl 1971; Lempert 1973; Bosse 1973; Horn 1973.

123 Vgl. exemplarisch Waters 1989; Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996.

124 König u.a. 1990, S. VIII-XI.

Diese Problemstellung schließt die Frage nach der Bedeutung von Arbeit für Konstitutionsprozesse von Subjektivität als auch für Zusammenhänge von Politik und Kultur ein. Um es genauer zu formulieren: Die Bedeutung von Arbeit für Menschen und für die menschliche Gattung muß mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit, die heute wesentlich der scheinbaren Logik von Technologisierungsprozessen folgt, vermittelt werden – wobei das Problem der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit von einer Analyse der Konsequenzen der „kapitalistischen Formbestimmtheit des Arbeitsprozesses“ auszugehen hat.¹²⁵

Nun zum zweiten Interesse, der Beschäftigung mit einer politischen Theorie des Kapitalismus: Auch dies ist verbunden mit der Frage nach der Beziehung zwischen gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozessen. Im internationalen Kontext haben französische und britische Autoren für eine Rückbesinnung auf politische und ökonomische Theorien plädiert und darüber hinaus die Abwesenheit marxistischer Theorie im mainstream der Sozialwissenschaften bedauert.¹²⁶ Dieser Rückbezug ist nötig und sinnvoll, weil damit die Relevanz der politischen Dimensionen in der Kritik kapitalistischer Ökonomie und Gesellschaft unterstrichen wird.

Bowles und Gintis betonen in ihrer Studie „Democracy and Capitalism“, daß Eigentumsrechte und Demokratie miteinander konfliktieren, weil Eigentumsrechte sich gegenüber demokratischen Bürgerrechten durchsetzen. Sie weisen dies in einer sehr überzeugenden Weise nach, weil ihre Analyse sich mit der Struktur kapitalistischer Ökonomie – und deren Folgen – beschäftigt. Daher ist es möglich, allen bloß formalen Definitionen von Politik zu entkommen und die politischen Dimensionen der wohlbekannten Kritik an der kapitalistischen pyramidenförmigen Verteilung von ökonomischen Belohnungen und sozialem Status zu betonen.¹²⁷

Insgesamt beinhalten diese Überlegungen die Aufgabe oder auch Herausforderung, Vermittlungen von Ökonomie und Politik nachzuzeichnen¹²⁸ sowie eine politische Theorie der Ökonomie zu entwickeln.¹²⁹ Mit Bezug auf Konzepte von Industriesoziologie und Arbeitsbegriff hat daher Baethge vor knapp 20 Jahren die immer noch gültige Aufgabe formuliert, dass es notwendig sei, „grundlegende Kategorien der gesellschaftstheoretischen Analyse von Arbeit wieder aufzugreifen und den gesamten Komplex Entfremdung, Ideologie, Heteronomie neu zu durchdenken und wohl auch empirisch besser zu

125 Vgl. Castells 1996.

126 Thompson 1983; Bowles/Gintis 1987; Anderson 1993; Wallerstein 1995.

127 Bowles/Gintis 1987, S. XI f.

128 Thompson 1983, S. 239.

129 Bowles/Gintis 1990, S.202.

fundieren, als dies bis heute selbst in der neueren industriesoziologischen Forschung geschehen ist¹³⁰.

2. Angesetzt werden kann im Kontext politischer Bildungsarbeit einerseits mit der Frage, was verantwortlich für die Aufrechterhaltung der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung ist, und andererseits damit, was sinnvolle Gründe sein können, um für die Chance einer realen Änderung, im Sinne einer emanzipatorischen Perspektive, zu argumentieren. Beide Fragen sind ineinandergewoben und vermitteln die Aufgabe, eine politische Theorie zu formulieren sowie die gesellschaftliche Organisation von Arbeit und Bildung zu analysieren.

Im ersten Bereich handelt es sich um drei Dimensionen des Prozesses der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit: Ökonomie, Kultur, staatliche Hegemonie.¹³¹ Der Einsicht zufolge, dass eine Theorie der Produktion in einem eingeschränkten Sinne partiell und daher irreführend ist, insistieren entwickelte Theorien der Reproduktion darauf, dass Reproduktion ein breiter, umfassender Prozeß ist.¹³² Insbesondere Lefebvre und Althusser arbeiten mit der Unterscheidung von Reproduktion der Mittel und Reproduktion der Beziehungen: „And they see this as being mainly accomplished in a realm of everyday life that has in the past seemed marginal to class analysis – for Althusser education; for Lefebvre, urban space“.¹³³ Diese Beobachtung kann mit einer kritischen Einschätzung, die Giroux gemacht hat, verbunden werden. Er betont, dass Reproduktionstheoretiker häufig das Problem, wie strukturelle Determinanten ökonomische und kulturelle Ungleichheit befördern, überbetonen und das Problem, in welcher Weise menschliche Handlungsfähigkeit sich der Logik des Kapitals und den darin eingebundenen herrschaftlichen gesellschaftlichen Praktiken anpasst oder widersteht, unterschätzen.¹³⁴ Handlungsfähigkeit ist ein bildungstheoretisch zu konzeptualisierender Schlüsselbegriff, um die Möglichkeiten einer Transformation struktureller Determinanten und der Überwindung von Klassenverhältnissen zu diskutieren. Der Gebrauch dieses Begriffes geht einher mit der Wiederentdeckung und Wiederinstallierung des Akteurs in den allgemeinen Sozialwissenschaften und in der Sozialgeschichte.¹³⁵

So betont auch Lefebvre in seiner ‚Kritik des Alltagslebens‘ die Notwendigkeit einer Theorie der Arbeit und ist darüber hinaus daran interessiert, die Rolle der Ökonomie im

130 Baethge 1991, S. 271.

131 Vgl. Giroux 1983.

132 Connell 1983; Scherr 1984.

133 Connell 1983, S. 143 ff.

134 Giroux 1983, S. 282; vgl. Connell 1983; van Krieken 1990.

135 Siehe exemplarisch Touraine 1983; Baldwin 1990.

Prozess gesellschaftlicher Reproduktion zu thematisieren und zu erforschen.¹³⁶ Zentral interessiert ihn die „politische Bedeutung“ der Kritik der politischen Ökonomie¹³⁷; was bezüglich der Gegenwartsverhältnisse ihn zur Konzeption der „mode de production étatique“/staatlichen Produktionsweise¹³⁸ führt.¹³⁹ Mit Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Gegenwart führt er aus, dass die Kritik des Alltagslebens die Kritik der politischen Ökonomie übergreift¹⁴⁰: Weil eine Analyse der ökonomischen Basis einer Gesellschaft nur die Erkenntnis des Skelettes dieser Gesellschaft, nicht aber die Einsicht in deren reales Funktionieren erlaube.¹⁴¹

Es gibt wenigsten zwei herausgehobene Argumente, um die Bedeutung des Alltagslebens herauszustreichen. Das Alltagsleben enthält den rationellen Kern, das wirkliche Zentrum von Praxis und begründet die Produktion sozialer Beziehungen und sozialer Bedürfnisse. Ergänzend erforscht Lefebvre den historischen Charakter und die historische Bedeutung des Alltagslebens durch eine Aufschlüsselung und Rekonstruktion der historisch-strukturellen Genese differierender Ausformungen des Alltagslebens im Zusammenhang gesellschaftlich, also praktisch vermittelter Bedingungen.¹⁴² Dieser Ansatz ist aber nicht allein in einem rekonstruktiven Sinne von Bedeutung, sondern er ist es auch mit Bezug auf die Frage nach möglichen und/oder notwendigen Veränderungen des Alltagslebens in der Zukunft. Mit dieser Einsicht hängt auch das Forschungsverfahren Lefebvres zusammen, mit dem er seine Theorieentwicklung an die Entwicklung ihres Gegenstandes, Alltagsleben, bindet.

Die Einsicht in den mehrdeutigen und mehrwertigen Charakter des Alltagslebens steht im Zentrum seiner Erkenntnisse, die er mit immer neuen Bestimmungen und Annäherungen präzisiert. Der kategoriale Oberbegriff für die Beschreibung und Analyse des Alltagslebens ist demzufolge der der „Ambiguität“¹⁴³, der die Forderung Lefebvres nach einer Praxis begründet, die in einer bildungspraktischen Nachfolge der sokratischen Mäeutik bedeutet, „der Alltäglichkeit zu helfen, eine in ihr anwesende-abwesende Fülle zu erzeugen“¹⁴⁴.

136 Lefebvre 1972, S. 266 ff; 1987, S. 580.

137 Lefebvre 1975, S.144 ff.

138 Lefebvre 1977; vgl. Prein 1994.

139 Gegenwärtig erhält dieser Ansatz eine erneuerte und gesteigerte Bedeutung, zumindest wenn man an bislang mehrheitlich nicht erwartete Formen von Staatsinterventionismus denkt.

140 Lefebvre 1989, S. 604.

141 Lefebvre 1987, S. 574; vgl. Sünker 1989, S. 57 ff; Sünker 2008.

142 Vgl. auch Wexler 1996, S. 46 ff.

143 Lefebvre 1975, S. 14.

144 Lefebvre 1972, S. 31.

Die Formulierung von der „anwesend-abwesenden Fülle“ macht deutlich, dass die entscheidende Frage für eine Einschätzung des Alltagslebens innerhalb der historisch-gesellschaftlichen Konditionen die nach emanzipatorischen Perspektiven innerhalb dieser Polarität und Mehrdeutigkeit, die immer auch zugleich eine Mehrwertigkeit ist, bleibt. Lefebvre stellt in seiner Darlegung von historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsverläufen deutlich heraus, dass sich diese dem Alltagsleben inhärente Polarität nicht immer und überall zugunsten des Pols „Emanzipation“, des „Projektes des Menschen“, ausrichtet. Den Inhalt dieser die Vergesellschaftungsproblematik begleitenden Entwicklungen im Spätkapitalismus, den er als „Bürokratische Gesellschaft des gelenkten Konsums“¹⁴⁵ definiert, fasst er kategorial mit dem Begriff der „Alltäglichkeit“ – als qualitative Differenz zu „Alltagsleben“ –, deren Bestimmung es ist, sich in sich selber und eine sie verschleiernde Modernität zu verdoppeln.¹⁴⁶ Die Konsolidierung dieser Alltäglichkeit ist ein Charakteristikum moderner Gesellschaften, die zu ihrer Etablierung der Unterstützung durch eine dreifache Bewegung bedarf: Diese stellt eine Vergesellschaftung in der Form einer „Totalisierung der Gesellschaft“ dar, sie beinhaltet bezüglich der Subjektentwicklung die Form „extremer Individualisierung“ sowie eine „Partikularisierung“¹⁴⁷. Gesellschaftstheoretisch und gesellschaftspolitisch entscheidend ist es, daß diese Etablierung der „Alltäglichkeit als verallgemeinerte Lebensweise“¹⁴⁸ mit einem Prozess der inneren Kolonisierung einhergeht, der seine Basis einerseits in – heute wesentlich technologisch vermittelten – Zugriffen auf Raum und Zeit und andererseits in Prozessen der Parzellierung, der Zerschneidung von Lebenszusammenhängen findet, so dass diese Lebensweise durch eine Tendenz zu Passivität und Nicht-Partizipation zu kennzeichnen ist.¹⁴⁹

Diesen destruktiven Entwicklungspotentialen gegenüber erwachsen Alternativen aus einer Praxis, die den Widerspruch zwischen den Entfremdungsformen und der gesellschaftlichen Form der „Alterität“ aufnimmt und deren Konsequenzen für die Formbestimmtheit gesellschaftlicher Existenz thematisiert: „Wenn die Alterität oder der Bezug zum anderen sich realisiert, nimmt die Entfremdung ab und verliert sich“¹⁵⁰. Diese bildungstheoretisch fruchtbare Überlegung ist sowohl auf Konzepte des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit wie auf die Notwendigkeit einer Reformulierung des Konzeptes von „Politik“ zu beziehen. Die Bedeutung dieses Konzeptes als „theoretische

145 Ebd.

146 Ebd., S. 39 ff, 164 ff.

147 Lefebvre 1978, S. 340.

148 Lefebvre 1975, S. 225.

149 Lefebvre 1972, S. 86; 1974, S. 100 f; 1975, S. 120 f, 242; vgl. Sünker 1989, S. 111–132; 2007a.

150 Lefebvre 1975, S. 69.

und praktische Erkenntnis des gesellschaftlichen Lebens in der Civitas“¹⁵¹ soll die Reintegration von Politik, Ökonomie und Kultur auf einem historisch neuen Niveau – als Ausdruck eines neuen Freiheitsgrades, der die gelungene Emanzipation verkörpert – gewährleisten. Die Verteidigung von Subjektivität und das Insistieren auf einen Begriff von Politik, der auf Selbstverwaltung abzielt, bilden die Voraussetzung für eine Kritik an Apathie und Konformismus, die die Folge einer Situation sind, in der an die Stelle von autonomen Tätigkeiten „Haltungen“ getreten sind.¹⁵²

Connell versuchte die Frage, „What exactly is being reproduced“, dadurch zu beantworten, dass er die Verknüpfung oder den Widerspruch zwischen Reproduktion und Handlungsfähigkeit als „intelligible succession“ charakterisierte.¹⁵³ Folgt man Lefebvres Ansatz, ist diese Antwort zu präzisieren. Die Erkenntnis, dass der Reproduktionsprozess ein Ergebnis von Strategien ist, die sich innerhalb des Feldes gesellschaftlicher Hegemonie ereignen, muss mit der anderen Erkenntnis vermittelt werden, dass es strukturelle Bedingungen gibt, die Formen von Herrschaft und Ungleichheit in den ökonomischen und politischen Sphären miteinander verknüpfen.¹⁵⁴

Die Frage nach der Etablierung von Herrschaft und die nach der Aufrechterhaltung einer Herrschaftsstruktur führt für Bowles und Gintis zu einer Diskussion der Rolle eines „complex society wide web of everyday individual action and compliance“; zum zweiten zur Diskussion der Einheit eines gesellschaftlichen Ganzen innerhalb derer Gesellschaft als eine reproduzierende und widersprüchliche Totalität präsentiert wird. Dies führt zu der Erkenntnis, „dass die kapitalistische Ökonomie sich nicht durch sich selbst reproduziert“¹⁵⁵.

3. Den Ausgangspunkt aller Debatten über die Bedeutung von Bildung und Arbeit bildet das Wissen um die Relevanz der Ökonomie im Kapitalismus für die Prozesse gesellschaftlicher Reproduktion und gesellschaftlichen Wandels wie auch für Prozesse der Formierung von Arbeitsvermögen und Arbeitskraft.¹⁵⁶ Dies schließt auf der einen Seite unterschiedliche Diskussionen über die Bedeutung von Arbeit und Technologiesierungsprozessen gerade ob ihres Doppelcharakters für die Menschen von heute ein. Was auf dem Spiel steht, ist zunächst die Konzeption von Arbeit, der Status von Arbeit in gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen.¹⁵⁷

151 Lefebvre 1974, S. 229.

152 Lefebvre 1975, S. 243.

153 Connell 1983, S. 146, 149.

154 Vgl. Waters 1989.

155 Bowles/Gintis 1987, S. 96, 102 ff.

156 Siehe dazu Negt/Kluge 1981, Kap. 1 – 4.

157 Vgl. Széll 1988; Gorz 1989; Levin 1990.

Wenn Arbeit nicht nur den Stoffwechsel mit der Natur verkörpert, sondern in den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess eingeschlossen ist, dann führt dies zu der Frage nach der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit – und damit zu den Problemen der Formbestimmtheit von Lohnarbeit, Entfremdung und Arbeitszufriedenheit sowie von Lohnarbeitergleichgültigkeit etc..

Soweit zu sehen ist, gibt es zwei Diskussionslinien, die diese Problemstellung engagiert diskutieren. Die erste ist die „labour process debate“ innerhalb derer die „Natur“ von Arbeit, deren Organisation, und Technik unter kapitalistischen Bedingungen verhandelt wird. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Kontrolle, Zustimmung und Widerstand im Rahmen des kapitalistisch bestimmten Produktionsprozesses – in der Folge von Bravermans klassischer Analyse „Labor and Monopoly Capital“^{158 159 160}.

Komplementär zu dieser angelsächsischen Debatte lassen sich die Beiträge aus einer deutschen Diskussion über die Entwicklung des Produktions- und Arbeitsprozesses, die ihren Fokus im Begriff „neue Produktionskonzepte“ haben¹⁶¹, betrachten. Der Gegenstand beider Debatten besteht in der Analyse der gesellschaftlich-herrschaftlich geformten Organisation der Arbeit, der darin eingebetteten, widersprüchlich verfassten Sozialbeziehungen und Regulationen sowie deren Konsequenzen für Konstitutionsbedingungen von Subjektivität heute.

Die Ergebnisse dieser Debatten sind äußerst widersprüchlich. Der entscheidende Aspekt verbindet sich mit einer Einschätzung der Resultate betrieblicher Rationalisierungsprozesse in ihren Konsequenzen für die Lohnarbeit: Handelt es sich nur um die Substitution des Taylorismus und dessen Kontrolltechniken durch moderne Kontrolltechniken¹⁶² oder zeigt diese Entwicklung ein reales Anwachsen des Handlungs- und Gestaltungsraumes der „Produktionsintelligenz“¹⁶³ oder der „Systemregulierer“¹⁶⁴, also emanzipatorische Potenziale?

Von Interesse ist für Konzepte einer arbeitsorientierten politischen Bildung, was gute Gründe dafür sein könnten zu argumentieren, dass ein emanzipatorischer Wandel notwendig sei und was dafür sprechen könnte, dieses nicht nur für einen Glaubenssatz

158 Bravermans 1974.

159 Nicht nur historisch interessant ist eine Dokumentation der Debatte um Braverman in der deutschen Ausgabe von ‚Monthly Review‘ im Jahre 1976.

160 Vgl. Thompson 1983; Burawoy 1978, 1979; Piore/Sabel 1984; Abromeit/Blanke 1987; Ortmann 1995; Lucio/Stewart 1997.

161 Kern/Schumann 1984.

162 Vgl. Manske 1991; König u.a. 1990; Malsch/Seltz 1987; Naschold 1985; Ortmann 1984.

163 Kern/Schumann 1984.

164 Schumann u.a. 1990.

zu halten, wenn man die Organisation von Arbeit und die Frage nach Bildungsprozessen in ein historisch-systematisches Verhältnis zueinander setzt.

Bowles und Gintis haben in einer sehr überzeugenden Weise hervorgehoben, daß – und dies ist u.E. die beste Verlängerung der Debatte zu „politics in production“ und „politics of production“ – Wirtschaftsdemokratie heute auf der Tagesordnung stehe, was heiße „eine profunde demokratische Restrukturierung der gesellschaftlichen Reproduktion von Arbeit“¹⁶⁵; denn die kapitalistische Ökonomie unterstütze nicht nur die Ausübung unverantwortlicher Macht, sondern bedrohe auch jene Formen von politischer Bildung, die grundlegende politische Verpflichtungen und Fähigkeiten begründeten¹⁶⁶. Bowles und Gintis plädieren für ein Verständnis ökonomischer Aktivitäten nicht im Sinne von Zielen, sondern von Mitteln, die den Interessen menschlicher Entwicklung dienen: „The legitimation of this model – as well as its sense of history – is based not only on accumulation but on learning ...“¹⁶⁷. Im Kontext menschlicher Entwicklung stellt Bildung (learning) einen Schlüsselbegriff dar, weil dies individuelle und gesellschaftliche Erfahrungen wie auch emanzipatorische Möglichkeiten, die sich mit der Vorstellung einer Autonomie von Lebenspraxis aller verbinden, einschließt. In der Gestalt von Bewusstsein ist Bildung zudem der Schlüsselbegriff, wenn für die Möglichkeiten sozialen Wandels argumentiert wird.

In der Folge von Veränderungen im Arbeitsprozess können neue technische und organisatorische Anforderungen, die an die Ökonomie gestellt werden, die radikale Ausweitung demokratischer, d.h. emanzipatorischer Prinzipien in der Ökonomie befördern.¹⁶⁸ Diese Entwicklung muss allerdings unterstützt werden durch einen Anstieg von Bewusstsein über die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens sowie eine technologische Kompetenz neuer Art, deren Kern in der Kritik technokratischer Herrschaft besteht.¹⁶⁹ Daher fordern Kern und Schumann¹⁷⁰ in einer sehr klaren Sprache in ihrer Studie „Das Ende der Arbeitsteilung“ erstens eine Verallgemeinerung der neuerdings benötigten Produktionsintelligenz und zweitens eine Politisierung dieses systemischen Bedürfnisses. Dass dies historisch nichts Neues ist, darauf verweist Heydorns Einschätzung von Aufklärungspädagogik und Produktionsbildung: „Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur

165 Bowles/Gintis 1987, S. 64; vgl. Levin 1990; Széll 1988.

166 Bowles/Gintis 1987, S. 90; vgl. Thompson 1983, S. 238 ff.

167 Bowles/Gintis 1987, S. 17.

168 Bowles/Gintis 1987, S. 179.

169 Vgl. Fischer 1990; Heydorn 1980a: 145 ff.

170 Kern und Schumann 1984.

damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft. Der Entwurf der Produktionsbildung enthielt seine befreiende Möglichkeit durch eine selbstbewußte, revolutionsbereite bürgerliche Klasse, die sich zeitweilig dem anhebenden Proletariat verbinden konnte. In dem Augenblick, in dem diese Voraussetzung entfiel, schlug die Produktionsbildung in ihr Gegenteil um, sie stabilisierte die bestehende Herrschaft. Ohne transzendierende Kategorien, ohne die formale, abstrakte Klammer um das Materiale, ein Koordinatensystem der Erkenntnis, ohne den direkten Kampf wurde die Produktionsbildung zu einem Mittel, die Nase des Menschen wie die eines Schweins an der Erde zu halten¹⁷¹.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für entwickelte Positionen von Bildungstheorie, Sozialwissenschaften und Industriesoziologie zunächst einmal die Unabdingbarkeit der Bewusstseinsbildung, die in ihrer Substanz ein Bewusstsein von Geschichte und Gegenwart enthält, und ihre Begründung darin findet, dass Wissen und Erfahrung den Beginn des Kampfes gegen die vorherrschenden Bedingungen bestimmen. So lässt sich bildungstheoretisch sagen: „Das neue revolutionäre Subjekt, um das es alleine geht, ist ein wissendes Subjekt“¹⁷². Bildung als ein Ansatz für die Überwindung von Macht und Herrschaft ist demzufolge eine „Revolution des Bewußtseins“¹⁷³, nötig gerade angesichts der permanenten „Produktionsrevolutionierung“: „Das Verhältnis von Produktions- und Bewußtseinsbildung ist heute dadurch gekennzeichnet, daß die Produktion zu bisher ungekannten Möglichkeiten gelangt ist und das gesellschaftliche Bewußtsein immer weiter zurückbleibt; die Diskrepanz wird tödlich. Die Herstellung menschlicher Handlungsfähigkeit gegenüber der technologischen Revolution ist das vornehmste Problem der Bildung, es schließt die revolutionäre Veränderung der Bedingungen ein. Befreiung des Bewußtseins durch Bildung stellt somit die Frage, wie der menschenzerstörende Bewußtseinsrückstand gegenüber der materiellen Produktion aufgehoben werden kann“¹⁷⁴.

Um den Hintergrund dieser Argumentation zu verdeutlichen und um zugleich den Vorwurf idealistischer Spekulationen abzuweisen, ist es sinnvoll, auf die praxisphilosophische Konstellation, innerhalb derer Heydorn sich bewegt, hinzuweisen, und innerhalb derer generell die Möglichkeit der Subjektconstitution an Bewusstseinsleistungen gebunden wird.¹⁷⁵ Dies schließt ein, dass die Überwindung der Differenz von Erziehung und Bildung

171 Heydorn 1980a, S. 109 f.; siehe weiter Schweppenhäuser 1973, S. 392.

172 Heydorn 1979, S. 334.

173 Heydorn 1979, S. 337; vgl. Sünker 2003, Kap. VI.

174 Heydorn 1980a, S. 164; vgl. Sonnemann 1969.

175 Vgl. Adorno 1966; Bourdieu 1987.

wie die zwischen Herrschaft und Freiheit wesentlich auch in der Form einzelner Menschen stattfindet, die an ihrem Bewusstsein und an der ‚Welt‘ arbeiten. Daher kommt nicht nur ergänzend, sondern fundierend dem Niveau der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit und Technologie sowie den Formen und Gehalten gesellschaftlicher Beziehungen eine entscheidende Bedeutung zu. Bewusstseinsbildung ist darauf dialektisch bezogen. Eine darin mitgesetzte Gesellschaftspolitik hat es mit der Frage der Überwindung von Entfremdung zu tun, die als Revolutionierung der Arbeit, der Freizeit und der Bedürfnisse gedacht wird, und deren Ziel in der Entwicklung einer radikalen Demokratie besteht.¹⁷⁶ Die Universalität, d.h. der übergreifende Charakter dieses Ansatzes, liegt für Heydorn in einer Einschätzung der Gegenwart, die sich dadurch auszeichnet, dass Bildung Allgemeinheit gewonnen habe und darauf verweise, „daß die Momente der Bildung ihre klassengeschichtliche Zerrissenheit überwinden, in einer befreiten Gattung universell werden können“¹⁷⁷. Eingeschlossen in diese Position ist weiterhin die Vorstellung eines radikal geänderten Emanzipationsprozesses in umfassendem Sinne, förderlich dem Verhältnis von Kultur und Ökonomie, d.h. von Formen und Inhalten der Arbeitsprozesse sowie von Allgemeinbildung und Berufsbildung: „Der ökonomische und der ästhetische Entwurf, Imago und Geschichtsprozeß, sind an die Grenze ihrer bisherigen Möglichkeit gelangt; die Bedingung erlaubt, daß sie verwandelt zueinander finden“¹⁷⁸.

4. Die Frage nach der Relevanz von Bildung und Arbeit ist allerdings nicht nur in ihren gesellschaftlichen Bezügen zu thematisieren, sondern immer auch als je individuelle, wenngleich immer gesellschaftlich vermittelte, Problematik zu betrachten und zu analysieren. Klassen- und milieuspezifische Bedingungen der Aneignung von Welt – vermittelt über Bildungs- und Arbeitsbeziehungen – finden, wie vor allem Bourdieu immer wieder entschlüsselt hat, ihre Entsprechungen in Habitusformationen, die dann auch zur (Aus)Bildung entsprechender ‚Lerner-Typen‘ – von der Schule bis zur Weiterbildung – führen.¹⁷⁹ Eingelassen darin, sind, so zeigt Bremer in seiner Aufnahme Bourdieuscher Argumentationsfiguren für seine Weiterbildungsstudie, soziale „Zugänge und Barrieren“ zum ‚politischen Feld‘¹⁸⁰, die ihn veranlassen zu fordern, „Bildungsarbeit stärker auf die sozialen Milieus zu beziehen“¹⁸¹. Um die Problematik des Verhältnisses von politischer Bildung und der in Bildungsarbeit eingelassenen „Kulturschranke“^{182, 183} angemessen

176 Heydorn 1980, S. 295; vgl. Lempert 1973, S. 219.

177 Heydorn 1980, S. 291; vgl. Baethge 1991, S. 266 ff; Thompson 1983, S. 238 ff.

178 Heydorn 1980a, S. 122; vgl. 168.

179 Vgl. Bremer 2007, S. 169-208.

180 Diese haben uns bereits im ersten Teil dieses Textes interessiert.

181 Bremer 2007, S. 169.

182 Ebd. S. 172

183 Auf der politischen Ebene erfordert dies auch die Einbeziehung unterschiedlicher Konzepte von Öffentlichkeit – samt der darin eingelassenen Bewegungsformen (vgl. Negt/Kluge 1972; Krahl 1971).

angehen zu können, ist es sinnvoll, sich der milieuspezifischen Einstellung gegenüber ‚Bildung‘ zu widmen. G. Simmel hat dazu vor langer Zeit Einschlägiges vermerkt: „Die scheinbare Gleichheit, mit der sich der Bildungsstoff jedem bietet, der ihn ergreifen will, ist in der Wirklichkeit ein blutiger Hohn, gerade wie andere Freiheiten liberalistischer Doktrinen, die den Einzelnen freilich an dem Gewinn von Gütern jeder Art nicht hindern, aber übersehen, dass nur der durch irgend welche Umstände schon Begünstigte die Möglichkeit besitzt, sie sich anzueignen. Da nun die Inhalte der Bildung – trotz oder wegen ihres allgemeinen Sich-Darbietens – schließlich nur durch individuelle Aktivität angeeignet werden, so erzeugen sie die unangreifbarste, weil ungreifbarste Aristokratie, einen Unterschied zwischen Hoch und Niedrig, der nicht wie ein ökonomisch-sozialer durch ein Dekret oder eine Revolution auszulöschen ist, ...“^{184 185}.

Bremer unterscheidet vier Bildungstypen in den Milieus der Arbeitnehmer, auf die es in der Bildungsarbeit jeweils gesondert einzugehen gilt.¹⁸⁶ Es geht ihm dabei um „das Einüben eines Umgangs mit heterogenen Bildungs- und Lerntypen und darauf aufbauend die Entwicklung einer milieu-bezogenen Deutung und Diagnostik“¹⁸⁷, um die in die jeweiligen Milieus eingebundenen „Bildungsdispositionen“ aufzunehmen.

Allerdings bleibt als Herausforderung für diesen Diskurs die Frage nach der Allgemeinheit, die mit dem Bildungsbegriff gesetzt ist, erhalten. Denn bildungspolitisch, bildungspraktisch und bildungstheoretisch ist an der Vorstellung der Bildung aller im Interesse einer Demokratisierung aller Lebensbereiche festzuhalten. Es geht um die Überwindung bisheriger ‚Teilemanzipationen‘, darum ‚Emanzipation‘ neu zu fassen¹⁸⁸, sowie darum zu erkennen, „dass die Mündigkeit nur noch gemeinsam mit allen oder überhaupt nicht zu erreichen ist“^{189 190}.

184 Simmel 1989, S. 606; vgl. Sünker 2008a.

185 Vester 2003 hat Zusammenhänge zwischen klassenbedingten Milieus, politischem Bewusstsein und Bildungsbezügen analysiert und herausgestellt, dass „für die großen Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz (ca. 30 Prozent) nicht Aufstieg, sondern Autonomie – im Sinne der Freiheit von Fremdbestimmung – zentral“ ist (9). Bildung dient diesem Zweck.

186 Bremer 2007, S. 179 ff.

187 Ebd., S. 196.

188 Vgl. Schweppenhäuser 1973, S. 404 ff.

189 Heydorn 1980a, S. 162; vgl. 102 f.

190 Zu praktischen Möglichkeiten und Notwendigem in diesem Rahmen unter der Überschrift „Solidarisierung“ s. Vester (1970); zu sozialtheoretischen und gesellschaftspolitischen Grundlegungen von ‚Allgemeinheit‘ und ‚Besonderheit‘ s. Sünker (2007).

8 Perspektiven

Die moderne Welt scheint eine beschleunigte, komplexe und eine individualisierte Welt.¹⁹¹ Die steigende Dynamisierung ökonomischer und gesellschaftlicher Lebensverhältnisse scheint immer schneller und immer massiver traditionelle kulturelle Muster der Lebensführung zu betreffen und zu entwerten. Viele scheinen immer mehr und immer schneller Handlungs- und Wissensbedarf zu haben. Die Folgen der damit einher gehenden Entwicklung nehmen häufig den Charakter von Pluralisierung und Individualisierung von Lebensverhältnissen an, verbinden sich manchmal mit einer Zuspitzung von Sinn- und Orientierungsverlusten und entsprechenden individuellen und gesellschaftlichen Suchbewegungen. Biographien sind scheinbar selbst herzustellen und der Einzelne soll zum Gestalter seines Lebens werden¹⁹². Die Konsequenz ist, dass Menschen immer nachdrücklicher in das Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung hineingeraten können, so dass ‚Bildung‘ als Lebensbewältigungsfähigkeit immer unabdingbarer wird.¹⁹³

Politische Bildung soll in dieser Konstellation zunächst einmal als eine für das emanzipatorische Interesse der Menschen – weil auf die Autonomie von Lebenspraxis ausgerichtet – einsetzende Angelegenheit fungieren. Das bedeutet unter anderem auch, als pädagogische Veranstaltung vor allem diejenigen Ideen und Strategien zur Sprache zu bringen, die von den Wortführern der alltäglichen Kommunikation eher eigennützig ausgegrenzt oder in unsachlicher Weise ins Abseits gedrängt werden. Ins

191 Notwendig zur Destruktion des Scheines wäre – wie im vorhergehenden Abschnitt schon angedeutet – eine grundsätzliche sozial- wie gesellschaftstheoretische Grundlegung, deren Richtung mit Bezug auf die Analysen von H. Lefebvre (vgl. Sünker 1989, S. 34-132) hier nur skizziert werden kann: Lefebvre konstatiert für den herrschenden Vergesellschaftungsmodus, dass dieser sich in einer dreifachen Bewegung durchzusetzen suche als „Totalisierung der Gesellschaft“, in Verbindung mit einer „extremen Individualisierung“ sowie einer „Partikularisierung“ (1978, S. 340).

Die Subsumtionsbewegung des Kapitalisierungsprozesses, mit dem die Mitglieder der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform ‚gefangen‘ werden sollen – bei ‚Bewußtsein‘ von Freiheit – vollzieht sich durch einen Doppelprozess, dem der Homogenisierung und Komplexifizierung: „Uns kommt es darauf an, die Einheit des Doppelprozesses zu sehen und vielleicht seine inneren Konflikte zu erkennen. In der Komplexifizierung verbirgt sich die Homogenisierung, d.h. die Mimesis. Gleichwohl ist nicht vorstellbar, dass eines Tages die qualitative Komplexifizierung den Sieg davonträgt über das Reich des Homogenen, in dem die Verschiedenheiten nur scheinbar sind“ (Lefebvre 1975, S. 226).

192 Diese Entwicklungen sind personen- und altersunabhängig. Bereits Kinder sind immer häufiger bereits die ‚Biographen ihres Lebens‘ und nicht mehr nur die Nachahmer der Biographien ihrer Eltern. Neue Freiheiten und größere Handlungsspielräume korrelieren mit einem mehr an Chancen, Zwängen und/oder Zumutungen (s. hierzu Swiderek 2003). Entscheidend ist allerdings, dass dieses Prinzip von Selbst-Verantwortung und Selbst-Regulation historisch wie systematisch in den Anfängen bürgerlich-kapitalistischer Vergesellschaftung aufzufinden ist (vgl. Sünker 2003, S. 13 f.).

193 Ob dies angesichts eines deutschen Systems der Bildungsapartheid und der strategischen Besetzung des Schulsystems durch die ‚Bildungsklassen‘ immer unwahrscheinlicher wird, wäre – samt der Frage nach der Möglichkeit von Gegenstrategien – zu untersuchen (vgl. Sünker 2008a).

Zentrum der Bildungsarbeit müssen jene ‚gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen‘ (O. Negt) gerückt werden, die hinsichtlich Kompetenz und Orientierung der Menschen zu tatsächlichen Existenzfragen der Demokratie geworden sind. Es sind zugleich Probleme, die zentrale Bildungsinhalte der politischen Bildung auch deshalb betreffen, weil sie immer bezogen sind auf das Wohl und Wehe des Gemeinwesens. Es sind nie nur individuelle Probleme.

Im Zeitalter der Globalisierung mit übergreifenden Veränderungen, die uns alle – gleich und unterschiedlich – erfassen, ist ein neues Verständnis von Identität vonnöten. Viele Menschen fühlen sich angesichts des schier übermächtigen Gegners „Globalisierung“ in ihrer Identität bedroht, „An der Jahrtausendwende“ schreibt M. Castells, „sind der Kaiser und die Kaiserin, der Staat und die Zivilgesellschaft, beide nackt, und ihre Kinder – die Bürgerinnen und Bürger – irren in den Häusern verschiedener Pflegeeltern umher.“¹⁹⁴ ... „Bürger sind noch immer Bürger, aber sie wissen nicht mehr sicher, welcher ‚Burg‘ sie sich zurechnen sollen, und auch nicht, wem diese ‚Burg‘ gehört.“¹⁹⁵

Das erleben viele Menschen als Verlust, als (neue) Unübersichtlichkeit (Habermas) und Orientierungslosigkeit und sie versuchen – soweit möglich – mit allen Mitteln ihr gewohntes Terrain zu erhalten. Immer mehr Menschen können die scheinbar vorhandenen Chancen infolge struktureller Bedingungen nicht nutzen bzw. werden von diesen aufgrund klassenbasierter sozialer Ungleichheiten ausgeschlossen.¹⁹⁶

Dabei gilt sozialstrukturell, was Vester et al. empirisch festhalten: „Entgegen den Annahmen von Anthony Giddens und Ulrich Beck sind es nicht die Milieus, die heute zerfallen. Die Klassenkulturen des Alltags sind vielmehr, gerade wegen ihrer Umstellungs- und Differenzierungsfähigkeit, außerordentlich stabil. Was erodiert, sind die Hegemonien bestimmter Parteien (und Fraktionen der Intellektuellen) in den gesellschaftspolitischen Lagern. Daher haben wir auch *heute keine Krise der Milieus (als Folge des Wertewandels), sondern eine Krise der politischen Repräsentation (als Folge einer zunehmenden Distanz zwischen Eliten und Milieus)*“¹⁹⁷.

Politische Bildung muss in dieser Konstellation Hilfen für eine selbstbestimmte Politik der Lebensführung bereitstellen. Die Entgrenzung der Alltagswelten, nationalstaatlicher Grenzen macht es notwendig, die hier ‚freigesetzten‘ Identitätsmöglichkeiten in individuell lebbarere Formen zu bringen. Denn, so Claußen¹⁹⁸, „die Abkoppelung der

194 Castells, Bd. 2, S. 378

195 Ebd., S. 371.

196 vgl. Schultheiß/Schulz 2005.

197 Giddens/Beck 2001, S. 13, vgl. 58, 103, 210.

198 Claußen 2006, S. 38.

(Über-)Lebenskämpfe von Politisierung und Demokratie, auf die Politische Bildung mehr als auf berufliche Qualifikation und materielle Reproduktion unter Berücksichtigung der produktiven mehr als der sinnlich-konkreten Subjektbedürfnisse einzugehen hat, wären eine fatale Amputation der Spannbreite gelebten wie lebenswerten Menschseins und ein ‚Bärendienst‘ für die Existenzsicherung und Emanzipation der Betroffenen“.¹⁹⁹

Die wachsende Komplexität von Lebensverhältnissen führt zu einer Fülle von Erlebnis- und Erfahrungsbezügen, die sich aber ohne eine gegenwartsangemessene ‚Bildung‘ in kein Gesamtbild mehr fügen. Unser Zeitempfinden, die subjektiven Bezüge zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verändern sich. Da es glücklicherweise immer weniger Selbstverständlichkeiten gibt²⁰⁰, kann der Einzelne nicht mehr durchgängig auf fest etablierte bzw. vorgegebene Verhaltens- und Denkmuster zurückgreifen, sondern sich manches Mal für die eine oder andere Möglichkeit entscheiden. Was ist angesichts dieser Entwicklungen der ‚soziale Kitt‘, der Gesellschaften zusammenhalten könnte? Umso weniger der jeweils gegebene kulturelle Rahmen konsensfähiger Vorstellungen dem Menschen sagt, ‚was gut ist‘, wird die Suche nach dem guten und gelingenden Leben die einer Verständigung mit sich und anderen.

Eine Gesellschaft, die all diese Entwicklungen nicht einfach als Fügung und Schicksal hinnimmt, muss darauf achten, dass Identitätsbildung ein wesentlicher Bestandteil von Bildung wird. Benötigt wird ein offenes Identitätsprojekt, in dem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt werden kann. Das aber bedarf materieller Ressourcen, Zeit und einem an Gleichheit und Gerechtigkeit orientierten Bildungsbegriff. In dessen Zentrum steht, wie H. Becker es in Gesprächen mit Adorno benannt hat – vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Ablehnung von einem „falschen Begabungsbegriff“, der die „Erziehung zur Unmündigkeit“ fundiert²⁰¹ – die Forderung , „soziale Startgleichheit“ für alle, also für eine jede und einen jeden, zu gewährleisten.²⁰²

199 Siehe zur Verknüpfung von sozialer Gerechtigkeit mit Selbst- und Mitbestimmung sowie emanzipatorischer Bildungsarbeit hierzu weiter: Sünker 2002 und Claußen 2006a.

200 Vgl. Adorno 1970, S. 105 ff.

201 Adorno 1970, S. 133.

202 Ebd., S. 110.

Hier hat politische Bildung anzusetzen und zu konzipieren wie zu realisieren, wie die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse zu schaffen ist, wenn den Beteiligten bislang und zuvor nicht die analytischen Mittel in die Hand gegeben worden sind.²⁰³ Wer Partizipation und Emanzipation wirklich fördern will, muss zu allererst in die „Burgen der Bürger“ (Castells). Es muss darum gehen, die Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und Information und zu Foren öffentlicher Debatten zu ermöglichen. Hier muss Bildung und im Besonderen Politische Bildung ansetzen. Eine Voraussetzung ist eine auf Emanzipation beruhende Kinderpolitik und eine Realisierung von Kinderrechten, so dass es Kindern und Jugendlichen von Beginn an ermöglicht wird, partizipativ im Sinne eines mündigen und mit Entscheidungsrechten versehenen Bürgers die Gesellschaft mit zu gestalten.

Die hier vorgestellten Problemlagen und Perspektiven lassen sich als folgende, noch zu untersuchende Forschungsaspekte formulieren:

Es müssen Ansätze politischer Bildung präzisiert und Konzepte entwickelt werden, um Vermittlungen zwischen politischer Sozialisation, Partizipation und Bildung in ihrer Mehrdimensionalität und Prozesshaftigkeit im Interesse einer weiteren, realen Demokratisierung unserer Gesellschaft differenzierter analysieren zu können.

Aus der Perspektive von Bildungsforschung geht es vor allem um die ‚Wirkungsfrage‘, den bisher nicht hinreichend genug geklärten ‚Bildungsaspekt durch Beteiligung‘ (Reflexivität, gesellschaftliche Urteilskraft, Handlungsfähigkeit, gesellschaftliches Engagement) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dies stellt die Grundlegung für eine Projekt- und Modellentwicklung dar, die zu verallgemeinern ist.

Eine Rekonstruktion von Bildungsprozessen muss auf einer Typologie von gesellschaftlich fundierten Bildungsmilieus und Bildungstypen aufbauen, ohne die mit dem Bildungsbegriff gesetzte Vorstellung von Allgemeinheit – als Bildung aller – aufzugeben.

203 Die zu Beginn von Bourdieu (1984, S. 634) herangezogene Überlegung zu politischer Sozialisation kann gesellschaftsanalytisch auf unterschiedliche Weisen verlängert werden: a) Im Kontext von Bildungsforschung geht es um die Einsicht, dass und wie das ‚Bildungssystem‘ zur Erhaltung und Legitimation der existierenden Machtverhältnisse beiträgt (exemplarisch Bourdieu 2004, S. 13-19); b) Im Kontext von Wohlfahrtsstaatsanalyse geht es um die Erkenntnis, dass es sich hier um eine besondere Form von „Gesellschaftsersatz“ handelt, weil die Bürger und Bürgerinnen nicht als handelnde Subjekte, sondern als „Verwaltungsobjekte“ betrachtet werden (Gorz 1989, S. 261 ff; vgl. Katz 2001); c) Im Kontext von Analysen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, darin eingelassenen (politischen) Bildungsprozessen handelt es um eine Perspektive, die Adorno mit „Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ (Adorno 1970, S. 145, vgl. 118), gegen einen „gleichmachenden Konformismus“ (1970, S. 109) benennt.

Insgesamt ist festzuhalten, dass eine Förderung von Forschungen im Bereich der politischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen einen entscheidenden Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung einer Kultur der Partizipation, damit nicht allein zur politischen Bildung der nachwachsenden Generation, darstellt.

9 Literatur

Hand- und Lehrbücher

Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts, 1999.

Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen, 1996.

Detjen, J.: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, Oldenbourg, 2007.

George, S./Prote, I. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts, 1996.

Mickel, W. (Hrsg.) Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts, 1999.

Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an, Bonn, 2007.

Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts, 2004.

Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, 1999.

Weißeno, G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, 3 Bde., Schwalbach/Ts., 1999/2000.

Geschichte der politischen Bildung

Gagel, W.: Geschichte der Politischen Bildung, 3. Aufl., Wiesbaden, 2005.

Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, Opladen, 1990.

Sander, W.: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg, 2004.

Weidinger, D. (Hrsg. im Auftrag der DVPB): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum dreißigjährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Opladen, 1996.

Konzeptionen, Ansätze und Perspektiven

Abromeit, H./Blanke, B. (Hrsg.): Arbeitsmarkt, Arbeitsbeziehungen und Politik in den 80er Jahren, Opladen 1987.

- Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/M, 1966.
- Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt/M.,1970.
- Ahlheim, K.: Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts, 2003.
- Alemann, U. v.: Grundlagen der Politikwissenschaft, Opladen, 1995.
- Allespach, M./Engelhardt, J./Gröls, M. (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendarbeit als Handlungs- und Möglichkeitsraum, Marburg, 2002.
- Anderson, P.: Zum Ende der Geschichte, Berlin, 1993.
- Archard, D.: Children: Rights & Childhood, London/New York, 1993.
- Aries, P.: Geschichte der Kindheit, München, 1978.
- Baethge, M.: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – zur zunehmenden normativen Subjektivierung von Arbeit. In: Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften, Frankfurt/M., 1991, S. 6-20.
- Baldwin, P.: Social Interpretations of Nazism: Renewing a Tradition. In: J. of Contemporary History, Nr. 1, 1990, S. 5-37.
- Ball, St.: Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage, London/New York, 2003.
- Barber, B.: Consumed. How Markets Corrupt Children, Infantilize Adults, And Swallow Citizens Whole, New York/London, 2007.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M, 1986.
- Benjamin, W.: Eine kommunistische Pädagogik. In: Benjamin, W.: Über Kinder, Jugend und Erziehung, Frankfurt/M., 1969, S. 87-90.
- Benjamin, W.: Das Dornröschen. In: Benjamin, W.: Gesammelte Schriften, Bd. 4/1, Frankfurt/M., 1991a, S. 9-12.
- Benjamin, W.: Einbahnstraße. In: Benjamin, W.: Gesammelte Schriften, Bd. 2/1, Frankfurt/M., 1991b, S. 83-148.
- Berman, M.: Kultur vor dem Kollaps. Wegbereiter Amerika? Frankfurt/M., 2001.
- Besand, A.: Vom Lehren, Hoffen und Träumen. In: Kursiv, ‚Eine Zukunftswerkstatt zur politischen Bildung‘, Heft 1, 2004, S. 30-35.

Bibouche, S.: Politik bei jungen Arbeitnehmer/innen heute. In: Widersprüche, Jg. 22, 2002, Heft 85, S. 31 – 42.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, 3. Aufl. Frankfurt/M., 1984.

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn, Frankfurt/M., 1987.

Bourdieu, P.: Politik, Bildung und Sprache. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg, 1992, S. 13-29.

Bourdieu, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt/M., 2001.

Bourdieu, P.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg, 2001a.

Bourdieu, P.: Der Staatsadel, Konstanz, 2004.

Boggs, C.: The End of Politics. Corporate Power and the Decline of the Public Sphere, New York/London, 2000.

Bosse, H.: Emanzipation und Sozialisation. In: Greiffenhagen, M. Emanzipation, 1973, S. 325-364.

Bowles, S./Gintis, H.: Democracy & Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought. With a new Introduction: The Politics of Capitalism and the Economics of Democracy, New York, 1987.

Bowles, S./Gintis, H.: Contested Exchange: New Microfoundations for the Political Economy of Capitalism. In: Politics and Society, Nr. 2, 1990, Heft 18, S. 165-222.

Braverman, H.: Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century, New York, 1974.

Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 2002.

Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., 2004.

Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin, 1995.

Bremer, H.: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel Weiterbildung, Weinheim, 2007.

Bueb, B.: Lob der Disziplin, Berlin, 2006.

Bühler-Niederberger, D./Sünker, H.: Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens. In: Sünker, H./Swiderek, Th. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit: Kindheit, Baltmannsweiler, 2008, S. 5-46.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn/Berlin, 2004.

Burawoy, M.: Toward a Marxist Theory of the Labor Process: Braverman and Beyond. In: Politics and Society, Nr. 3-4, 1978, Heft 8, S. 247-312.

Burawoy, M.: Manufacturing Consent. Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism, Chicago/London, 1979.

Castells, M.: The Information Age. Vol. I: The Rise of the Network Society, Cambridge, 1996.

Castells, M.: Das Informationszeitalter, Die Macht der Identitäten, Bd. 2, Wiesbaden, 2002.

Chomsky, N.: Chomsky on Miseducation, Lanham, 2000.

Chomsky, N.: Der Gescheiterte Staat, München, 2006.

Claußen, B.: Entwicklungen und Tendenzen neuerer Überlegungen zur sozialwissenschaftlich-politischen Bildung. In: Neue Politische Literatur, Beihefte 2, ‚Politische Bildung in der Forschungsdiskussion‘, Stuttgart, 1986, S. 9-98.

Claußen, B.: Politische Persönlichkeit und politische Repräsentation. Zur demokratiethoretischen Bedeutung subjektiver Faktoren und ihrer Sozialisationsgeschichte, Frankfurt/M., 1988.

Claußen, B.: Jugend und Politik. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen, 1993, S. 527-541.

Claußen, B.: Politisches System als strukturgeflechtliche Bezugsgröße politischer Sozialisation: Kernprobleme und Entwicklungslinien unter Berücksichtigung des Vereinigungsprozesses in Deutschland. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation, Opladen, 1996, S. 511-550.

Claußen, B. (Hrsg.): Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie, Darmstadt, 1997.

Claußen, B.: Politische Bildung heute. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 22, 1999, Heft 39, S. 25-44.

Claußen, B.: Politik und Politische Bildung im Spannungsfeld von Krisengerede, Krisenszenarien und Krisenrealität. In: Claußen, B./Donner, W./Voigt, G. (Hrsg.): Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Glienicke/Berlin, 2001, S. 15-50.

Claußen, B.: Problemorientierte Politische Bildung für menschenwürdiges Überleben durch materiale Demokratie, soziale Gerechtigkeit und ökologische Verantwortung: Überlegungen zu einer theoretischen Plattform. In: Claußen, B./Donner, W./Voigt, G. (Hrsg.): Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Glienicke/Berlin, 2001a, S. 465-508.

Claußen, B.: Konzepte für die Bedeutungslosigkeit der Politischen Bildung? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 25, 2002, Heft 45, S. 73-111.

Claußen, B.: Kommunikative Kompetenz und der Umgang mit Schlüsselproblemen in der Informations- und Mediengesellschaft, Hamburg, 2003.

Claußen, B.: Kritische Demokratietheorie als Referenzgröße für Politische Bildung, Hamburg, 2006.

Claußen, B.: Politisierung als Demokratisierung? In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratie – Politik – Bewusstsein. Annäherungen an ein zentrales Themenfeld der politischen Bildung, Oldenburg, 2006a, S. 79-86.

Claußen, B./Donner, W./Voigt, G. (Hrsg.): Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Glienicke/Berlin, 2001.

Cohen, Ph.: Rethinking The Youth Question. Education, Labour and Cultural Studies, Houndmills, 1997.

Connell, R. W. : Which Way Is Up? Essays on Class, Sex and Culture, Sydney, 1983.

Deppe, F.: Wi(e)der Sprechen lernen für eine kritische Gegenöffentlichkeit. In: Mathes, H. (Hrsg.): Priorität Politische Bildung. Sprockhöveler Werkstatt, Hamburg, 2002, S. 13-36.

Deth, J. van/Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M.: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden, 2007.

Deutsches Komitee für UNICEF: Zur Situation der Kinder in der Welt 2003. Kinder zuerst, Frankfurt/M., 2003.

Eichholz, R. (Hrsg.): Die Rechte des Kindes, Recklinghausen, 1991.

Elder, G./Modell, J./Parke Ross, D.: Children in time and place. Development and historical insights. Cambridge, 1993.

Farnen, R. F.: Politik, Bildung und Paradigmenwechsel. In: Sünker, H./Timmermann, D./Kolbe, F. M., (Hrsg.), Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit, 1994, S. 338-384.

Farnen, R. F.: Die Klassenlage entscheidet: Ungleichheit, sozio-ökonomischer Status, Erziehung und Kindheit in den USA und Kanada heute. In: Sünker, H./Miethe, J. (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland, Frankfurt, 2007, S. 101-124.

Faulstich, P.: Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2, Schwalbach/Ts., 2004, S. 80-99.

Fischer, F.: Technocracy and the Politics of Expertise, Newbury Park, 1990.

Fischer, K. G.: Wie ist Theoriebildung für Politische Bildung möglich? In: Fischer, K. G. (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart, 1980, S. 243-258.

Fritz, K./Maier, K./Böhnisch, L. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim, 2006.

Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung, 12. Aufl., München, 1982.

Giroux, H.: Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. In: Harvard Educational Review, Nr. 3, 1983, Heft 53, S. 257-293.

Gorz, A.: Kritik der ökonomischen Vernunft, Berlin, 1989.

Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft, Opladen, 1998.

Green, Ph.: Equality & Democracy, New York, 1998.

Greenstein, F. I.: Children and Politics, New Haven/London, 1965.

Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation, Hamburg, 1973.

Hager, H.: Vorwort. In: Ministerium für Arbeit, Soziales, Jugend und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein, 1995, S. 5-8.

Hadjar, A./Becker, R.: Unkonventionelle politische Partizipation im Zeitverlauf – hat die Bildungsexpansion zu einer politischen Mobilisierung beigetragen? In: Kölner

- Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59, 2007, S. 410-439.
- Hartmann, M.: Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt/M., 2002.
- Held, J./Bibouche, S. (Hrsg.): Die IG-Metall Jugendstudie: Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen, Marburg, 2002.
- Hentig, H. v.: Bildung. Ein Essay, München, 1996.
- Herrmann, Ch./Liesegang, T.: Evaluation, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 31, 2008, Heft 56, S. 65-70.
- Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M, 1979.
- Heydorn, H.-J.: Überleben durch Bildung. In: ders.: Ungleichheit für alle, Frankfurt/M., 1980, S. 282-301
- Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: ders.: a.a.O., 1980a, S. 95-184.
- Himmelmann, G.: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts., 2001.
- Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden, 2005.
- Hirsch, J.: Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus, Berlin/Amsterdam, 1995.
- Hoffmann-Lange, U. (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-Survey 1, Opladen, 1995.
- Hoffmann-Lange, U.: Politikverdrossenheit oder Politikdistanz? Zum Wandel der politischen Orientierungen junger Menschen. In: DISKURS, Nr. 1, 2001, S. 11-19.
- Honig, M.-S.: Individualisierung und Kindeswohl: Ist Gewalt ein Schlüsselbegriff zum Verständnis der sozialen Lage von Kindern in der Bundesrepublik? In: Melzer, W./Sünker, H. (Hrsg.): Wohl und Wehe der Kinder, 1989, S. 121-143.
- Horn, K.: Emanzipation aus der Perspektive einer zu entwickelnden Kritischen Theorie des Subjekts. In: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation, 1973, S. 277-324.
- Jahrbuch für Bildung und Arbeit: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Opladen, 1996.

Jung, E. (Hrsg.): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe, Wiesbaden, 2005.

Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 39, 1993, Heft 3, S. 391-408.

Katz, M. B.: The Price of Citizenship. Redefining The American Welfare State, New York, 2001.

Kellner, D.: Grand Theft 2000. Media Spectacle and a Stolen Election, Lanham, 2001.

Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion, München, 1984.

Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes, Königstein, 1978.

König, H./Greiff, B. v./Schauer, H. (Hrsg.): Sozialphilosophie in der industriellen Arbeit, Opladen, 1990.

Kohlhammer, S.: Resignation und Revolte. Immermanns ‚Münchhausen‘: Satire und Zeitroman der Restaurationsepoche, Stuttgart, 1973.

Kocka, J.: Einbeziehung und Teilhabe. Ziele moderner Gerechtigkeitspolitik In: Frankfurter Rundschau vom 31.05.2003, S. 9.

Krahl, H.-J.: Konstitution und Klassenkampf. Zur historischen Dialektik von bürgerlicher Emanzipation und proletarischer Revolution, Frankfurt/M., 1971.

Krieken, R. van: Soziale Kontrolle im Abseits: zur Erklärungskraft der historischen Soziologie des Wohlfahrtsstaates. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 13, 1990, Heft 21, S. 57-72.

Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (Hrsg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand, Opladen, 2002.

Krüger, T.: Neubestimmung als Chance. In: Kursiv, Nr. 1, 2004, S. 20-23.

Lange, D.: Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach/Ts., 2004.

Lange, A.: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 18, 1995, Heft 30, S. 55-67.

Lefebvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/M., 1972.

Lefebvre, H.: Die Zukunft des Kapitalismus. Die Reproduktion der Produktionsverhältnisse, München, 1974.

- Lefebvre, H.: *Metaphilosophie*, Frankfurt/M., 1975.
- Lefebvre, H.: *De L'État III: Le Mode De Production Étatique*, Paris, 1977.
- Lefebvre, H.: *Einführung in die Modernität*, Frankfurt/M., 1978.
- Lefebvre, H.: *Kritik des Alltagslebens*, Frankfurt/M., 1987.
- Lefebvre, H.: *La Somme et Le Reste*, Paris, 1989.
- Lempert, W.: *Leistungsprinzip und Emanzipation*, Frankfurt/M., 1971.
- Lempert, W.: *Zum Begriff der Emanzipation*. In: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): *Emanzipation*, 1973, S. 216-226.
- Lenhart, V.: *Die Evolution erzieherischen Handelns*, Frankfurt/M., 1987.
- Levin, H.: *Political Socialization for Workplace Democracy*. In: Ichilov, O. (Hrsg.): *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, New York/London, 1989, S. 158-176.
- Lucio, M.M./Stewart, P.: *The Paradox of Contemporary Labour and the Disappearance of Collectivism*. In: *Capital & Class*, Nr. 62, 1997, S. 49-77.
- Lüscher, K./Lange, A.: *Konzeptuelle Grundlagen einer Politik für Kinder: Ansätze und Begründungen aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg. 12, 1992, S. 204-218.
- Malsch, Th./Seltz, R. (Hrsg.): *Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand*, Berlin, 1987.
- Mansbridge, J.: *On The Idea That Participation Makes Better Citizens*. In: Elkin, St./Soltan, K. E. (Hrsg.) *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, 1999, S. 291-325.
- Manske, F.: *Kontrolle, Rationalisierung und Arbeit*, Berlin, 1991.
- Marcuse, H.: *Konterrevolution und Revolte*. In: ders.: *Schriften*, Bd. 9., Frankfurt/M., 1987, S. 7-128.
- Meiksins Wood, E.: *Democracy Against Capitalism. Renewing Historical Materialism*, Cambridge, 1995.
- Melzer, W./Sünker, H. (Hrsg.): *Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern*, Weinheim, 1989.
- Monthly Review: *Technologie, der Arbeitsprozess und die Arbeiterklasse*, 2. Jg. 1976/77, Heft 3.

Narr, W.-D.: Politik in Zeiten der Globalisierung. In: Claußen, B./Donner, W./Voigt, G. (Hrsg.): Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Glienicke/Berlin, 2001, S. 275-296.

Naschold, F. (Hrsg.): Arbeit und Politik. Gesellschaftliche Regulierung der Arbeit und der sozialen Sicherheit, Frankfurt/M., 1985.

Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen, 1997.

Negt, O.: Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Kursiv, Nr. 1, 2004, S. 54-58.

Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt/M., 1972.

Negt, O./Kluge, A.: Geschichte und Eigensinn, Frankfurt/M., 1981.

Oesterreich, D.: Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2001, Heft 50, S. 13-22.

Ortlepp, W.: Generationenbeziehungen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 19, 1996, Heft 33, S. 5-19.

Ortmann, G.: Der zwingende Blick, Frankfurt/M., 1984.

Ortmann, G.: Formen der Produktion, Opladen, 1995.

Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.): Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit, Lahnstein, 2009.

Pehl, K.: Weiterbildungsstatistik – Daten und Perspektiven. Mündlicher Vortrag auf der Bildungsmesse Hannover, 2001, <http://www.die-bonn.de> [Feb. 2001]

Pickel, G.: Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen in Deutschland nach der Vereinigung? Opladen, 2002.

Piore, M./Sabel, Ch.: The Second Industrial Divide, New York, 1984.

Pohl, K. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts., 2004.

Prein, G.: Subjekt, Alltag und Staat. Zur Reproduktionstheorie Henri Lefebvres. In: Sünker, H./Timmermann D./Kolbe F. K. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit, 1994, S. 327-337.

Reichenbach, R.: Demokratisches Verhalten – Politisches Verhalten. In: KURSIV Nr. 1, 2004, 2004, S. 14-19.

Reichmann, J.: Weiterbildungs-Evaluation, Neuwied, 2003.

Reinhard, S.: Wertbildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen, 1999.

Rickens, Ch.: Die neuen Spießer. Von der fatalen Sehnsucht nach einer überholten Gesellschaft, Berlin, 2006.

Röder, W.J./Dörre, K. (Hrsg.): Das Politische an (in) der Politischen Bildung, Essen, 2006.

Rudolf, K.: Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdigen, 2003.

Rudolf, K./Zeller, M.: Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 2001.

Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 1999.

Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 2001.

Sander, W.: Politische Bildung nach der Jahrtausendwende, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 54/2002, Beilage zur Wochenzeitung ‚Das Parlament‘, Bonn, 2002, S. 36-44.

Scherr, A.: Strukturelle Bedingungen und alltagskulturelle Formen individueller Reproduktion im entwickelten Kapitalismus, München, 1984.

Schultheiß, F./Schulz, K. (Hrsg.): Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag, Konstanz, 2005.

Schumacher, J.: Die Angst vor dem Chaos. Über die falsche Apokalypse des Bürgertums, Frankfurt/M., 1972.

Schweppenhäuser, H.: Zur Dialektik der Emanzipation. In: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation, 1973, S. 387-410.

Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Länder. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, 1999, S. 54-80.

- Siemsen, A.: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, Hamburg, 1948.
- Schindler, S.: Das Subjekt als Kind. Die Erfahrung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts, Berlin.
- Schlaffer, H.: Poesie und Wissen, Frankfurt/M., 1990.
- Schmiederer, R.: Politische Bildung im Interesse der Schüler, Frankfurt/M., 1977.
- Sennett, R.: Der flexible Mensch, Berlin, 2000.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Bonn, 2006.
- Simmel, G.: Philosophie des Geldes, Frankfurt/M., 1989.
- Sonnemann, U.: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals, Reinbek, 1969.
- Steinbrück, P.: Etwas mehr Dynamik, bitte. In: Die ZEIT, Nr. 47 vom 13.11.2003, 2003, S. 18.
- Steinvorth, U.: Gleiche Freiheit. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit. Berlin, 1999.
- Stubager, R.: Education effects on authoritarian-libertarian values: a question of socialization. In: The British Journal of Sociology, Nr. 2, 2008, Heft 59, S. 327-350.
- Sünker, H.: Bildung, Alltag und Subjektivität, Weinheim, 1989.
- Sünker, H.: Das Kind als Subjekt? Notizen zu Kindheit und Kinderleben heute. In: Widersprüche, Jg. 11, 1991, Heft 38, S. 7-18.
- Sünker, H.: Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit, Opladen, 1993, S. 15-31.
- Sünker, H.: Demokratische Pädagogik und demokratische Erziehung heute. In: Beutler, K./Wiegmann, U. (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 1995, Frankfurt/M., 1995, S. 203-213.
- Sünker, H.: Demokratie, Partizipation und politische Sozialisation. In: Widersprüche, Jg. 22, 2002, Heft 85, S. 7-17.
- Sünker, H.: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft, Frankfurt/M., 2003.

- Sünker, H.: Gesellschaft, Demokratie und Bildung. In: ders./Miethe, I.: Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland, Frankfurt/M., 2007, S. 11-44.
- Sünker, H.: Alltag, Raum und Gesellschaft. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen, Opladen, 2007a, S. 101-116.
- Sünker, H.: Von der Kritik des Alltagslebens zur "Metaphilosophie". Henri Lefebvres philosophisch-politisches Vermächtnis der Kulturrevolution. In: Born, A. A. (Hrsg.): Existenz und Wissenschaft, Würzburg, 2008, S. 185-208.
- Sünker, H.: Demokratische Bildungsgesellschaft oder Spätkapitalismus. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau Jg. 31, 2008a, Heft 57, S. 107-120.
- Sünker, H./Timmermann, D./Kolbe, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit, Frankfurt/M., 1994.
- Sünker, H./Farnen, R./Széll, G. (Hrsg.): Political Socialisation, Participation and Education, Frankfurt/M., 2003.
- Sünker, H./Miethe, I.: Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland, Frankfurt/M., 2007.
- Swiderek, Th.: Kinderpolitik und Partizipation von Kindern, Frankfurt/M., 2003.
- Széll, G.: Participation, Worker's Control and Self-Management, London, 1988.
- Therborn, G.: The Politics of Childhood: The Rights of Children in Modern Times. In: Castells, F. (Hrsg.): Families of Nations, Adershot, 1993, S. 214-291.
- Theunissen, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit, Berlin, 1981.
- Theunissen, M.: Möglichkeiten des Philosophierens heute. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 12, 1989, Heft 19, S. 77-90.
- Thompson, P.: The Nature of Work. An Introduction to Debates on the Labour Process. London, 1983.
- Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, Frankfurt/M., 2002.
- Touraine, A. Krise und Wandel des sozialen Denkens. In: Berger, J. (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren, Göttingen, 1986, S. 15-39.
- Verba, S./Schlozman, K./Brady, H.: Voice And Equality. Civic Voluntarism in American Politics, Cambridge/London, 1995.

- Verhellen, E.: Children and Participation Rights. In: Heiliö, P./u.a. (Hrsg.): Politics of Childhood and Children at Risk: Provision – Protection – Participation, Wien, 1993, S. 49-65.
- Vester, M.: Solidarisierung als historischer Lernprozeß. Zukunftsperspektiven systemverändernder Praxis im neueren Kapitalismus. In: Kerbs, D. (Hrsg.): Die hedonistische Linke, Neuwied, 1970 S. 143-198.
- Vester, M.: Bildungsmodernisierung und soziale Ungleichheit. In: Vorgänge, Jg. 42, 2003, S. 4-14.
- Vester, M./v. Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, Th./Müller, D.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt/M., 2001.
- Wallerstein, I.: After Liberalism, New York, 1995.
- Waters, M.: Citizenship and the Constitution of Structured Social Inequality. In: Internat. J. of Comparative Sociology, Nr. 3-4, 1989, Heft 30, S. 160-180.
- Wenzel, L.: Kann man politische Bildung wirklich messen? In: Forum Bildung. Infodienst und Diskussionsplattform zur Bildungsarbeit der IG Metall, Frankfurt/M., 2004.
- Weißeno, G. (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, 2005.
- Wexler, Ph.: Critical Social Psychology, New York, 1986.
- Whitty, G.: Citizens or Consumers? Continuity and Change in Contemporary Education Policy. In: Carlson, D./Apple, M. (Hrsg.): Power/Knowledge/Pedagogy. The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times, Boulder, 1998, S. 92-109.
- Zeiber, H.: Kindern eine Stimme geben. Zu einer Neubestimmung der Kindheitssoziologie und der Sozialpolitik für Kinder. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 19, 1996, Heft 31/32, S. 48-54.

