

2. Politische Partizipation und die Rolle politischer Bildung

Betrachtet man gegenwärtig die Möglichkeiten politischer Partizipation in Deutschland so trifft man auf verschiedene Deutungen. Die eine Seite geht davon aus, dass es zahlreiche Möglichkeiten für jeden Einzelnen zur politischen Partizipation geben würde, diese jedoch von den Menschen nicht genutzt würden. Dies wird durch Medien und Politiker dann auf die vielfach getätigte und plakativ anmutende Diagnose der Politikverdrossenheit der Menschen zurückgeführt. Dem wird dann von anderer Seite entgegengehalten, dass Wahlbeteiligten etc. nur aus dem Grunde zurückgingen, weil die Menschen vom politischen System und ihren Vertretern enttäuscht seien. Hier wird dann eher eine ‚Politikerverdrossenheit‘ der Menschen und keine Abnahme der Bereitschaft sich politisch zu engagieren konstatiert.

Die Diskussion über Art und Weise politischer Partizipationsmöglichkeiten in Deutschland rekurriert zudem vielfach auf Effekte von Globalisierungsprozessen. So wird vermutet, dass sich im Zuge von Globalisierungsprozessen die Beteiligungsmöglichkeiten für den Einzelnen stark verändern, wenn nicht gar allmählich abgebaut würden (vgl. Mouffe 2011). So seien beispielsweise politische Entscheidungen und Verantwortlichkeiten trotz der per Internet usw. von vielen Seiten offerierten größeren Möglichkeit der Informationsrecherche häufig nicht transparent und es bestehe die Gefahr, dass der Demokratie ihr greifbarer Ort genommen würde.¹ Dies würde dann zur Entpolitisierung der Menschen beitragen (vgl. Massing 2009). Der aktive Bürger sei in Folge dessen gegenwärtig rar

1 Es ist bisher offen, ob sich das Internet als Ort selbstgesteuerter politischer Bildung eignet und sich der Handlungsspielraum politischer Partizipation durch die neuen Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten bezogen auf Deutschland real wirklich verändert und erweitert hat oder ob es sich hier nur um scheinbare Vergrößerungen des individuellen Handlungsspielraums handelt (dazu u. a. Arens/Trumann 2008).

geworden (ebd.). Bodo Zeuner (1997, S. 30) identifiziert in diesem Kontext drei Tendenzen der Auflösung und Neuformierung politischer Räume: eine

„ökonomische Deregulierung und Durchmarktung [...], Verhandlungssysteme mit dünner werdender demokratischer Legitimation, sowie das ambivalente Phänomen der ‚Entgrenzung der Politik‘, bei dem neue politische Räume entstehen oder aufgebaut werden, denen es aber entweder an Zugänglichkeit für demokratische Partizipation oder an der Chance der Versteigerung zu Orten verbindlicher Entscheidungen fehlt“.

Neben den Diagnosen und pessimistischen Perspektiven der Politik- und Politikerverdrossenheit sowie der Entpolitisierung der Menschen erscheint eine andere Interpretation plausibler. Mit Blick auf das ‚Globalisierungsargument‘ kann man zunächst festhalten, dass das etablierte politische Feld heute für die Menschen zunehmend undurchschaubar ist und Verantwortlichkeiten politischer Entscheidungen wenig eindeutig sind. Man denke beispielsweise an die Verlagerung politischer Entscheidungen auf EU-Ebene und deren wenig transparenten Institutionen oder die zahlreichen informellen Strukturen wie die G8, deren demokratische Legitimation genau genommen fehlt (vgl. Overwien/Rathenow 2009, S. 10).

‚Globalisierung‘ jedoch aus diesem Grund als zwangsläufigen und unbeeinflussbaren Prozess zu begreifen erscheint zu kurz gedacht (vgl. Görg 2004, S. 105). Es wird nicht berücksichtigt, dass hier die Interessen einzelner Akteure verfolgt und durchgesetzt werden und Globalisierung somit durchaus gestaltbar ist. Notwendig ist eine detaillierte Betrachtung der Prozesse, die den Glauben an die scheinbare Alternativlosigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen hinterfragt (vgl. ebd., S. 108). Negt (2010, S. 70) fragt hier ganz zur Recht, „womit haben wir es eigentlich zu tun, wenn wir der Globalisierung einen Wirklichkeitsstatus zusprechen, der die Bewegungsgesetze der Welt, ja die Weltdefinition bestimmt“? Saskia Sassen (2009) greift die vielfach formulierte Abhängigkeit staatlichen Handelns von weltwirtschaftlichen Kontexten auf und konstatiert neben der Schwächung des Staates, ein gleichzeitiges Erstarken der Exekutive. So nehme die Handlungsmacht von Teilen der Verwaltung, wie etwa dem Finanzministerium, der Zentralbank oder bestimmten spezialisierten Kommissionen deutlich zu, die Kontrollfunktion der Legislative werde jedoch beseitigt. Nun sei es in ihren Augen schwer von einer global verankerten Exekutive Rechenschaft zu verlangen, aber dennoch sei hier der Ansatzpunkt, die Mitbestimmungsmöglichkeiten des Einzelnen wieder zu vergrößern. Sassen (ebd.) ruft daher dazu auf, „wieder Besitz zu nehmen von der eigenen Exekutive“. Damit wird die aktive Rolle der Menschen hervorgehoben und bereits auf eine weitere

Schwachstelle der vorschnell getätigten Diagnose der Politikverdrossenheit verwiesen.

Betrachtet man die Ergebnisse des dritten Freiwilligensurveys des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Gensicke 2010) so wird deutlich, dass nicht die aktive Teilnahme an der Gestaltung unseres Zusammenlebens an sich von den Menschen in Frage gestellt wird, sondern ihre Form und Ausgestaltung.² So gaben 71 % der befragten Personen an, sich außerhalb beruflicher Interessen an der Gestaltung des Gemeinwesens zu beteiligen (ebd.). Als ein Hauptmotiv der eigenen Aktivität wurde dabei von den Befragten die ‚Mitgestaltung der Gesellschaft im Kleinen‘ genannt (ebd., S. 24). Die Diagnose der mangelnden Bereitschaft zu politischer Partizipation kann vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse also nicht bestätigt werden, vielmehr besteht eine Unzufriedenheit über die Beschaffenheit und die Formen gegenwärtiger Partizipationsmöglichkeiten. „Ein ums andere Mal kommt es [anscheinend] zu Situationen, in denen Menschen partizipieren wollen, obwohl sie nicht sollen – und sollen, obwohl sie nicht wollen“ (Fach 2004, S. 198). Nicht vordergründig ‚politische‘ Beteiligungsformen, wie Wahlen oder die Mitgliedschaft in Parteien – also Parteienpolitik – erscheinen gegenwärtig interessant, sondern nicht-verfasste Möglichkeiten der Mitgestaltung unserer Gesellschaft wie etwa in Vereinen, Interessengruppen oder Bürgerinitiativen.

Die Ergebnisse der jüngsten Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Demokratie! Nein Danke? – Demokratieverdrossen in Deutschland“ (Embacher 2009), die das Verhältnis der Deutschen zur Demokratie untersucht hat, korrespondieren mit den Ergebnissen des Freiwilligensurveys. So kann die Hälfte der Befragten die Aussage nachvollziehen, dass Demokratie, wie sie momentan funktioniere, nicht das Richtige sei (ebd., S. 70). Hier jedoch Demokratiefeindlichkeit der Bürger zu vermuten wäre zu kurz gedacht, denn ebenso interessieren sich drei Viertel der Befragten stark für politische Sachverhalte. „Nicht die für die Demokratie überlebenswichtigen Werte, Sicherheit, Gerechtigkeit und Vertrauen sind zerstört, sondern der Glaube daran, dass die Werte von der Politik betrachtet oder bewahrt werden“ (ebd., S. 23). Embacher konstatiert hier eine große Diskrepanz zwischen dem Alltag der Gesellschaft und den Erwartungen der Bürger an ihre politischen Vertreter einerseits und dem tatsächlichen Handeln der politischen Eliten andererseits. „Die Demokratie“ befindet sich damit für Embacher in einem „Zustand, der an Formen repräsentativer vormoderner Herrschaft erinnert,

2 Seit 1999 wird im 5-jährigen Rhythmus vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im sog. Freiwilligensurvey, Umfang und Ausprägung des freiwilligen Engagements in Deutschland erfasst (Gensicke 2010).

in welchem politische Beschlüsse in der Öffentlichkeit bloß vorgestellt und anschließend vollstreckt wurden, ohne dass es eine diskursive Beteiligung der Betroffenen gegeben hätte“ (ebd., S. 9). Colin Crouch (2010, S. 10) hat diese Gegenwartsdiagnose als „Postdemokratie“ beschrieben. Damit ist ein Gemeinwesen gemeint,

„in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, Wahlen, die sogar dazu führen, dass Regierungen ihren Abschied nehmen müssen, in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, dass sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben. Die Mehrheit der Bürger spielt dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle, sie reagieren nur auf die Signale, die man ihnen gibt. Im Schatten dieser politischen Inszenierungen wird die reale Politik hinter verschlossenen Türen gemacht“ (ebd.).

In einer Analyse der gegenwärtig vorhandenen politischen Partizipationsmöglichkeiten kann es also nicht um eine Kosmetik gegenwärtiger Beteiligungsformen gehen, sondern vielmehr um die Diskussion der zugrundegelegten Systemstrukturen, welche oftmals unhinterfragt bleiben. Also, was können Grundpfeiler der gemeinsamen und gleichberechtigten Gestaltung unseres Zusammenlebens sein und welche Formen politischer Partizipation sind für den Einzelnen dafür bedeutsam? Dabei gilt es nach den Prozessen von Demokratisierung und Entdemokratisierung zu fragen (vgl. Lösch 2010, S. 120). Eine Möglichkeit für eine solche Betrachtung ist es, mit Bezug auf Studien wie den Freiwilligensurvey etc., die vorhandenen Aktivitäten der Menschen aufzugreifen und eben nicht-verfasste Formen politischer Partizipation in den Blick zu nehmen. Diese Perspektive ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Die divergierenden Einschätzungen gegenwärtiger Partizipationsmöglichkeiten macht es jedoch notwendig, zunächst in den Blick zu nehmen, was unter politischer Partizipation verstanden werden kann.

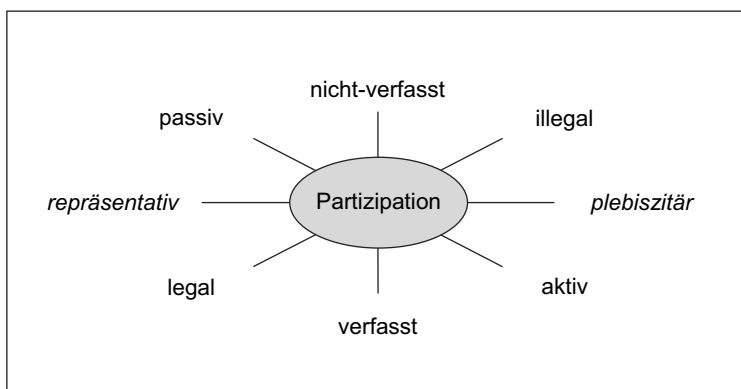
2.1 POLITISCHE PARTIZIPATION

Politische Partizipation wird vielfach in Teilhabe und Teilnahme differenziert, wobei dann im Wesentlichen zwischen Passivität (die Möglichkeit haben) und Aktivität (die Möglichkeit wahrnehmen) unterschieden wird (vgl. u. a. Schultze 2003). Die Formen aktiver politischer Partizipation sind nach diesem Verständnis sehr vielfältig: von Wahlen, über die Mitgliedschaft in Parteien bis hin zur

Mitarbeit in NGOs oder eben Bürgerinitiativen. Die Attraktivität dieser unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten gestaltet sich dabei, wie mit dem Blick auf Wahlbeteiligungen oder Mitgliederentwicklungen in Parteien bereits angedeutet, unterschiedlich.

Verfasste Formen aktiver politischer Partizipation (Wahlen etc.) stehen dabei nicht-verfassten Partizipationsformen (Bürgerinitiativen etc.) gegenüber (Schultze 2003). Eine weitere Unterscheidung greift hier Beate Hoecker (2006) auf, die nicht-verfasste Partizipationsformen auch differenziert in legale und illegale Formen. Legal wären demnach beispielsweise die Mitarbeit in Bürgerinitiativen oder die Teilnahme an Demonstrationen, illegal demgegenüber etwa Blockaden oder Besetzungen. Gewaltfreie illegale Formen politischer Partizipation titulierte Hoecker dann mit dem gegenwärtig vielfach verwendeten Begriff des ‚Zivilen Ungehorsams‘ (ebd., S. 11).³

Abbildung 1: Spannungsfeld möglicher politischer Partizipationsformen



Quelle: Eigene Darstellung

Unter Bezugnahme auf die zuvor skizzierten divergierenden Positionen zur gegenwärtigen Entwicklung politischer Partizipationsmöglichkeiten können die hier dargestellten Kategorien ‚aktiv vs. passiv‘, ‚verfasst vs. nicht verfasst‘ und ‚legal vs. illegal‘ ein Spannungsfeld zeichnen, indem sich Möglichkeiten politischer Partizipation bewegen (s. Abb. 1). Zu fragen ist nun, auf welche Zielperspektiven sich die unterschiedlichen Pole des Spannungsfeldes jeweils beziehen.

3 Man denke hier an die Diskussionen über die ‚Protestgemeinde‘ im Kontext von Stuttgart 21 oder der Castortransporte im Jahr 2010, wo nicht etablierte Protestformen als ‚zivilen Ungehorsam‘ bezeichnet wurden.

Orientieren sie sich beispielsweise an formalen Kriterien, wie Gesetzen oder vielleicht an einer herrschenden Praxis eher informeller politischer Artikulationsformen? Werden Partizipationsformen als illegal eingestuft, da sie gegenwärtig nicht gebräuchlich sind, aber per Gesetz, also legal möglich wären oder umgekehrt?

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die unterschiedlichen Pole auf zwei Grundpositionen verweisen, die Beate Hocker (2006) als instrumentelles und normatives Partizipationsverständnis bezeichnet. Ein instrumentelles Partizipationsverständnis ist für Hoecker (ebd., S. 4) gekennzeichnet durch Repräsentation und Elitenherrschaft. Partizipationsmöglichkeiten beziehen sich dann im Wesentlichen auf die Ausübung des Wahlrechts und die Mitgliedschaft in Parteien. „Demokratie ist nach diesem Verständnis somit nicht Herrschaft des Volkes, sondern Herrschaft der Politiker mit Zustimmung des Volkes“ (ebd.). Verbunden damit sei vielfach die Vorstellung, dass eine weitreichendere Beteiligung der Bürger das politische System gefährde.⁴ Grund dafür sei, dass der Bürger über zu geringe Kenntnisse verfüge, um fundierte Entscheidungen treffen zu können. Die unzureichende Kompetenz sei dann auch ein Grund für die diagnostizierte Politikverdrossenheit, d. h. man nimmt nicht teil, weil man die Prozesse nicht versteht (vgl. Patzelt 2009, S. 13). Konsequenz ist dann die Begrenzung gesellschaftlicher Gestaltungskraft auf eine elitäre Minderheit. Die Bürger bleiben Konsumenten und Zuschauer der Politik (ebd., S. 5), werden als vereinheitlichtes Ganzes gesehen und dessen Pluralität außer Acht gelassen (vgl. Welzer 2010).

Die von Hoecker (ebd., S. 7) aufgegriffene Frage, warum der politisch inkompetente Bürger dennoch dazu befähigt sei, politische Repräsentanten zu wählen, ist kennzeichnend für die Inkonsistenz eines solchen Partizipationsverständnisses.

„Daran zeigt sich das merkwürdige Paradox einer politischen Klasse: auf der einen Seite ist ihr daran gelegen, die einfachen Bürger davon abzuhalten, sich aktiv mit den Geheimnissen der Politik zu befassen, indem sie sich in oppositionellen Organisationen engagieren, die die strenge Kontrolle, die die politisch-ökonomische Ellipse im Zentrum der Macht ausübt, in Frage stellen könnten. Gleichzeitig hoffen die Politiker jedoch verzwei-

4 Trotz berechtigter Kritik am Bürgerbegriff, der schon eine Schließung des an der Mitwirkung der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten berechtigten Personenkreises bedeuten kann, wird dieser im Folgenden wegen seiner alltäglichen Geläufigkeit verwendet.

felt, dass wir sie passiv unterstützen; es graust ihnen bei dem Gedanken, dass wir das Interesse an ihren Aktivitäten verlieren, sie nicht mehr wählen, den Parteien kein Geld mehr geben oder sie ignorieren könnten. Deshalb suchen sie nach Mitteln, diese Form der minimalen Beteiligung maximal auszureizen“ (Crouch 2009, S. 143).

Ein normatives und damit im eigentlichen Sinne demokratisches Partizipationsverständnis zielt nach Ansicht von Hoecker (vgl. ebd., S. 6) demgegenüber auf die politische Teilnahme der Bürger in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft. Hier stehe nicht das Funktionieren von Institutionen und Regeln im Vordergrund, sondern die gemeinsame Regelung der allgemeinen Angelegenheiten. Politische Repräsentanten verstehen sich aus dieser Perspektive als „Ausführungsorgan des Volkswillens“ (ebd., S. 8). Den Fokus nimmt insbesondere ein partizipatorisches Demokratieverständnis auf. Hier geht es darum den Menschen eine größere politische Teilnahme zu ermöglichen. Der Bürger wird als politisch kompetent betrachtet und die aktive Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen trägt dann wesentlich zur Erweiterung politischer Urteilskraft bei (vgl. Hoecker 2006, S. 7).⁵

Hoecker (ebd.) verweist darauf, dass Demokratie als etwas Transitives zu verstehen sei, an dessen Vervollkommen stets gearbeitet werden müsse – also kein fertiges Produkt, sondern ein offenes Projekt darstelle. Dies betont ebenfalls Weiß (2009, S. 42), der mit Bezug auf eine kritische Demokratietheorie den Demokratiebegriff als Beschreibung eines Zustands betrachtet, der immer wieder aufs Neue hergestellt werden müsse. Diesen Punkt nimmt auch Embacher (2009) in der bereits zitierten Studie bezogen auf die Unzufriedenheit mit der realen Ausgestaltung der Demokratie auf, indem er konstatiert, dass die Demokratie nicht automatisch immer so weiter funktioniere. „Sie ist keine Selbstläuferin, sondern auf ein aktives Engagement, Beteiligung und die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion angewiesen“ (ebd., S. 81). Menasse (2009, S. 60) sieht die Demokratie im eigenen biographischen Rückblick schließlich als Zielperspekti-

5 In diesem Zusammenhang wird mit Bezug auf Habermas vielfach auf ein deliberatives Demokratieverständnis rekurriert, welches eben diese aktive Teilnahme der Bürger an politischen Entscheidungsprozessen als Grundlage sieht. Dessen Zielperspektive wird jedoch auch durchaus kritisch gesehen. So diene der Deliberationsprozess nach Ansicht von Lösch (2008, S. 381) nur der effizienten Zuarbeitung der Bürger zu den staatlichen Instanzen und nicht um politische Handlungserfahrung zu erwerben oder ein kritisches Urteilsvermögen auszubilden. Sie verweist hier auf Dewey, dessen Verständnis demgegenüber stärker auf die alltäglichen Lebensverhältnisse der Menschen zielen würde.

ve, als ein Ideal gesellschaftlicher Ordnung und weniger als eine Beschreibung gesellschaftlicher Realität.

„Ich dachte damals, dass Freiheit mit all ihren Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung etwas Wunderbares, aber ein Privileg der Erwachsenen war. Demokratie erfuhr ich also zunächst als Ideal, das sich gleichsam biologisch erfüllen würde: Ab einem gewissen Alter würde ich in den Genuss kommen. Das änderte sich schnell und gründlich nach Ende der Schulzeit mit Beginn des sozialdemokratischen Jahrzehnts der siebziger Jahre. Nun wurde ausgesprochen, dass Demokratie buchstäblich ein Ideal ist, das heißt: also noch lange nicht Realität“ (ebd., S. 60).

Demokratie ist dann letztendlich doch Herrschaftsform statt Lebensform und dessen berechnete Teilnahme, wie in Abschnitt 2.3.1 noch diskutiert wird, möglichst weit hinausgezögert bzw. auf einen elitären Kreis beschränkt wird. Normativer Anspruch und reale Umsetzung sind also nicht identisch (vgl. Lösch 2010).⁶ Aus dieser Perspektive könnte man dann von einem systembedingten Demokratiedefizit in Deutschland sprechen, dass dann Ursache der vielfach diagnostizierten ‚Politikverdrossenheit‘ ist.

Deutlich wird, dass sehr unterschiedliche Perspektiven auf Demokratie und damit auf Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitbestimmung denkbar sind. Offen ist, ob die politische Realität dem entspricht, was unter Demokratie subsumiert werden könnte oder ob es sich um etwas in der Zukunft liegendes bisher nicht verwirklichtes handelt. Die plakative Gegenüberstellung eines instrumentellen und normativen Partizipationsverständnisses zeigt den Spannungsgehalt der unterschiedlichen Perspektiven auf politische Mitgestaltung. So wird auf der einen Seite der repräsentative Charakter und auf der anderen Seite der plebiszitäre Charakter der Gestaltung unseres Zusammenlebens betont und bestimmte Möglichkeiten politischer Partizipation Seitens der Bürger gesetzt. Damit kann das skizzierte Spannungsfeld (s. Abb. 1) politischer Partizipationsmöglichkeiten um die Pole ‚plebiszitär‘ und ‚repräsentativ‘ ergänzt werden.

Das Setzen von Partizipationsmöglichkeiten auf der einen Seite, bestimmt aber ebenso den Ausschluss bestimmter politischer Beteiligungswege auf der anderen Seite. So erfahren gegenwärtig nicht-verfasste Formen politischer Mit-

6 Vgl. hier etwa die stufenförmige Perspektive auf politische Partizipationsprozesse bei Himmelmann (2005) oder auch Massing (1999), wonach sich der Grad der möglichen Beteiligungsprozesse nach Absolvieren bestimmter Stufen sukzessive erweitert und damit nicht von Anfang an gegeben ist. Wobei der stufenförmige Blick hier als normativer Anspruch einzuordnen wäre.

gestaltung wie in Initiativen gegenüber etablierten Partizipationsformen häufig mangelnde Anerkennung durch das etablierte politische Feld. Der Rückgriff auf eine solche Form der Mitgestaltung bedarf dann oftmals der Rechtfertigung. Dies wird in der Diskussion der Ergebnisse des empirischen Materials in Abschnitt 8 deutlich werden. Dieser Rechtfertigungsprozess bekommt eine noch viel größere Tragweite bezüglich der politischen Partizipationsbereitschaft der Bürger, wenn man das Gefühl des ‚Nicht-Berechtigtseins‘ seitens der Bürger mit einbezieht. So besteht die ‚weitverbreitete‘ Ansicht, dass der ‚Kampf mit einer höherrangigen Gruppe [dem etablierten politischen Feld]‘⁷ dem Bürger nicht zustehe. Dies wirkt dann vielfach als Hürde, eine weitergehende aktive Beteiligung in nicht-verfassten Formen zu denken und einzufordern. Die paradoxe Diagnose der Politikverdrossenheit ist dann, wie gesehen, schnell getroffen. Helmut Bremer (2008, S. 269) hat diesen Prozess der Selbstexklusion der Bürger aus der Mitgestaltung der allgemeinen Angelegenheiten als eine „Art vorweggenommene Fremdexklusion“ bezeichnet, die auf „den Zustand und die Grenzen des politischen Feldes verweist“. Bremer rekurriert bezüglich der Schließungsmechanismen des politischen Feldes insbesondere auf die Arbeiten Bourdieus. So konstatiert Bourdieu (2001, S. 69), dass „das politische Feld in der Tat eine Art Zensur aus[übt], indem es das Universum des politischen Diskurses und damit das politisch Denkbare auf den endlichen Raum der Diskurse beschränkt [...]“. „Die Folge davon ist, dass sie untereinander Ideen austauschen, die im engen Kreis zirkulieren, die von mir so genannte politische Doxa, ein Komplex vorgefasster Ideen, die eine Angelegenheit des Glaubens sind [...]“ (Bourdieu 2001, S. 32).⁸ Bourdieu (2001) hat im Zusammenhang dieser ‚Berechtigungsprozesse‘ zur Teilnahme an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten von ‚Befugnis‘ und ‚Befähigung‘ gesprochen. Die fehlende ‚Befugnis‘ wird gerade im Rahmen nicht-verfasster politischer Beteiligungsformen häufig durch die fehlende ‚Befähigung‘ begründet. Zu fragen ist nun, wer über die Angemessenheit der Diskurse und der Beteiligungsmöglichkeiten entscheidet. Der Akteur, der Beobachter oder der jeweilige Inhalt? Wie kann diese Hürde und die mangelnde Anerkennung nicht-verfasster Beteiligungsformen schließlich aufgebrochen werden?

Hier kann ein Blick auf die Überlegungen Hannah Arendts (2005) zum Wesen des Politischen weiterführen. Sie betont insbesondere die Fähigkeit des (neu) ‚Anfangen-Könnens‘ als Freiheit menschlichen Handelns. Setzt man diese Mög-

7 Auszug aus einem im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie geführten Gruppengespräch mit Mitgliedern einer Bürgerinitiative (s. Abschnitt 8).

8 Eine detaillierte Diskussion der Theoriekonzepte Pierre Bourdieus und der Milieubezogenheit politischer Partizipation und Bildung ist bei Bremer (2007) zu finden.

lichkeit als Basis partizipatorischer Demokratie, dann bedeutet dies, dass den Menschen die Entscheidung über Art und Weise ihrer politischen Partizipation obliegt. Es bedarf in Anlehnung an Kant dann des Mutes, diese Freiheit, alternative Perspektiven auf Gesellschaft denken zu können, wahrzunehmen. Grundlage dafür ist das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit, d. h. „sich selbst als Ursprung reflektieren“ (Günter 2007, S. 114) und damit als Ausgangspunkt des ‚Anfangen-Könnens‘ wahrnehmen zu können. Es geht also um „das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen“ (Bourdieu 1982, S. 639f. zit. n. Bremer 2010, S. 186). Und genau diese Freiheit, etwas ‚Anfangen-Können‘, etwas anders machen zu können als bisher, wird dem Bürger gegenwärtig häufig als illegitim suggeriert. Wo können nun Ansatzpunkte für ein solches ‚Anfangen-Können‘ gefunden werden?

Hannah Arendt (2005) selbst geht zunächst davon aus, dass der Staat in der Ausübung seiner Gewalt kontrolliert werden muss. Doch ist Kontrolle der bestehenden politischen Strukturen ausreichend, um die systemimmanente Sackgasse politischer Beteiligungsmöglichkeiten aufzubrechen? Hardt (2007, S. 348) beispielsweise bezweifelt, dass das gegenwärtige System der Repräsentation die politische Partizipation der Bürger fördere. Eine repräsentativ verstandene Demokratie sei vielmehr eine „Negation von Demokratie“ (ebd., S. 349). Lösch (2010, S. 119) geht davon aus, dass beispielsweise das Demokratiedefizit der Europäischen Union in erster Linie ein institutionelles Problem ist und nicht auf eine mangelndes demokratisches Bewusstsein zurückzuführen sei. Celikates (2010, S. 60f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Entpolitisierungskraft der politischen Institutionen nichts damit zu tun habe, dass sie Institutionen seien, sondern „dass der Zustand mancher politischer Institutionen so ist, wie er ist: potentiell entmündigend, undurchdringlich, dem einzelnen, aber auch der Gemeinschaft der Bürger als fremde Macht gegenüberstehend“.

Die Freiheit der Menschen besteht dann darin, Institutionen und damit das etablierte politische Feld anders als bisher gestalten zu können, also in erster Linie zunächst Kritik daran üben und vor dieser dann Alternativen denken zu können. „Demokratie“ kann somit verstanden werden, als die Lebensform des Konfliktes und der Dissensrechte“ so Reichenbach (2010, S. 156).

Für Foucault (1992, S. 8) ist Kritik dann „eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln“ und schließlich, „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd., S. 12). „Nicht regiert werden wollen“ heißt schließlich auch: nicht als wahr annehmen, was eine Autorität als wahr sagt, oder jedenfalls nicht etwas als wahr annehmen, weil eine Autorität es als wahr vorschreibt. Es heißt: etwas

nur annehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (ebd., S. 14). Adorno (2003, S. 788) versteht Kritik schließlich als zentralen Aspekt von ‚Mündigkeit‘, verweist aber darauf, dass „wer kritisiert, sich gegen das Einheitstabu [vergeht], das auf totalitäre Organisationen hinaus will. Der Kritiker wird zum Spalter“. Mit Weiß (2009, S. 42) gilt es dann im Hinblick einer kritischen Demokratietheorie den „inhaltlich-revolutionären Kern“ der Demokratie sichtbar zu machen „und ihre konsequente Ausgestaltung und Fortentwicklung anzustreben“. „Es gilt also eine stillschweigende Prämisse der politischen Ordnung aufzudecken, dass nämlich die Laien von ihr ausgeschlossen sind“ (Bourdieu 2001, S. 44). Hier könnte man dann in Anlehnung an Honneth (2011) von einem ‚Kampf der Anerkennung‘ sprechen, der die Verteilung von Positionen im politischen Feld neu regelt.

Die Artikulation von Kritik und die Entwicklung von gesellschaftlichen Gegenentwürfen wird vielfach als politische Utopie belächelt und „des Spinner-ten, des Bodenlosen und des Unwirklichen“ (Faustich 2008, S. 16) oder wie Harten (2010) es ausführt, des Illusionären und Nicht-realisierten verdächtigt. Der angesprochene Vorwurf des ‚Realitätsfremden‘ von alternativen Perspektiven auf Gesellschaft liegt jedoch quer zum Potential utopischen Denkens und erkennt dessen Sinn und Zweck. „Utopien [sollten] als Möglichkeitsentwürfe angesehen werden, über deren Realisierbarkeit sich zunächst nichts Sicheres aussagen lässt, weil diese von künftigen praktischen Erfahrungen abhängt“ (Harten 2010, S. 1071). Erst im praktisch-experimentellen Handeln können, so Harten (ebd.), Utopien auf ihren Realitätsgehalt hin überprüft und in Konzepte innovativen Handelns transferiert werden. „Die Utopie ist demzufolge kein Rezeptbuch für die Zukunft, sondern die Denkform eines anderen Zustands im Horizont qualifizierter Differenz“ (Günther 2007, S. 112), ein Maßstab, an dem unser Handeln seine Orientierung finden kann. Das Besondere utopischen Denkens ist, dass es gerade keinen Zwängen der Realität unterliegt und damit die Möglichkeit bietet eine „dynamische Seite des Handelns“ zu entfalten (Harten 2010, S. 1072). Utopisches Denken ist damit unabhängig von potentiell Möglichen oder Unmöglichen, Erfolg oder Misserfolg, sondern bietet die Chance andere Perspektiven auf Gesellschaft zu denken und damit Handlungsmöglichkeiten statt -beschränkungen in den Blick zu nehmen (vgl. Faustich 2008, S. 103; vgl. Trumann 2011).

Solchermaßen visionär angelegten Handlungsentwürfe sind im politischen Feld auf Seiten der Parteien und ihrer Programme gegenwärtig nicht zu finden (vgl. ebd.). Mouffe (2011) kritisiert in diesem Zusammenhang gerade die Rolle der linken Parteien, die mit ihrer Strategie der politischen Mitte in Europa, das gegenwärtige politische System akzeptieren und sich so ihrer gesellschaftlichen

Gestaltungskraft beraubt hätten. „Sie haben alle Versuche aufgegeben, die bestehenden Machtverhältnisse infrage zu stellen, und beschränken sich nun darauf, Möglichkeiten aufzuzeigen, die neoliberale Globalisierung ‚menschlicher‘ zu gestalten“ (ebd., S. 3). Bestehendes werde damit als unveränderlich dogmatisiert, das Mögliche als blanke Fiktion tituliert und damit das ursprüngliche „Potential alternativer Perspektiven“ (Faulstich 2008, S. 16) preisgegeben. Man kann Saage (vgl. 2007, S. 3) zustimmen, dass utopisches Denken seine Notwendigkeit keineswegs verliert, auch wenn große politische Utopien momentan nicht im Vordergrund politischen Handelns stehen.

Das Problem besteht zusammenfassend darin, dass es politischen Vertretern und Parteien auf der einen Seite an Visionen zur Gestaltung unseres Zusammenlebens mangelt und auf der anderen Seite die Legitimität der Entwicklung politischer Gestaltungsentwürfe seitens der Bürger in Frage gestellt und des Utopischen bezichtigt wird. Utopisches Denken ist für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft jedoch unverzichtbar, aber was ist, wenn der eine es nicht tut und der andere es nicht darf? „Das utopische Denken muss nicht verabschiedet, sondern aus der Diaspora, in der es überlebt hat, aus der Sciencefiction, der Zukunfts- und Trendforschung und von der Börse zurückgeholt werden“ (Maresch 2004, S. 19). Maresch (ebd., S. 17) sieht den vielfach zugeschriebenen negativen Charakter utopischen Denkens darin, dass „sie in der Vergangenheit einfach zu global, zu langfristig und mithin zu unrealistisch gewesen sind“ und „kaum identifizierbare Orte, Namen und Adressen auf[wiesen]. Sie siedelten stattdessen lieber im Irgendwann und Nirgendwo, im ‚ou topos‘“ (ebd., S. 18). Hier gilt es also die Anbindung an die alltägliche Lebenswelt der Menschen wieder herzustellen und Kurzfristiges und Langfristiges gemeinsam zu denken.

Vor dem Hintergrund dieser Perspektive hebt Michael Hardt (2007) gemeinsam mit Antonio Negri im Konzept von ‚Empire‘ und ‚Multitude‘ die vielfältigen nicht-verfassten Möglichkeiten politischer Beteiligung hervor, „die nichts mehr mit Souveränität und Repräsentation zu tun [haben]“ (ebd., S. 349f.).

„Mit Empire beschreiben wir eine supranationale Struktur, die aus verschiedenen Elementen besteht – unter anderem eben aus Nationalstaaten. Sehr vereinfacht kann man sagen, dass das Empire in drei Schichten aufgebaut ist, die man heuristisch beschreiben kann. Zunächst gibt es die monarchische Funktion: Manchmal – eher selten – gibt es tatsächlich Akteure, die die Macht haben, etwas zu bestimmen. In militärischer Hinsicht ist dies manchmal das Pentagon, in ökonomischer der Weltwährungsfonds, kulturell manchmal Hollywood. Die zweite Schicht könnte man als aristokratisch beschreiben. Wir meinen damit etwa Nationalstaaten oder auch große Unternehmen, alle haben partielle Macht. Schließlich gibt es noch die dritte Ebene – all die supranationalen Kräfte wie die UNO.

Zentral ist, dass das Empire auf Dauer kein Zentrum hat. Seine Macht resultiert aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen“ (ebd., S. 347f.).

Im Konstrukt der Multitude wird von Hardt und Negri (vgl. ebd., S. 351) demgegenüber die Vielfalt der Bevölkerung und ihrer Ausdruckformen gewürdigt und deren Prozesscharakter hervorgehoben. Sie betonen, dass es sich beim Konzept der Multitude keineswegs um ein „utopisches und unrealisierbares Konzept“ handelt, sondern um Formen von Politik die es mit Blick auf die sozialen Bewegungen schon längst gibt, aber wie bereits dargestellt ‚offiziell‘ nicht anerkannt werden (ebd., S. 349). Interessant ist bei den Überlegungen von Hardt und Negri wie die Konzepte des Empire und der Multitude miteinander korrespondieren.

„In demselben Maße, wie das Empire den Nationalstaat hinter sich lässt, lässt die Multitude das Konzept des Volks hinter sich. [...] Das Empire braucht die Multitude genauso wie das Kapital das Proletariat benötigte. Das Empire braucht die Kreativität, die Vernetzung und die Innovationskraft der Multitude. Die Macht kann nicht existieren ohne die Population, über die sie herrschen kann. Die Pointe aber ist die – und dies ist auch parallel zum Verhältnis von Kapital und Proletariat – die Multitude benötigt das Empire nicht. Sie kann selbst über sich herrschen. Sie hat das Potential dazu“ (ebd., S. 350).

Das Empire als System der Repräsentation versucht also das Konzept der Multitude zur eigenen Machterhaltung zu regulieren, kann dies aber in Anbetracht der Möglichkeit des ‚Anfangen-Könnens‘ gar nicht. Die von Hardt und Negri aufgezeigten Abhängigkeiten beider Seiten scheinen bisher nicht transparent zu sein. Die Potentiale der Multitude für die gesellschaftliche Entwicklung bleiben damit dem Empire unerkannt. Umso mehr ein Grund diesen Zusammenhang empirisch zu dekuivieren. Hardt und Negri sprechen mit Bezug auf die vorherigen Ausführungen zur Demokratie als Zustand oder Zielperspektive, von der „Multitude als politischem Projekt, das die Potentialität hat, verwirklicht zu werden“ (ebd., S. 351).

Mouffe (2010) kritisiert in diesem Kontext, dass sich das Konzept der Multitude nur auf das ‚Globale‘ beziehe und von einer Auflösung der Nationalstaaten ausgehe. Vor dem Hintergrund der eigenen Überlegungen ist diese Kritik plausibel, denn es erscheint die Vorstellung der Multitude auch im Kontext von Nationalstaaten möglich, wie es in der vorliegenden Studie assoziiert wird. Der Unterschied liegt hier dann darin, dass Nationalstaaten nicht als ein handelndes ‚Ganzes‘ gedacht werden, sondern als ein Oberbegriff differenzierter handelnder kleiner Einheiten, wie Gruppen oder Initiativen. Diese sind jedoch verortet in

einem nationalen Rahmen, der eine internationale Perspektive nicht ausschließt, aber für die Greifbarkeit des jeweils Einzelnen unabdingbar erscheint (s. Abschnitt 3). Der Gedanke des ‚Anfangen-Könnens‘ in Anbetracht der Perspektivität der Welt und die damit verbundene Offenheit der Zukunft soll in dieser Studie aufgegriffen werden, indem der Blick nicht auf große politische Gesellschaftsentwürfe, sondern auf die kleinen politischen Visionen des Alltags – hier im Rahmen von Bürgerinitiativen – gelenkt wird. Damit kann in Anlehnung an Hannah Arendt (vgl. Arendt/Nanz 2006) die (Rück-)Gewinnung politischer Handlungsspielräume möglich und die Sichtbarkeit der Bürger wieder hergestellt werden (vgl. Walther 2010). Vor dem Hintergrund dieser Perspektive erklärt sich dann, warum im Rahmen dieser Studie, vom ‚etablierten politischen Feld‘ gesprochen wird. Damit soll die Möglichkeit geschaffen werden, die gegenwärtigen legitimierten Partizipationsmöglichkeiten, wie in Parteien oder durch Wahlen und deren strukturellen Bedingungen nur als eine mögliche Interpretation des politischen Feldes zu verstehen. Mit Blick auf Arendt oder Foucault beispielsweise ist immer auch eine andere Beschreibung möglich, man muss nur ‚anfangen‘ sie zu denken. Damit geht es quasi um eine Um-Definition des politischen Feldes. Eine Möglichkeit wäre dann dieses auf der Grundlage unkonventioneller Partizipationsräume zu beschreiben.

Bevor die Rolle politischer Bildung diesbezüglich betrachtet wird, soll im Folgenden das politische Programm ‚Bürgerschaftliches Engagement‘ als Möglichkeit politischer Partizipation diskutiert werden. Dies erscheint notwendig, da dem vermeintlichen Desinteresse der Bürger an der Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten von Seiten des etablierten politischen Feldes durch die Stärkung bürgerschaftlichen Engagements begegnet werden soll. Zu fragen ist hier, welche Aspekte im Vordergrund dieses Programms stehen und welche Möglichkeiten politischer Partizipation im Kontext bürgerschaftlichen Engagements tatsächlich gegeben sind.

2.2 BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT UND POLITISCHE PARTIZIPATION

Häufig wird bürgerschaftliches Engagement durch Medien, Politiker aber auch diverser fachwissenschaftlicher Diskurse als Möglichkeit politischer Partizipation beschrieben. Aber ist diese Zuschreibung so richtig? Im Folgenden soll bürgerschaftliches Engagement auf seine politische Dimension hin befragt werden. Inwiefern gibt es im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements Möglichkeiten der Mitgestaltung für den jeweils Einzelnen?

Je nach politischen Mehrheitsverhältnissen wird bürgerschaftliches Engagement bezogen auf seinen gesellschaftlichen Stellenwert unterschiedlich eingeordnet.⁹ Im Koalitionsvertrag der rot-grünen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen heißt es im Juli 2010 beispielsweise: „Wir wollen die Voraussetzungen für bürgerschaftliches Engagement verbessern und für eine höhere Anerkennung und Wertschätzung sorgen“.¹⁰ In eine ähnliche Richtung ging die Einsetzung einer Enquete-Kommission durch den Bundestag im Jahr 1999, welche „konkrete politische Strategien und Maßnahmen zur Förderung des freiwilligen, gemeinwohlorientierten, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland erarbeiten“ sollte (Deutscher Bundestag 2002, S. 2). Zugrunde gelegt wurde hier ein weites Verständnis bürgerschaftlichen Engagements, das politisches und soziales Engagement, Mitarbeit in Vereinen, Verbänden und Kirchen, Engagement in öffentlichen Funktionen, Formen der Gegenseitigkeit, Selbsthilfe und bürgerschaftliches Engagement in Unternehmen umfasst (vgl. ebd., S. 27). Politisches Engagement bezieht sich dabei sowohl auf ‚verfasste‘ Formen, wie als Mitglied des Stadtrats oder der Mitarbeit in Parteien, Verbänden und Gewerkschaften, als auch ‚nicht-verfasste‘ Formen wie in sozialen Bewegungen, Bürgerinitiativen oder Ähnlichem.

In ihrem Bericht hebt die Enquete-Kommission das kritische Potential bürgerschaftlichen Engagements im Sinne der gesellschaftlichen Weiterentwicklung hervor. „Zur Produktivität bürgerschaftlichen Engagements gehört auch die Fähigkeit, durch Widerspruch und Protest auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam zu machen. Bürgerschaftliches Engagement birgt ein eigenes, oftmals kritisches Innovationspotential in sich [...]“ (ebd., S. 38). Der Bürger wird dabei als Experte seiner Lebenswelt verstanden, der Problemlagen und Gestaltungsperspektiven am Nachhaltigsten zur Sprache bringen kann. Neben ‚bekannten‘ Engagementformen wird durch die Enquete-Kommission auch auf das Potential bisher nicht etablierter, unkonventioneller Formen bürgerschaftlichen Engagements hingewiesen. „Zum bürgerschaftlichen Engagement gehören öffentliche Kritik und Widerspruch, d. h. Formen der Selbstorganisation, die neu, unbequem, herausfordernd und (noch) nicht anerkannt sind“ (ebd., S. 32). Welche Formen hier gemeint sind, bleibt jedoch unkonkret.

Zur Förderung politischen Engagements werden durch die Enquete-Kommission schließlich verschiedene Handlungsempfehlungen formuliert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Organisationsentwicklung staatlicher Institutionen mit dem Ziel einer stärkeren Bürgerbeteiligung. Hier solle das Repertoire an

9 Eine ausführliche Darstellung dazu findet sich bei Klein, Olk und Hartnuß (2010).

10 Online verfügbar unter: www.nrwspd.de/koalitionsvertrag.

Partizipationsmöglichkeiten deutlich erweitert werden (ebd., S. 7). Als wichtiger Lernort bürgerschaftlichen Engagements wird die Schule hervorgehoben. In den Veränderungsprozess einbezogen werden soll auch die Verwaltung mit einer stärkeren Bürgerorientierung (ebd., S. 8). Merkmale seien unter anderem eine größere Transparenz politischer Strukturen und das Angebot von Beratungsmöglichkeiten. Ein Informationsfreiheitsgesetz soll hier beispielsweise Rechtssicherheit liefern.¹¹ Schlüsselpunkt sind jedoch die Verwaltungsmitarbeiter, welche im ‚Umgang‘ mit dem Bürger geschult werden müssten. Ein ‚Anreizsystem‘ soll dabei unterstützend wirken (ebd.). Partizipation erfolgt dann durch Beratung der Verwaltung und wird im Sinne von Informiertheit verstanden.

Ein weiterer Schwerpunkt der Handlungsempfehlungen liegt im Schaffen von neuen Beteiligungsmöglichkeiten. Hier sollen einerseits in bereits etablierten Engagementformen (z. B. in Parteien), neue ‚Mitgliedschaftsformen den Zugang zu politischem Engagement erleichtern und andererseits unkonventionelle Engagementformen, wie in Initiativen, Stadtteilforen oder ähnliches, stärker in politische Entscheidungsprozesse einbezogen werden (ebd.). Zentraler Stellenwert wird schließlich der Implementierung einer Anerkennungskultur bürgerschaftlichen Engagements beigemessen, welche konventionelle wie unkonventionelle Engagementformen wertschätzt und dem „Bedürfnis der Engagierten nach Selbstentfaltung, Persönlichkeitsentwicklung und Mitgestaltung“ (ebd., S. 9) begegnet. Das Schaffen einer solchen Anerkennungskultur benötige öffentliche Präsenz und einen zentralen Ort der Interessenvertretung. Hier werden unter anderem die Etablierung von Netzwerken und eine engagementfördernde Infrastruktur empfohlen. Auf kommunaler Ebene wird die Gründung von Freiwilligenagenturen „mit jeweils spezifischen Schwerpunktsetzungen“ vorgeschlagen, welche die Kooperation und Vernetzung der unterschiedlichen Engagementfelder übernehmen und dem interessierten Bürger „Information, Beratung und Vermittlung in ein Engagement“ (ebd.) ermöglichen könne. Hingewiesen wird durch die Enquete-Kommission darauf, dass staatliche Steuerungsmaßnahmen jedoch den Eigensinn der jeweiligen Engagementfelder bewahren müsse (ebd., S. 156). Wie staatliche Förderung und Selbststeuerung miteinander verbunden werden können, bleibt jedoch offen. Vielversprechende Pläne, aber wie steht es um deren Umsetzung?

Der Expertenbericht zur ‚Lage und zu den Perspektiven des Bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland‘ kommt 2009 zu dem Ergebnis, dass es „bis-

11 Zum 01.01.2006 trat das Gesetz zur Regelung des Zugangs zu Informationen des Bundes in Kraft, auch haben im Zuge dessen zwölf der Bundesländer entsprechende Informationsfreiheitsgesetze beschlossen.

lang noch nicht gelungen [ist], das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements und der Zivilgesellschaft in Deutschland zu einer Leitidee der Politik und des Regierungshandelns zu machen“ (Bmfsfj 2009, S. 12). Ursächlich dafür seien die oftmals „hohen Erwartungen“, die mit der verstärkten Übernahme von Tätigkeiten der kommunalen Daseinsvorsorge, wie der Bewältigung von Integrationsproblemen oder der Sicherstellung von Betreuung und Pflege an bürgerschaftliches Engagement gerichtet würden (vgl. ebd., S. 15). Zu beobachten sei, dass der Anteil des Engagements im sozialen Bereich sowie in den Bereichen Kindergarten und Schule an Bedeutung gewonnen und das Engagement im Bereich Sport und Freizeit abgenommen habe (ebd., S. 21). Vor dem Hintergrund dieser Gegenwartsdiagnose bürgerschaftlichen Engagements verwundert es schließlich nicht, dass der Fokus des Expertenberichts auf nicht-verfasste Engagementformen gerichtet wird und Familie und Nachbarschaft gezielt als potentielle Engagementfelder gestärkt werden sollen. Der Bürger wird dabei als entscheidender Leistungserbringer der kommunalen Daseinsvorsorge betrachtet, wie das Beispiel der Förderung von Freiwilligenagenturen deutlich zeigt. „Die Kommunen sind zunehmend gezwungen, die Lücken in den kommunalen Haushalten durch Zeitspenden ihrer Bürgerinnen und Bürger zu füllen und beziehen bürgerschaftliches Engagement in verschiedenen Formen in die kommunale Daseinsvorsorge mit ein“ (ebd., S. 162). Kritisiert wird durch den Bericht schließlich, dass die neuen Anforderungen an bürgerschaftliches Engagement in der theoretischen Diskussion bisher zu wenig Beachtung finden. Eingefordert wird deshalb eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Feldern und Bereichen bürgerschaftlichen Engagements und deren zugeordneten ‚Aufgaben‘. Die Setzung einer allgemeingültigen Definition könne der Ausdifferenzierung der Engagementbereiche gerecht werden und jeweilige ‚Zuständigkeiten‘ klären (ebd., S. 178). So sei die nach wie vor vielfach assoziierte, grundlegende Funktion bürgerschaftlichen Engagements, die Demokratisierung, für viele Bereiche gegenwärtig unangemessen.

„Während beispielsweise der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements die Teilhabe und Demokratisierungsfunktion an prominente Stelle rückt, reicht eine solche Akzentsetzung für das Engagement in seinen vielschichtigen Ausprägungen nicht mehr aus. Beispielsweise steht eine solche politische Schwerpunktsetzung in einem Engagement, das auf die Erstellung von Leistungen im Kontext von Wohlfahrtsproduktion fokussiert ist, nicht im Vordergrund“ (ebd., S. 178f.),

so der Expertenbericht. Die Zielperspektive bürgerschaftlichen Engagements ist gegenüber dem Bericht der Enquete-Kommission hier eine deutlich andere: Es

steht nicht mehr die Weiterentwicklung der Gesellschaft durch kritische Mitgestaltung der Bürger im Vordergrund, sondern es dominieren ökonomisch nützliche Aspekte im Sinne einer „Reparaturwerkstätte des Sozialen“ (Gohl 2001, S. 7). Diese Auffassung impliziert, dass potentielle Engagement-Felder durch Politik oder Verbände festgelegt werden und für den jeweils Einzelnen nur geringe Mitsprachemöglichkeiten bestehen. Ein prägnantes Beispiel dafür ist die auch schon im Bericht der Enquete-Kommission empfohlene Gründung von Freiwilligenagenturen, welche dann nicht nur als Instrument zur Förderung des Engagements, sondern auch als Kontrollinstanz von Handlungsräumen verstanden werden können.¹² So verweist Schillo (2006, S. 121) ganz richtig darauf hin, „dass das Projekt [bürgerschaftliches Engagement] von der Politik regelrecht in Auftrag gegeben wurde“. Damit werden vergleichbare Assoziationen wie zu Beginn deutlich – dem Einzelnen werden größere Mitbestimmung- und Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen seiner Umwelt suggeriert, welche aber real nicht eingelöst werden. Die Einforderung ‚Bürgerschaftlichen Engagements‘ folgt damit ebenso wie die des ‚Lebenslangen Lernens‘, der paradoxen Logik der ‚verordneten, kontrollierten, selbstbestimmten Mitbestimmung‘. Hierzu korrespondieren die Ergebnisse des letzten Freiwilligensurveys, nach denen gegenüber dem Jahr 2004 gegenwärtig weniger Personen angaben, in ihrem Engagement über ausreichend Mitbestimmungsmöglichkeiten zu verfügen (vgl. Gensicke 2010, S. 41). Vergessen wird in der Diskussion bürgerschaftlichen Engagements damit, dass sich Menschen aus eigenem Impuls heraus engagieren, um für sich Lösungen zu finden und zusammen mit Anderen eigene Vorstellungen zu entwickeln und umzusetzen und nicht aufgrund von außen herangetragenener Notwendigkeiten eines Engagements (vgl. Keupp 2005).

Deutlich wird am Beispiel der vorgestellten politischen Programme, dass die gesellschaftliche Bedeutung bürgerschaftlichen Engagement gegenwärtig groß ist. Zur Ermöglichung und Förderung desselben wurden wie diskutiert durch Bund, Länder, Verbände und andere, verschiedene „Implementationsstrategien“ (Klein u.a. 2010, S. 29) entwickelt. Positiv daran sei, dass mit Einsetzung der Enquete-Kommission, der Einrichtung eines Unterausschusses oder der zukünftig regelmäßigen Erstellung eines Engagementberichts, eine institutionelle Grundlage für bürgerschaftliches Engagement geschaffen worden sei (ebd.,

12 Laut Expertenbericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland sind bisher ca. 300 solcher Freiwilligenagenturen gegründet worden (Bmfsfj 2009, S. 161). Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e. V. geht derzeit von ca. 400 Freiwilligenagenturen in Deutschland aus (online verfügbar unter: www.bagfa.de, Zugriff 26.07.12).

S. 53). Wobei hier die Koordination unterschiedlicher Initialprojekte bisher defizitär kommuniziert werde (ebd., S. 53). Brand (2010, S. 123) hebt desweiteren den breiten Einbezug von Engagementfeldern durch die Enquete-Kommission als positiven Schritt heraus.

„Dass eine solche partizipative Interpretation der ‚Bürgergesellschaft‘, die auch ‚öffentliche Kritik und Widerspruch, d. h. Formen der Selbstorganisation, die neu, unbequem, herausfordernd und (noch) nicht anerkannt sind‘, als wesentliche Elemente bürgerschaftlichen Engagements begreift, Ende des 20. Jahrhunderts quer durch die etablierten Parteien breite Zustimmung findet, wäre fünfzig Jahre früher kaum vorstellbar gewesen“ (ebd.).

Andererseits steht gerade die Interpretation bürgerschaftlichen Engagements mit Blick auf ‚Leistung‘ zur Grundversorgung durch den 2009 veröffentlichten Expertenbericht für dessen Entpolitisierung (vgl. u.a. Keupp 2005, Klages 2010, Widmaier 2010). Die Förderung der politischen Partizipation des Einzelnen wird aktuell eher geringe Wichtigkeit beigemessen. Damit wird implizit auch in diesem Kontext eine weitere Schließung des etablierten politischen Feldes vollzogen. Bürgerschaftliches Engagement stellt sich so als ein Handeln der Bürger in verfassten wie nicht-verfassten Formen dar, welches durch seine Aktivität – Leistung! – nur vorgibt, politische Handlungsspielräume zu offerieren. Klein u.a. (2010) geben hier zwar zu bedenken, dass in Anbetracht der Kürze der deutschen Demokratie, eine Umorganisation des politischen Feldes nur langsam vollzogen werden könne und hier weniger ein Theoriedefizit, als ein Umsetzungsdefizit vorliege. Zurückführen sei dies auf den

„banalen Sachverhalt, dass das Projekt der Bürgergesellschaft radikal mit eingefahrenen Denktraditionen und institutionellen Wirklichkeiten bricht, sodass bei dessen Realisierung widerständige Interessenkonstellationen, institutionelle Strukturen und Handlungsroutrinen überwunden, alles in allem ‚dicke Bretter‘ gebohrt werden müssen“ (ebd., S. 28).

Die Vermutung, dass sich „zumindest die legalen Protestaktivitäten [...] inzwischen ‚zu einem normalen Bestandteil des politischen Verhaltens der Bundesbürger‘ entwickelt“ (Brand 2010, S. 137) haben, ist gerade vor dem Hintergrund der diagnostizierten Entpolitisierung skeptisch zu betrachten. Angesichts dieser Diagnose soll in der vorliegenden Studie verstärkt der Blick auf die kritische Analyse dieser Strukturen und in Anlehnung an Hannah Arendt auf die (Rück-) Gewinnung politischer Handlungsspielräume gerichtet werden. Welche Rolle kann hier nun politische Bildung spielen?

Dazu werden im folgenden Abschnitt zunächst Kontroversen und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung diskutiert, um dann aktuelle empirische Studien in ihren jeweiligen Schwerpunkten bezogen auf den Problemkontext der vorliegenden Studie zu diskutieren.

2.3 POLITISCHE BILDUNG

Für die gesellschaftliche Positionierung politischer Bildung zeigt sich ein durch Ambivalenzen gekennzeichnetes Bild. Einerseits wird sie als notwendige öffentliche Aufgabe hervorgehoben. So heißt es zum Beispiel im Schlussbericht der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004, S. 72):

„Weiterbildung, die über den unmittelbaren beruflichen Bezug hinaus auf allgemeine, politische und kulturelle Inhalte und Ziele abstellt, muss daher als wichtige Voraussetzung betrachtet werden, dem gesellschaftlichen Wandel auch in der privaten Lebenswelt konstruktiv zu begegnen und ihn mit gestalten zu können“.

Im Koalitionsvertrag der rot-grünen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen wird im Juli 2010 die wachsende Bedeutung politischer Bildung und die Schaffung neuer Partizipationsmöglichkeiten explizit hervorgehoben und eine Stärkung der Landeszentrale für Politische Bildung in Aussicht gestellt (NRW/SPD – Bündnis 90/Die Grünen 2010, S. 16). Andererseits sind die finanziellen Aufwendungen für politische Bildung in den letzten Jahren insgesamt gesehen jedoch stark rückläufig (vgl. Faulstich/Zeuner 2009). Punktuell erfolgt mit der Auflage spezieller Sonderprogramme eine zusätzliche finanzielle Förderung politischer Bildungsarbeit. Diese werden dann vielfach bei ‚unerwünschten‘ gesellschaftlichen Entwicklungen initiiert und politische Bildung damit dann auf eine Reparaturinstanz reduziert (vgl. Zeuner 2010), statt als fester Bestandteil von Bildungsprozessen etabliert. Die stagnierenden Teilnehmezahlen an Veranstaltungen politischer Bildung spielen der Zuweisung geringer finanzieller Mittel in Anbetracht der Haushaltsdefizite dann in die Hände und die Debatte über Sinn und Zweck politischer Bildung ist entbrannt.¹³ Den Ankündigungen des nordrhein-westfälischen Koalitionsvertrags ist daher mit der notwendigen Skepsis zu begegnen.

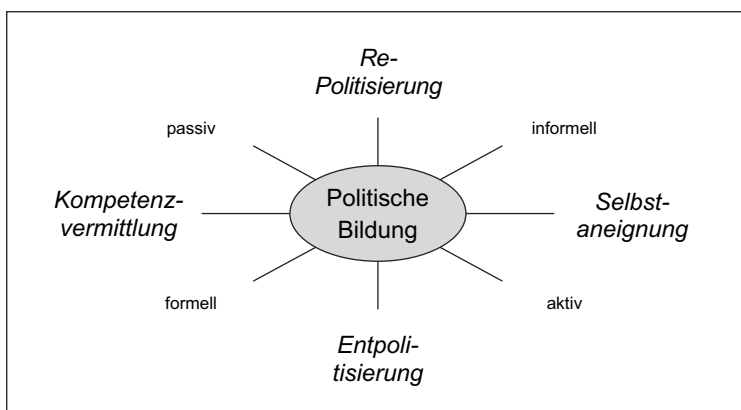
13 Hinsichtlich der Bewertung der Höhe der Teilnehmezahlen an Veranstaltungen der politischen Bildung gibt es unterschiedliche Einschätzungen. So gehen Ahlheim/Heger (2006) beispielsweise davon aus, dass eine Teilnahmequote von 4,5 Prozent pro Jahr nicht bedeuten würde, dass jedes Jahr immer der gleiche Personenkreis an Angeboten der politischen

Über Aufgaben und Gegenstände politischer Bildung, sei es der Beitrag zur emanzipatorischen Subjektwerdung des Einzelnen, zur Orientierung des Bürgers in einer globalisierten Gesellschaft, zur Nachwuchsrekrutierung des politischen Feldes oder zur Anpassung des Einzelnen an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse, wurde an anderer Stelle bereits mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten ausführlich diskutiert (vgl. etwa Hufer u. a. 2004, Lösch/Thimmel 2010, Massing 1999, Zeuner 2010). Dies soll hier in der Breite nicht wiederholt werden, sondern im Folgenden anhand zweier kontroverser Diskussionszusammenhänge betrachtet werden. Im Anschluss daran werden Ergebnisse ausgewählter aktueller Studien zur politischen Erwachsenenbildung im Hinblick auf die eigene Untersuchung beleuchtet und damit der eigene Forschungsfokus begründet.

2.3.1 Kontroversen und Perspektiven

Im Kontext der Diskussion um Sinn, Zweck und Perspektiven politischer Bildungsprozesse und deren Unterstützung, sind verschiedene Kontroversen zu identifizieren. Für den Kontext der eigenen Studie ist insbesondere das Spannungsverhältnis von ‚Kompetenzvermittlung und Selbstaneignung‘ sowie von ‚Entpolitisierung und (Re-)Politisierung‘ politischer Bildung interessant (s. Abb. 2).

Abbildung 2: Kontroversen und Perspektiven Politischer Bildung



Quelle: Eigene Darstellung

Bildung teilnehmen würde. Es sei somit davon auszugehen, dass ein wesentlich höherer Bevölkerungsanteil durch Veranstaltungen politischer Bildung erreicht würde.

Politische Bildung zwischen Kompetenzvermittlung und Selbstaneignung

Aktuell dominieren Ansätze politischer Bildung, die sich auf die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen wie Demokratiekompetenz, Partizipationskompetenz, Bürger- oder Weltbürgerkompetenz konzentrieren. Diese sollen zum Erhalt des demokratischen Bewusstseins der Menschen im Rahmen von Globalisierungsprozessen beitragen und zur Teilhabe an Gesellschaft befähigen (Massing 2009). Dies sei notwendig, so beispielsweise Massing (1999, S. 39), da im Zuge der Globalisierung und Individualisierung eine Erosion bürgerschaftlicher Kompetenzen festzustellen sei. Woran diese Einschätzung festgemacht wird bleibt jedoch offen.

Der Prozess der Kompetenzentwicklung orientiert sich dabei etwa für Massing (ebd.) an unterschiedlichen Bürgerrollen, welche dann jeweils verschiedenen institutionellen Kontexten zugeordnet werden. Massing (ebd.) unterscheidet hier zwischen „dem Bürger als reflektierten Zuschauer“, „dem Bürger als Interventionsbürger“ und „dem Bürger als Aktivbürger“. Die schulische politische Bildung würde sich dann im Wesentlichen auf den Bürger als reflektierten Zuschauer konzentrieren, d. h. Wissen über politische Zusammenhänge vermitteln, die es dem Einzelnen möglich machen, sich in Politik und Gesellschaft [richtig!] orientieren und Interesse an den öffentlichen Aufgaben entwickeln zu können. „Allein die Institution Schule und hier die Fächer der politischen Bildung eröffnen – aufgrund der allgemeinen Schulpflicht – für alle die Möglichkeit, sich systematisch mit Politik auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 46). Die Förderung des ‚Interventionsbürgers‘ schreibt Massing dagegen allen Institutionen politischer Bildung zu.

„Interventionsfähig ist ein Bürger dann, wenn er neben kognitiven Kompetenzen über prozedurale Kompetenzen verfügt. Prozedurale Kompetenzen enthalten drei wesentliche Elemente: 1. Wissen im Sinne von Kenntnissen über die tatsächlich vorhandenen Einflusschancen und Bildungsmöglichkeiten am politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, 2. die Fähigkeit zum rationalen politischen Urteil und 3. prinzipielle Handlungsbereitschaft auf Grund von kommunikativen aber auch strategischen und taktischen Fähigkeiten“ (ebd., S. 48).

Die dritte Bürgerrolle, der ‚Aktivbürger‘, bestimme schließlich das politische Geschehen aktiv mit. Von der Bereitschaft der Bürger, sich an den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen aktiv zu beteiligen, hängt für Massing die Lebens- und Überlebensfähigkeit der Demokratie ab (ebd., S. 51). Die Möglichkeit der Handlungsorientierung politischer Bildung im Kontext von Schule beurteilt Massing jedoch kritisch, hier würde die außerschulische Jugend-

und Erwachsenenbildung größere Spielräume bieten. Der Kern schulischer politischer Bildung besteht hier also im Wesentlichen in der Vermittlung von Kenntnissen über das politische System und dessen etablierten politischen Partizipationsformen (ebd., S. 50).

Diese Stufen-Systematik, d. h. die Zuordnung bestimmter politischer Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten zu bestimmten Institutionen und damit auch Lebensphasen, verlagert die zugeschriebene Fähigkeit politischen Handelns dann irgendwo in das Erwachsenenalter. Aber auch die Rolle des ‚Aktivbürgers‘ ist dann wiederum gebunden an eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen oder Tugenden, wie beispielsweise Toleranz oder Kooperationsbereitschaft, die dann die außerschulische politische Bildung vermitteln könne und müsse. „Aus der Verknüpfung der drei Kompetenzdimensionen – kognitiv, prozedural, habituell – ergibt sich [dann für Massing] das Bild eines Idealbürgers, der wissend, rational, emotional verankert und kritisch, handlungsfähig und engagiert am politischen Leben teil hat“ (ebd., S. 44). Dieses Idealbild des politisch handlungsfähigen Bürgers sei nach Ansicht von Massing real jedoch nicht gegeben (ebd.). Der Prozess des Erwerbs der Zulässigkeit politischen Handelns wird damit in Anlehnung an Menasses (2009) biographischen Rückblick beinahe endlos hinausgezögert.

Himmelmann (2007) scheint die hinausgeschobene ‚Befugnis‘ zu politischem Handeln aufzubrechen, indem er den Politikbegriff durch den Einbezug der Dreiteilung von Demokratie in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform erweitert.

„Die Schwerpunkte auf der Ebene der ‚Demokratie als Lebensform‘ liegen in der Ausbildung von Individualität und Selbstbewusstsein einerseits sowie sozialer Kompetenz andererseits. Dies sind die zentralen individual-dynamischen, zugleich die elementaren individual-moralischen Voraussetzungen der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform. Auf der Ebene der Gesellschaft liegen die Schwerpunkte im Erlernen und Verstehen der Dynamik von Pluralismus und Gruppenkoordination, von Konflikt und Konfliktregulierung, von Konkurrenz und Solidarität, von Offenheit, Öffentlichkeit und Zukunftsfähigkeit sowie von bürgerschaftlichen Netzwerken in der Zivil- und Bürgergesellschaft. Diese Merkmale müssen als die sozial-dynamischen und sozial-moralischen Vorbedingungen (‚Vorformen‘) einer funktionsfähigen Demokratie als Herrschaftsform angesehen werden, sonst hänge diese gleichsam ‚in der Luft‘. Auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform geht es nun aber darum, wie ein auf der Sicherung von Menschenrechten und auf Volkssouveränität beruhendes Herrschaftssystem (input-Theorie der Demokratie) unter höchst komplexen Bedingungen mit einem funktionsfähigen und effektiven System

zur ‚Produktion verbindlicher Entscheidungen‘ für eine Gesellschaft verbunden werden kann (output-Theorie der Demokratie)“ (ebd., S. 190).

Handlungsorientierung wird in diesem Ansatz also im Gegensatz zu Massing (1999) von Beginn an mitgedacht. Jedoch erfolgt auch hier die Zuordnung der unterschiedlichen Demokratieformen auf verschiedene Schulstufen bzw. Institutionen. So sei etwa die Schule und hier insbesondere die unteren Schulstufen in erster Linie der Ort, wo Demokratie als Lebensform für den Einzelnen spürbar werde. Hier muss entgegnet werden, dass gerade die Schule in ihrer Struktur und hierarchischen Anordnung nun gerade keinem partizipatorischen Demokratieverständnis entspricht und bisher in der Mehrheit keine dementsprechenden Handlungsspielräume ermöglicht. Zwar wird Demokratie ‚gelehrt‘, jedoch kaum erlebbar. Eine gleichberechtigte Regelung der allgemeinen Angelegenheiten im Kontext von Schule ist um mit Foucault zu sprechen aufgrund ihrer gouvernementalistischen Praxis bisher nicht gegeben, wenn auch wünschenswert. Die Einschätzung Himmelmanns (2007, S. 191), „Herrschaft ist aus Sicht der Schüler sehr weit entfernt von ihrer Lebenswelt und ihrem unmittelbaren Erfahrungsraum“ ist vor diesem Hintergrund kritisch zu bewerten, bedenkt man das die Schule durch die Mittel ‚der hierarchischen Überwachung, der normierenden Sanktion und der Prüfung‘ (Foucault 1994) das Herrschaftssystem *par excellence* ist (vgl. Holzkamp 1995). Einordnen lässt sich die von Himmelmann angelegte Systematisierung, wenn man die Zielperspektive des ‚Demokratie-Lernens‘ betrachtet.

„Das Konkrete‘, das ‚Allgemeine‘ und das ‚Elementare‘ im allgemein-didaktischen Sinne liegen für uns darin, dass Schüler zunächst Erfahrungen in der Demokratie als Lebensform sammeln können sollten, eine Erfahrung ‚die stufenförmig erweitert zum Verständnis der Demokratie als Gesellschaftsform und schließlich zur Demokratie als Herrschaftsform entwickelt werden muss“ (Himmelmann 2007, S. 267).

Die anfängliche Öffnung des Politischen wird durch diese Stufen-Systematik und der Zielperspektive der ‚Demokratie als Herrschaftsform‘ sowie der Bewertung der ‚Demokratie als Lebensform‘ als ‚Vorform‘ demokratischen Handelns, wieder zurückgenommen. Zu fragen ist, ob hier nicht zudem implizit eine Eliten- und Funktionsbildung erfolgt, wenn die Kenntnis über die ‚Demokratie als Herrschaftsform‘ erst für die Sekundarstufe II vorgesehen ist.

Problematisch zeigt sich bei dieser Perspektive auf politische Bildungsprozesse abgesehen von der Beliebigkeit des Kompetenzbegriffs dann aus lerntheoretischer Sicht insbesondere ein Aspekt. Mit der Formulierung von Zielkompetenzen

liegt der Fokus politischer Bildungsarbeit auf dem Output von Lernprozessen. Damit verbunden ist die Vorstellung einer abstrakten Lehrbarkeit spezifischer Kompetenzen (vgl. Reichenbach 2004, S. 18). Hier werden vorschnelle Wirkungszusammenhänge zwischen Möglichkeiten direkten Einwirkens und resultierenden Handlungen hergestellt, die so nicht haltbar sind. So werden beispielsweise biographische Aspekte vollkommen außer Acht gelassen. Klaus Holzkamp (2004, S. 31) hat diese Vorstellung einer Herstellbarkeit bestimmter Wissensbestände bzw. Fähigkeiten beim Lernenden als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ kritisiert. Das ‚Wirksamkeitsproblem‘ wurde auch in der politischen Bildung bereits vielfach diskutiert (vgl. u. a. Ahlheim 2003). Hier bedarf es also einer Diskussion des zugrunde gelegten Lern- und Bildungsverständnisses im Kontext politischer Bildungsprozesse (vgl. Faulstich 2010).

Die Vorstellung eines Lehr-Lern-Verhältnisses setzt zudem wie oben angesprochen eine Gegenüberstellung von ‚politischen‘ Experten und Laien. Auf der einen Seite der kompetente Politiker, auf der andern Seite der unkundige Bürger, der über geringes oder fehlerhaftes politisches Wissen verfüge und deshalb über die Funktionsweise des politischen Systems und über seine Rolle als ‚Bürger‘ durch die Vermittlung grundlegender Kompetenzen belehrt werden müsse. Damit wird eine Trennung von Politik und Gesellschaft impliziert und Politik vom Alltag der Menschen entkoppelt. So geht Lösch (2010, S. 118) davon aus, dass „die ‚Lebenswelt‘ der Menschen kaum mit staatlichen Verfahren und Instanzen in Beziehung gesetzt [wird]“ und quasi als „vopolitischer Raum“ gedacht wird. Der Grund für die vielfach diagnostizierte Politikverdrossenheit wird dann nicht in genau dieser Entkopplung von Politik und Alltagswelt gesehen, sondern in der unzureichenden Kompetenz der Menschen.

„Unsere politischen Institutionen sind gut, unsere Politiker brauchbar – doch Schwachpunkt unser Demokratie ist die Bürgerschaft mit ihren fossilisierten Vorurteilen, durch Halbbildung überwucherten Wissenslücken und einem oft bloß aufgesetzten Begehren nach politischen Engagement bei dem man sie – bitte! – nicht über die Spaßgrenzen hinaus fordern soll“ (Patzelt 2009, S. 13).

Deutlich wird hier in der Bewertung der politischen Kompetenz der Menschen dessen Eingewobenheit in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Peter Faulstich (2011b, S. 18) verweist in einem Beitrag zum Zusammenhang von Macht und Wissen im Kontext der Aufklärung auf die hierzu passende Frage, über wie viel Wissen ein Volk denn verfügen dürfe, wenn gleichzeitig sicher sein solle, dass es gehorche. „Befreien und zugleich einschränken“ sei damit das

Paradox der Aufklärung (ebd.), was sich auch hier in der Gestaltung von politischen Bildungsprozessen zeigt.

Unhinterfragt bleibt, wem die Definitionsmacht über die notwendigen Kompetenzen und dem zugrundegelegten Wissen zur politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit obliegt. So wird informell, außerhalb des politischen Systems oder der politischen Bildung erworbenes politisches Wissen vielfach als nicht gleichwertig erachtet. Häufige Argumente für dessen Zweitklassigkeit sind dann, die einseitige Betrachtung eines Gegenstandes oder der auf Kurzfristigkeit angelegte Wissenserwerb der vornehmlich durch individuelle Interessenorientierung und fehlende Gemeinwohlorientierung gekennzeichnet sei (vgl. u.a. Hufer 2011).¹⁴ „Wer z. B. allein mit einem in Alltagserfahrungen erworbenen Politikverständnis eine Plenarsitzung im Bundes- oder Landtag besucht und beurteilt, gelangt leicht auf Abwege“ (Breit 2009, S. 47). Die Festlegung der ‚notwendigen‘ Kompetenzen erfolgt durch die ‚Experten‘ des etablierten politischen Feldes in Erweiterung auch der Akteure der politischen Bildungsarbeit und ist gebunden an Institutionen. Die Beschreibung von Kompetenzen erfolgt dabei in Abkoppelung vom Lernenden, der als Person ebenso wie seine individuellen Lerninteressen im Hintergrund verbleibt. Die genaue Betrachtung solcher Charakterisierungen von Lernen zeigt ein deutliches Theoriedefizit einerseits und das Fehlen entsprechender empirischer Studien andererseits.

Damit ist die Perspektive auf Bildungsprozesse stark eingeschränkt und die individuelle Begründetheit von Lernprozessen bleibt außen vor. Das selbsttätig angeeignete Wissen wird herabgestuft und der ‚Nutzlosigkeit‘ preisgegeben (vgl. Faulstich 2010). Die Möglichkeit der aktiven politischen Partizipation des Einzelnen wird aus dieser Perspektive erst nach dem Erwerb von grundlegendem Wissen eingeräumt und nicht als Teil ‚politischen‘ Lernens betrachtet. Die stufenförmige Vermittlung politischer Kenntnisse und die daran gebundene Handlungsermächtigung als ‚never ending story‘ kann dann als Ausschlussstrategie der Bürger aus dem politischen Feld betrachtet werden. Politische Bildung ist vor dem Hintergrund dieser Schwerpunktsetzung als reine ‚Staatsbürgerkunde‘ zu bewerten (vgl. Faulstich i. E.). Ob dieses Verständnis politischer Bildung angemessen ist, erscheint fraglich.

14 Bremer und Kleemann-Göhring (2010a) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass informell-erworbenes politisches Wissen im alltäglichen Lebenszusammenhang oft als ‚soziales‘ Lernen deklariert werde und damit als im etablierten politischen Feld nicht legitim bewertet würde.

Ein alternativer Blickwinkel politischer Bildungsarbeit greift demgegenüber die Erfahrungen, das politische Wissen der sog. ‚Laien‘ auf und sieht dieses als Ausgangspunkt.

„In der Perspektive Bourdieus sind die politischen ‚Laien‘ [jedoch] keineswegs ‚unpolitisch‘; auch sie verfügen durch ihren Habitus über ein Wissen von der politischen Ordnung und sie haben Vorstellungen davon, wie die kollektiven Dinge eigentlich geregelt sein sollten. [...] Symbolische Herrschaft zeigt sich darin, dass die politischen Anschauungen der Laien nicht in Begriffen ausgedrückt werden, die als ‚politisch‘ gelten. Den Akteuren des politischen Feldes im engeren Sinne ist es gelungen, die Herrschaft über das Denken und Sprechen über Politik zu erlangen“ (Bremer 2010, S. 187).

Bremer (ebd.) plädiert aus diesem Grund dafür, dass politische Erwachsenenbildung diesen Abwertungsprozess informell erworbenen politischen Wissens der Bürger aufgreifen und Möglichkeiten der Anerkennung schaffen muss.

Mit dem Aufgreifen informeller und nicht verfasster Formen politischen Lernens und Handelns werden dann analog der zuvor im Kontext von Globalisierungsprozessen konstatierten demokratisch kaum legitimierten Regime des etablierten politischen Systems, wie der G-8, auch dem jeweils Einzelnen informelle Formen politischen Lernens und Handelns zugestanden. Zivilgesellschaft und Politik sind dann keine konträr gedachten Systeme mehr und ‚Experten‘ und ‚Laien‘ zwar unterschiedliche Akteure des gleichen Feldes, welche aus anderen Perspektiven, aber gleichwertig politisch handeln. Dazu müssen laut Bremer (ebd.) jedoch die existierenden Regeln des politischen Feldes in Frage gestellt werden.

Aufgabe politischer Bildung ist es dann, die Menschen zu ermutigen, ihre Sichtweisen öffentlich zu artikulieren und gestaltend in die Entwicklung der Gesellschaft einzugreifen (vgl. Reichenbach 2004). Für Overwien und Rathenow (2009, S. 19) geht es dann beispielsweise bezogen auf die Reflexion von Globalisierungsprozessen „nicht einfach um eine ‚Affirmation weltgesellschaftlicher Bedingungen‘, sondern um eine aktive Auseinandersetzung und kritische Aufarbeitung der aktuellen Entwicklungen als Teil der Allgemeinbildung und daraus folgend mehr Handlungspotential“. Damit wird auf eine zweite Kontroverse im Kontext politischer Bildungsarbeit hingewiesen – die unterschiedliche Gewichtung der gesellschaftskritischen Komponente politischer Bildung und die damit verbundene differente Einschätzung ihrer Entpolitisierung.

Politische Bildung zwischen Entpolitisierung und (Re-)Politisierung

Von verschiedenen Seiten wird im Zuge der oben angesprochenen Notwendigkeit kritischer Stellungnahme auf die Tendenzen der Entpolitisierung politischer Bildung hingewiesen, da ein gesellschaftskritischer Impetus von vielen Akteuren als Aufgabe politischer Bildung nicht mehr mitgedacht würde (vgl. u. a. Ahlheim 2000, Lösch/Thimmel 2010, Zeuner 2010). So nehme die politische Erwachsenenbildung laut Ahlheim (2000, S. 25) Abschied „von Ideen der Aufklärung, grundlegender Gesellschaftskritik und politischen Utopien“ und ver falle wie für Negt (2010, S. 33) zur „bloßen Sachqualifikation“. Damit gerät auch die Organisation politischer Bildungsprozesse in die Gefahr dem gegenwärtigen Trend der Ökonomisierung von Bildung anlog des Bologna-Prozesses zu folgen (vgl. u. a. Liesner/Lohmann 2009). Im Fokus der Gestaltung von Bildungsprozessen liegt mit eben dieser ‚Sachqualifikation‘ vielfach die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen, sei es in schulischen oder außerschulischen Bildungskontexten. Die so drohende ‚Marktorientierung‘ von Bildungsprozessen spiegelt sich auch in der Entwicklung des Programmangebots politischer Bildung wieder, wie die Betrachtung der entsprechenden Programme zeigen kann (vgl. auch Ahlheim/Heger 2006, Fitz/Maier/Böhnisch 2006). Der geringe Stellenwert politischer Bildung gegenüber Weiterbildungsangeboten zur beruflichen Qualifizierung und die Fokussierung der Kompetenzentwicklung im Kontext politischer Bildungsprozesse, legt die Vermutung der Funktionalisierung politischer Bildungsprozesse im Sinne der ‚employability‘ nahe. Zeuner (2010, S. 170) kritisiert in diesem Zusammenhang mit Bezug auf die 7. Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung zum ‚Lernen in der Zivilgesellschaft‘ aus dem Jahr 2008, dass die „aktive politische Gestaltung und Einflussnahme für die weitergehende Demokratisierung der Gesellschaft nicht diskutiert“ würde. „Der politische, kritische Auftrag der Erwachsenenbildung werde als idealistische Sozialromantik abgetan und in einer modernen Wissensgesellschaft als überholt bezeichnet“ (ebd.). Das heißt, politische Bildungsarbeit ist nur dann von Relevanz, wenn sie ihre Nützlichkeit für andere Felder herausstellen kann und/oder zum Erhalt des Systems beiträgt. Eine kritische Betrachtung dieser Entwicklung und der gesellschaftlichen Strukturen wird nicht einbezogen und damit im Grunde ausgeschlossen.

Lösch (2010, S. 120) plädiert vor dem Hintergrund dieses Szenarios für die Notwendigkeit einer kritischen Demokratiebildung,

„die erstens nach den Strukturen von Demokratisierung und Entdemokratisierung fragt und zweitens die politische Bildung an gegenwärtige sozial- und politikwissenschaftliche Analysen rückbindet. [...] Politische Bildung hat hier die Aufgabe, zur politischen Urteils-

Kritik- und realen Handlungsfähigkeit beizutragen, anstatt die Subjekte funktionalistisch zur formalen Teilhabe an bestehenden Strukturen zu qualifizieren“ (Lösch 2010, S. 120).

Die hier geäußerte Kritik an der Funktionalisierung der Subjekte auch (oder gerade) im Kontext politischer Bildung und die Forderung einer gesellschaftskritischen Zielperspektive wurde für die politische Erwachsenenbildung bereits von Fritz Borinski (1986, S. 63f.) formuliert:

„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf ein sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative. Politische Bildung in der Demokratie hat den doppelten Auftrag, sachliches Wissen, Können, Verstehen zu vermitteln und den Mut und die Klarheit konstruktiver Kritik zu wecken und wach zu halten“.

Borinski formuliert hier einen wesentlichen Aspekt von Gesellschaftskritik weiter aus, indem er darauf hinweist, dass mit der Artikulation von Kritik die ‚Bereitschaft zur Opposition‘ verbunden sei. In Abschnitt 2.1 wurde bereits auf Foucault (1992) verwiesen, der unter Kritik üben, den Ausdruck des Einzelnen versteht „nicht dermaßen regiert zu werden“, d. h. Autoritäten durch Ausübung von Opposition auch anzweifeln zu dürfen. Den Mut zu haben diese Rollen einnehmen zu können, kann schließlich die Aufgabe politischer Bildungsarbeit sein. Bernhard (2006, S. 45) hat an andere Stelle in diesem Kontext den Mündigkeitsbegriff hervorgehoben:

„Politisch(-aufklärerisch)e Bildung zielt eher darauf, aus der Defensive zu kommen, der Entmündigung durch Desinformation entgegenzuwirken, Mut zum Handeln zu entwickeln, Selbstermächtigung zu spüren und gesellschaftliche Veränderbarkeit wieder denkbar werden zu lassen. Das bedeutet den Begriff der Mündigkeit wieder mit Leben zu füllen: ‚Mündigkeit‘ wird zu einer praktischen Fähigkeit, die in der Lage ist, gesellschaftliche Erfahrungen in emanzipative Fähigkeiten zu überführen“.

Gesellschaftskritik artikulieren zu können und alternative Konzepte des Zusammenlebens denken und einfordern zu können verweist auch auf die utopischen Potentiale politischer Bildungsprozesse. Dass die Entwicklung von Utopie gerne als ‚spinnert‘ und ‚realitätsfremd‘ abgetan wird, wurde im Abschnitt 2.1 bereits diskutiert. Ahlheim fordert von den Akteuren politischer Bildungsarbeit, genau dieses innovative Potential politischer Bildung positiv und selbstbewusst zu bewerben und dessen Sinn und Zweck für die gesellschaftliche Entwicklung he-

rauszustellen anstatt dieses vor dem Hintergrund der vermeintlichen Negativ-Zuschreibungen zu verbergen und sich damit dem Mainstream anzupassen (vgl. Ahlheim 2003, S. 44).

Derartige Entpolitisierungstendenzen politischer Bildung können auf zwei unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Zum einen wie im Vorangegangenen diskutiert, auf Ebene der Auswahl und jeweils eingenommene Perspektive auf Inhalte und Aufgaben politischer Bildung und zum anderen in der Betrachtung des theoretischen Relevanzrahmens und der Auseinandersetzung über diesen. Bremer (2010, S. 188) plädiert dafür, dass „eine kritische politische Bildung [...] nicht nur einen kritisch-analytischen Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse werfen, sondern auch die eigene Position und Verstrickung in diese Verhältnisse reflektieren und gegen den Strich bürsten“ muss. Die Einnahme einer gesellschaftskritischen Perspektive in der politischen Bildung darf also sich selbst als Disziplin in Theorie und Praxis nicht ausnehmen. Lösch (2008, S. 336) wirft hier berechtigter Weise ein, ob im Tatbestand des Mangels an Grundsatzdiskussionen nicht auch der „stets hoch gehaltene Anspruch der ‚Kontroversität‘ in der politischen Bildung verloren [geht]“ und sich verändernde Herrschafts- und Machtmechanismen unreflektiert bleiben“.

Von anderer Seite wird eine genau gegenteilige Perspektive auf politische Bildung eingefordert. Politische Bildung solle sich verstärkt an ‚Markt-, Dienstleistungs- und Kundenwünschen‘ orientieren (vgl. u. a. Rudolf/Zeller 2001, Sander 2002). Der Bürger wird hier als ‚Kunde‘ verstanden, der politische Bildungsangebote als ein Dienstleistungsangebot je nach individuellem ‚Bedarf‘ in Anspruch nehmen kann. Die Qualität und Professionalität diese ‚Angebots‘ werde schließlich durch dessen neutralen Charakter bestimmt. In Sanders (2002, S. 41) Augen beginnt „Professionalität [dementsprechend] erst jenseits des normativen Horizonts: Professionen legitimieren sich nicht durch die gemeinsamen Überzeugungen oder durch moralische und politische Vorgaben, sondern durch die Leistungen, die sie für ihre Klienten bzw. Kunden erbringen“. Unberücksichtigt bleibt in der Perspektive Sanders jedoch, dass auch ein gesellschaftskritischer Impetus ‚Kundenwunsch‘ sein kann.

„Zur Profession wird die politische Bildung in dem Maße, in dem sie ihre fachliche Identität und ihre Praxis nach eigenen, transparenten und von persönlichen moralischen oder politischen Überzeugungen weitgehend unabhängigen Kriterien entwickelt, in fachlichen Diskursen und Ausbildungssituationen weitergibt und ihre Praxis nach definierten Qualitätskriterien prüft und beurteilt“ (ebd., S. 38f.).

Nach Sander soll damit für die Konzeption politischer Bildungsangebote ein neutraler Orientierungsrahmen zugrunde gelegt werden.

Soll politische Bildung jedoch nicht im luftleeren Raum schweben, ist eine solche ‚unabhängige‘ politische Bildungsarbeit schwer realisierbar. Allein die Aufnahme bestimmter Themen setzt Vorgaben und beinhaltet Ausschlüsse. Denkt man desweiteren an Träger politischer Bildungsarbeit, wie Gewerkschaften oder Kirchen, so wird es auch hier kaum ‚neutrale‘ Bildungsangebote geben können. Die Forderung nach Transparenz dagegen ist wichtig und sollte gerade vor dem Hintergrund von scheinbarer Neutralität thematisiert werden.

Die professionelle Leistung politischer Bildungsarbeit besteht für Sander (vgl. ebd., S. 44) weiterhin im Kompetenzzuwachs der jeweils Teilnehmenden, die eine qualitative Verbesserung ihrer bisherigen Perspektiven auf politische Zusammenhänge erfahren. Offen bleibt an dieser Stelle, wer die Qualitätsmaßstäbe festlegt und wie der Kompetenzzuwachs gemessen werden soll. Die Schwierigkeit von Lernleistungs-Messungen wurde im vorangegangenen bereits diskutiert.

Auf einer anderen, eher ordnungspolitischen Ebene als Sander (ebd.) setzt die Kritik von Paul Ciupke (2010) am Vorwurf der Entpolitisierung politischer Bildung an. Ciupke konstatiert, dass „der Praxis der tägliche Verrat an den Idealen und Normen einer an differenzierter politischer Urteilsfähigkeit und nachhaltiger Gesellschaftskritik orientierten politischen Bildung“ von Seiten kritischer Wissenschaft vorgeworfen würde (ebd., S. 198). Dem entgegnet er, dass die Angebotsgenerierung für politische Bildner in der Praxis immer den Spagat zwischen ideellen Leitgedanken, deren Legitimation und der Einwerbung und Sicherung finanzieller Ressourcen bedeute. Die formulierten Forderungen an die Praxis politischer Bildungsarbeit vernachlässigten damit die gegenwärtigen Anforderungen an politische Bildungsarbeit und die damit verbundenen (politischen) Rahmenbedingungen. In Folge dieser unterschiedlichen Perspektiven sei gegenwärtig eine „Entfremdung und zunehmende Separierung zwischen Theorie und Praxis“ (ebd., S. 198) festzustellen. Neben den erschwerten Rahmenbedingungen sei zudem eine wesentliche Triebfeder gesellschaftskritischer politischer Bildungsarbeit – wie soziale Bewegungen – momentan nicht greifbar (ebd., S. 202).

Unklar bleibt hier, wie diese Einschätzung zustande kommt. So bleibt beispielsweise der gesamte globalisierungskritische Diskussionszusammenhang mit seinen zahlreichen unterschiedlichen Initiativen oder auch die neu erstarkende Anti-Atomkraftbewegung unberücksichtigt. Ebenso könnten die zahlreichen kleinen und lokal verorteten Bürgerbewegungen und Initiativen als Impulsgeber

für institutionalisierte politische Bildungsarbeit betrachtet werden.¹⁵ Die Schwierigkeit des Spagats politischer Bildner sollte anerkannt werden und ist auch nicht von der Hand zu weisen. Diese Sachzwänge jedoch in den Vordergrund der Diskussion zu stellen, geht am Kern des Problems vorbei und lässt unberücksichtigt, dass man sich gerade mit dem Verweis auf Sachzwänge bereits für eine Sache hat funktionalisieren lassen, die politische Bildung dann konturlos und wenig unterscheidbar von anderen Bildungsangeboten macht. Der jeweils Lernende ist in diesem Diskussionszusammenhang dann nicht mehr mitgedacht, allenfalls als Teilnehmer der die Statistik besser oder schlechter aussehen lässt. Es stellt sich die Frage, ob man mit einer solchen Strategie gut beraten und ein starker Verhandlungspartner für die Forderung einer gesicherten Sockelfinanzierung ist. Im Jahr 1994 erinnerte Paul Ciupke zusammen mit Norbert Reichling am Beispiel der Volkshochschulen an deren Lehrplanfreiheit, die im Zuge der Themengenerierung politischer Bildungsangebote ernster genommen werden sollte. Ein Hinweis, der heute wieder mitgedacht werden könnte und Positionen bezogen auf die Mittelvergabe auch stärken kann.

Eine mögliche Perspektive in der Überwindung der von Ciupke wahrgenommen Separierung zwischen Theorie und Praxis politischer Bildung ist auf Seiten der Theoriebildung die stärkere Berücksichtigung lebensweltlicher Zusammenhänge.

„Theorie ist nicht etwas von der alltagsweltlichen Sicht Abgekoppeltes, sondern ein Analyse-, Erklärungs- und Reflexionsinstrumentarium, das die alltägliche Erfahrung systematisierend aufgreift und auf höherem Reflexionsniveau durchdenkt, gleichsam kann Theorie wiederum durch die gesellschaftlichen Phänomene selbst korrigiert werden“ (Bernhard 2009, S. 227).

Man könnte hier die von Treml (1980, S. 78) in den 80er Jahren postulierte Fokussierung einer Theorie der Praxis mit Bezug auf alternative politische Artikulationsformen wie Bürgerinitiativen, Aktionsgruppen etc. angesichts einer neu erstarkenden Anti-Atomkraftbewegung wieder aufgreifen.

Die Fokussierung einer handlungsbezogenen und kritischen politischen Bildung bezieht sich auch auf die Frage, ob politisches Handeln Gegenstand politischer Bildung sein sollte. Diese Frage ist bisher immer kontrovers diskutiert

15 So kamen Ahlheim und Heger (2006) in ihrer Studie zur „Wirkung und Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung“ in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass 87 % der Weiterbildungsträger bei der Planung und Durchführung ihrer Angebote mit Initiativen, Vereinen und NGOs kooperieren (s. Abschnitt 2.3.2).

worden und von vielen Seiten mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens und dem dort verankerten Überwältigungsverbot abgelehnt worden. Für Baacke (1973) waren Aktion und Reflexion beispielsweise elementare Bestandteile politischer Bildungsprozesse, welche dialektisch miteinander verknüpft seien.

„Reflexion antizipiert und theoretisiert die Wirklichkeit, weist hin auf die Möglichkeit dessen, was sein könnte und sein sollte. Aktion steht schon immer innerhalb der Wirklichkeit, im Realis: sie beteiligt sich an dem was ist, um aufgrund dessen, was sie erreichen will, zu ermöglichen, was sein soll und kann“ (ebd., S. 65).

An dieser Stelle ist die Lebensweltorientierung politischer Bildung angesprochen. Baacke und Brücher (vgl. 1990, S. 207) verweisen darauf, dass im Lebensweltkonzept der unmittelbare Erfahrungszusammenhang der Menschen gegen das gesellschaftliche System mit seiner zunehmenden Abstraktion und Unmittelbarkeit und fehlenden Handlungsmöglichkeiten gesetzt würde. Auf den Einbezug der Lebenswelt in der Erwachsenenbildung wird in verschiedenen Publikationen (u. a. Vogesen 2006, Otto 2005) hingewiesen, aber vornehmlich als Bildungsarbeit vor Ort, als kommunale Strukturaufgabe und nicht als Bildungsarbeit über und mit dem Ort. Eine so verstandene politische Bildungsarbeit wurde oder wird insbesondere im Kontext der zuvor angesprochenen sozialen Bewegungen realisiert (vgl. Hufer 2007).

„Hier hatte ‚Heimat‘ ohne dass sie explizit genannt wurde, eine emanzipatorische Bedeutung, sie war Teil eines alternativ-ökologischen Projekts. Es war dieses die Sternstunde nicht-institutionalisierter handlungsorientierter politischer Bildung. Aus ihr heraus sind zahlreiche Aktivitäten entstanden, in denen sich engagierte Menschen mit ihrem Ort und ihrem Umfeld auseinandergesetzt haben. [...] Lebensweltorientierung wurde zu einem Schlüsselbegriff der politischen Bildung“ (ebd., S. 94).

Mittelpunkt einer so verstandenen politischen Bildung sind dann die Lebens- und Lerninteressen des jeweils Einzelnen. „Politische Bildung hat dann eine Chance, wenn Lernanlässe aus der alltäglichen Lebenswelt entstehen und aufgenommen werden. Gesellschaftliche, also auch politische Verhältnisse werden für die Individuen dann relevant, wenn sie Bedeutung für die eigene Lebensführung erhalten“ (Faustich 2002b, S. 38). Relevanter Eckpunkt politischer Bildungsprozesse ist also die subjektive Bedeutsamkeit von Gegenständen oder Problemstellungen. Faustich (ebd.) stellt hier unter Rückgriff auf Dilthey den Bezug von Lernen und Erleben her. Erlebnisse liegen für Faustich dann quer zu den routinisierten Zyklen des Alltags und brechen diese auf. Die Möglichkeit der Mitge-

staltung unseres Zusammenlebens und die Inanspruchnahme des Mutes alternative Entwürfe von Gesellschaft öffentlich zu diskutieren, kann dann auch ein solches quer zum etablierten Konzept politischer Partizipation liegendes Erlebnis politischer Bildung sein.

Angesprochen ist damit eine subjektorientierte, problembezogene und handlungsorientierte politische Bildung, in dessen Rahmen „die Erwachsenenbildung die Chance [hätte], als Moderatorin solche Prozesse zu unterstützen, Foren zu bieten, den Austausch zwischen Interessengruppen zu organisieren usw.“ (Zeuner 2010, S. 181). Resümiert man die kontroversen Perspektiven auf politische Bildungsprozesse so wird deutlich, greift man beispielsweise die von Sander (2002) geforderte ‚Kundenorientierung‘ auf, dass die Perspektiven bezogen auf die Rolle institutionalisierter Bildungsarbeit auch gemeinsame Aspekte aufweisen. So sehen Sander (2002) wie Zeuner (2010) die Rolle politischer Bildung in der Moderation von Bildungsprozessen und im Aufgreifen lebensweltlicher Themen. Die Rolle der Moderation kann dabei jedoch ganz unterschiedlich aufgefasst werden – gesellschaftsaffirmativ/bewahrend oder gesellschaftskritisch/innovativ. Man kann als Akteur politischer Bildung – das ist die entscheidende Differenz – also Themen setzen oder nicht und damit zum Handeln ermuntern oder eben nicht.

Die diskutierten Kontroversen markieren damit analog zur Diskussion politischer Partizipationsmöglichkeiten ein Spannungsfeld, indem sich politische Bildungsprozesse und deren theoretischer Diskurs derzeit bewegen oder bewegen können (s. Abb. 2). Einerseits die abstrakte Kompetenzvermittlung in formellen Bildungssettings, die weniger an aktiver und kritischer politischer Partizipation interessiert ist als an einer funktionalistischen und systemstabilisierenden Perspektive politischer Bildung. Andererseits die Fokussierung der lebensweltlichen Interessen und politischen Praxen des jeweils Einzelnen mit Blick auf die Unterstützung einer gesellschaftskritischen und handlungsorientierten Selbstaneignung von Welt.

Die hier mit der Aufnahme kontroverser Diskussionszusammenhänge vorgenommene Gegenüberstellung von Positionen wird sich vermutlich dem Vorwurf der Polarisierung gegenüber sehen. Seel (2005, S. 747) geht davon aus, dass „Utopien unmögliche Möglichkeiten [sind], die mögliche Möglichkeiten sichtbar werden lassen“. Die Gegenüberstellung ‚extremer‘ Positionen bietet in Anbetracht dessen die Möglichkeit, dass jeweilige Gegenüber zu denken und kommunizierbar zu machen, was bisher als unmöglich betrachtet wurde. Damit ist nicht gemeint, sich der einen oder anderen Seite zuordnen zu müssen, sondern eine Perspektive für die theoretische Analyse politischer Bildungsprozesse markiert, die in der vorliegenden Studie aufgegriffen wird.

2.3.2 Empirische Studien politischer Erwachsenenbildung

Gegenwärtig liegen nur sehr wenige empirische Studien zur politischen Erwachsenenbildung vor. „Politische Bildung ist [...] nur ein Thema unter anderen und nicht im Fokus der Aufmerksamkeit, was zur Folge hat, dass zwischen Theorie und Praxis kein intensiver Austausch besteht“ (Zeuner 2011, S. 41). Im Folgenden sollen einige der vorliegenden und für die eigene Untersuchung relevanten Studien zur politischen Erwachsenenbildung auf den Fokus der eigenen Untersuchung hin betrachtet werden.¹⁶ Einbezogen werden hier zum einen die Studie von Ahlheim und Heger (2006) zur „Wirklichkeit und Wirkung politischer Bildung“ und die Studien von Fritz, Maier und Böhnisch (2006) zur „Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland“, sowie andererseits die Untersuchung von Rudolf und Zeller (2001) zur ‚Entstehung politischen Engagements‘. Frage ist, welche Formen politischer Partizipation einbezogen werden und was für ein Lern- und Bildungsverständnis zugrundeliegt.

Die Studie „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“ von Ahlheim und Heger (2006) bezieht sich auf die empirische Untersuchung der Angebotslandschaft politischer Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Die Analyse der politischen Bildungsangebote Nordrhein-Westfalens könne, so die Autoren, aufgrund seiner ausgeprägten Weiterbildungstradition Aussagen zur Situation der politischen Erwachsenenbildung bezogen auf Gesamtdeutschland ermöglichen (ebd., S. 7). Grundlage der Studie waren vier unterschiedliche Erhebungsschritte. So wurde zunächst eine Programmanalyse von 27 Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. In fünfzehn der einbezogenen Einrichtungen wurden schließlich im Jahr 2004 mit den pädagogischen Mitarbeitern Experteninterviews geführt. Aus den Ergebnissen der Programmanalyse und der Experteninterviews wurde schließlich ein Fragebogen entwickelt, der im Jahr 2005 an 142 Weiterbildungseinrichtungen versandt wurde und unter anderem nach Planungspraxis, Angebotsstrukturen, Zielgruppen und Veranstaltungsformen der Bildungsarbeit fragte.¹⁷ Um neben der Institutionenperspektive auch die Teilnehmerperspektive zu berücksichtigen, wurden schließlich mit ausgewählten Teilnehmern leidfadengestützte biographieorientierte Interviews geführt. Zentraler Gegenstand waren hier deren Erfahrungen mit institutionalisierten politischen Bildungsangeboten (ebd., S. 11). Charakteristisch für die teilnehmenden Perso-

16 Zur Darstellung und Einordnung empirischer Studien zur politischen Erwachsenenbildung sei verwiesen auf Faulstich/Zeuner (2009).

17 Hier erfolgte ein Rücklauf von 82 Prozent (Ahlheim/Heger 2006, S. 10).

nen waren ihre intensiveren Bildungserfahrungen und ein hoher Bildungsabschluss (ebd., S. 185).

Ahlheim und Heger (ebd.) identifizieren aufgrund der Programmanalyse achtzehn thematische Schwerpunkte der politischen Bildungsangebote in Nordrhein-Westfalen. Angebote zur „Demokratieentwicklung und Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement“, „Arbeit, Beruf, Interessenvertretung, Arbeitslosigkeit, Zukunft der Arbeit“, „Außenpolitik, internationale Entwicklung, Entwicklungspolitik, Globalisierung“, sowie „Migration, Minderheiten, interkultureller Dialog, internationale Begegnung“ sind dabei mit jeweils neun bis zwölf Prozent des Gesamtangebots mit der größten Häufigkeit vorzufinden (ebd., S. 24). Ahlheim und Heger verweisen darauf, dass damit ein Schwerpunkt auf Weiterbildungsangeboten zur Vermittlung von Kenntnissen für praktisches politisches Handeln liegt. Die favorisierten Themenschwerpunkte würden dabei für Ahlheim und Heger in engem Zusammenhang zu gegenwärtigen politischen Diskussionen und entsprechender Förderprogramme stehen (ebd., S. 31ff.). Die Ergebnisse der Programmanalyse wurden durch die nachfolgende Fragebogenerhebung im Wesentlichen bestätigt.

Für die eigene Studie ist insbesondere das Themenfeld „Demokratieentwicklung und Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement“ interessant (ebd., S. 68f.). Einerseits sind hier Grundstrukturen des demokratischen Gemeinwesens und deren aktuellen Diskurse Gegenstand, andererseits werden gezielt Veranstaltungen zur Unterstützung politischen Handelns und bürgerschaftlichen Engagements angeboten. Hier würden teilweise auch kommunale Themen aufgegriffen (ebd., S. 96). Damit wird die oben angesprochene Aktivität der Bürger aufgegriffen und gefördert. Deutlich wurde dann im Rahmen der Institutionenbefragung, dass die Themengenerierung stark an eine zu erwartende erfolgreiche Finanzierung gekoppelt ist. So würden „Dauerbrenner“ häufig neuen Themenfeldern vorgezogen (ebd., S. 152). „Die allseits propagierte und auch der politischen Erwachsenenbildung gern empfohlene ‚Marktorientierung‘ führt so [nach Ansicht von Ahlheim und Heger] gerade nicht, wie oft behauptet, zu einer Spezialisierung und Profilierung einzelner Anbieter, sondern zu allmählicher Angleichung und Verflachung“ (ebd., S. 152) des Weiterbildungsangebots.

Bezüglich der Zielgruppen der politischen Weiterbildungsangebote konstatieren Ahlheim und Heger (ebd., S. 47), dass sich die Mehrheit der Veranstaltungen nicht an eine bestimmte Personengruppe richten würde. „Stammkunden“ und „Laufkundschaft“ würden in einem recht ausgewogen Verhältnis zu einander stehen (ebd., S. 52).

„Das Angebot politischer Erwachsenenbildung spricht also in erheblichem Umfang immer wieder neue Adressaten an und erreicht im Laufe der Zeit weit mehr Personen als die immer wieder und meist in kritischer Absicht zitierten ‚5 Prozent‘ der Bevölkerung, die innerhalb eines Jahres an politischer Erwachsenenbildung teilnehmen“ (ebd., S. 54).

Damit greifen Ahlheim und Heger (ebd.) gerade die von politischen Entscheidungsträgern geäußerte Kritik der geringen Teilnahmezahlen politischer Weiterbildungsangebote auf. Dies ist auch für die eigene Studie von Relevanz, da damit der Rahmen für die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten geöffnet wird. Gleiches gilt für die Ergebnisse zur Kooperationen zwischen verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen oder mit Vereinen und Verbänden, die für einen Großteil der Einrichtungen zumindest hin und wieder Bestandteil der Arbeit sind. 87 % der Einrichtungen kooperieren dabei mit Umwelt- oder entwicklungspolitischen Organisationen, sozialen Bewegungen und sogenannten NGOs (ebd., S. 57). Die Frage ist, ob sich die hier formulierten Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Initiativen auch im empirischen Material der eigenen Studie aufzeigen lassen. Mit Blick auf die auch für die eigene Untersuchung interessanten Angebotsformen ist in den Ergebnissen der Studie von Ahlheim und Heger hervorzuheben, dass Erkundungen vor Ort, wie Exkursionen, Besichtigungen oder Führungen mit 29 Prozent einen hohen Stellenwert im Gesamtrepertoire der Weiterbildungseinrichtungen einnehmen (ebd., S. 41).

Die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung lassen für Ahlheim und Heger schließlich die Aussage zu, dass „politisches Interesse, Handeln und Engagement und der Besuch von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung ganz offensichtlich zusammen gehören“ (ebd., S. 188). So sei ein Großteil der interviewten Personen in irgendeiner Form, ob in Parteien, Vereinen oder Initiativen, politisch aktiv. Die Bedeutung der bisher in Anspruch genommenen Angebote politischer Bildungsarbeit werde von den Befragten als nützlich für ihr persönliches Handeln beschrieben, die viel beschriebenen ‚Aha-Effekte‘ kämen vor, seien aber die Ausnahme (ebd., S. 192). „Wirkungsspuren sind in der Regel da zu erkennen, wo die Erinnerung an bestimmte Veranstaltungen und Veranstaltungsformen, an bestimmte Themen und Personen, Referenten wie andere Teilnehmer, oft auch nach Jahren besonders intensiv ist [...]“ (ebd., S. 195). Für die vorliegende Studie bietet insbesondere das Aufgreifen kommunaler Aspekte für die Konzeption politischer Bildungsarbeit, sowie die Betonung der Wichtigkeit alternativer Lernorte theoretische Anknüpfungspunkte.

Der von Fritz, Maier und Böhnisch (2006) verfasste „Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland“ knüpft an die Forschungsergebnisse des Dissertationsprojekts von Karsten Fritz (2005) an

und sollte die Pluralität, Themenschwerpunkte und Entwicklungsperspektiven der deutschen Weiterbildungsträger politischer Erwachsenenbildung erfassen. Dazu wurde ein mehrstufiges und mehrdimensionales Erhebungsverfahren verwendet. Zum einen erfolgte mittels standardisierten Fragebogens eine Institutionenbefragung von 395 Weiterbildungseinrichtungen zur Erfassung der „Zustands und Leistungsbeschreibung der institutionalisierten politischen Bildung“ (ebd., S. 202). „Das Selbstverständnis der politischen BildnerInnen“ wurde desweiteren durch Gruppendiskussionen, Experteninterviews und der Evaluation einer Fachtagung erfasst (ebd.). Die Teilnehmerperspektive wurde schließlich mittels Fragebogens am Ende einer ausgewählten Weiterbildungsveranstaltung in 24 Weiterbildungseinrichtungen einbezogen.¹⁸ Gegenstand der Erhebung war nicht das zuvor besuchte Angebot, sondern „die Motive und Erwartungen der TeilnehmerInnen an politische Bildungsveranstaltungen im Kontext ihrer Biographie, sowie [...] die Wahrnehmung und Wirksamkeit politischer Bildungsangebote (ebd.).

Bezogen auf die Themenbereiche politischer Erwachsenenbildung in Deutschland konnten Fritz, Maier und Böhnisch (ebd., S. 21) feststellen, dass zwischen Angebot und Nachfrage für bestimmte Themenfelder eine Diskrepanz besteht. So seien ‚klassische‘ Themen, wie das politische System, die deutsche Geschichte oder die europäische Union für viele Träger angebotsgenerierend, die Nachfrage diesbezüglich jedoch sehr gering. Demgegenüber sei eine verstärkte Nachfrage an arbeitsmarkt- und außenpolitischen Themen und Veranstaltungen zu einer kritischen Mediennutzung festzustellen, diese würde aber von den Trägern bisher zu wenig aufgenommen. Themen mit großer Nachfrage und großem Angebot seien Veranstaltungen zum Bereich ‚Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt‘, zur Sozialpolitik und Veranstaltungen zur Förderung eines interkulturellen Dialogs (ebd., S. 57).

Hauptsächlicher Ort der politischen Bildungsarbeit ist nach den Ergebnissen dieser Studie im Gegensatz zu Ahlheim und Heger (2006) nach wie vor die jeweilige Bildungsstätte. Jedoch wird beispielsweise in Form von Exkursionen der öffentliche Raum als Ort politischer Bildung einbezogen. „Nichttraditionelle Lernorte im Sinne einer aufsuchenden Bildungsarbeit mit stärkerem lokalen Bezug zum behandelten Thema haben lediglich einen Anteil von 2,9 % an allen genutzten Orten“ (ebd., S. 76). In der Nutzung öffentlicher Räume besteht für Fritz, Maier und Böhnisch die Möglichkeit, „politische Bildung anschlussfähig zu machen für informelle Formen des politischen Lernens“ (ebd.). Für die eigene Studie ist von Interesse, dass die Autoren in diesem Zusammenhang insbesondere

18 Hier nahmen 349 Personen an der Befragung teil (Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 215).

das Verhältnis von sozialen Bewegungen und Einrichtungen politischer Bildung einbeziehen. Dieses wird als zwiespältig eingestuft, da einerseits soziale Bewegungen, Gruppen oder Initiativen neue Themenbereiche eröffnen und andererseits aber die im Kontext sozialer Bewegungen praktizierte Verbindung von Bildung und Aktion vielfach in der Disziplin nicht akzeptiert würde (ebd., S. 26). Hier müsse die institutionalisierte politische Bildung deren Bildungscharakter stärker anerkennen. „Politische Erwachsenenbildung kann [dann] ihre Orte als Foren verstehen, auf denen Begegnungen und Auseinandersetzungen stattfinden, gleichsam ‚transformiert‘ werden können. [...] Soziale Bewegungen [können dann] als ihr eigenes Lernfeld [begriffen werden]“ (ebd., S. 200). Fritz, Maier und Böhnisch plädieren hier für eine reflexive politische Bildung, „die sich auch selbst zum Gegenstand der Reflexion machen kann, weil sie sich darin ihres eigenen Potentials vergewissern kann“ (ebd., S. 198). Offen bleibt, wer hier genau angesprochen ist und in welchem Rahmen solche Reflexionsprozesse vollzogen werden könnten.¹⁹

In der von Rudolf und Zeller (2001) durchgeführten Studie sollte am Beispiel einer kommunalen Fallstudie die Wirkung konventioneller und neuer Formen politischer Bildung bezogen auf die Förderung politischen Engagements betrachtet werden. Das Erhebungsverfahren bestand aus einer repräsentativen Befragung der Stadtbewohner mittels standardisierten Fragebogens und der Durchführung verschiedener politischer Weiterbildungsangebote in Kooperation mit einem Verein. Die Befragung der Bewohner erfolgte vor Beginn der sogenannten „Kampagne“ und in deren Anschluss. Hier wurde einerseits „die Einstellung der Befragten zu politischem und gemeinnützigem Engagement sowie eine Bestandsaufnahme ihrer Aktivitäten ermittelt“ (ebd., S. 26) und andererseits überprüft, ob „mit dem Ziel der Vermehrung des politischen Interesses, politischer Teilnahme und politischen Engagement eine signifikante Einstellungsveränderungen bewirkt wurde“ (ebd., S. 26). Die „Kampagne“ bestand aus siebzehn verschiedenen Einzelaktionen, die von Ausstellungen über Seminare und Talk-Shows bis zur Durchführung einer „Gesellschaftsmesse“, in der sich Vereine und Parteien vorstellten, reichte (ebd., S. 26f.). Nach Aussage von Rudolf und Zeller nahmen an den Einzelaktionen circa 900 Personen teil. Das besondere der Aktionen sei deren Überparteilichkeit und deren Nähe zum Lebensumfeld der Bürger gewesen (ebd., S. 28).

Als Ergebnisse der Studie halten Rudolf und Zeller (ebd., S. 84) fest, dass die befragten Bürger dazu bereit seien, Verantwortung für die Gestaltung der ge-

19 Hier wäre es denkbar, bei der Reflexion des Selbstverständnisses von Trägern und Bildungsstätten anzusetzen.

meinsamen Angelegenheiten zu übernehmen, hierzu aber oftmals die Gelegenheit in politischen Strukturen fehle. Die befragten Personen seien dennoch vielfach in Gruppen, Vereinen und Verbänden aktiv (ebd., S. 87). Der Großteil davon informiere sich anhand verschiedener Medien über das politische Geschehen, Veranstaltungen wie von Parteien oder kommunalen Gremien würden demgegenüber seltener in Anspruch genommen (ebd., S. 92). 57 % der im Anschluss der Kampagne befragten Personen waren einzelne Aktionen der Kampagne bekannt (ebd., S. 102). Die Wirksamkeit der durchgeführten Aktionen führen die Autoren auf das politische bzw. gemeinwohlorientierte Engagement der befragten Bürger und die positive Resonanz zu Weiterbildungsangeboten im Allgemeinen zurück. So nannten 12,2 % der Personen nun Mitglied einer gemeinnützigen oder politischen Organisation geworden zu sein, weitere 10,2 % würden in Projekten mitarbeiten, auch wenn sie kein Mitglied werden wollen. 80,4 % der Befragten stimmten schließlich der Aussage zu, dass es mehr Veranstaltungen zur Information und Aktivierung der Bürger für politische Zusammenhänge geben solle (ebd., S. 104). Schlussfolgerung ist schließlich, dass

„die Träger politischer Bildung und politischer Kommunikation versuchen [müssen], stärker vor Ort (d. h. beim Bürger) anzusetzen. Dazu sollten sie von der Arbeit in zentralen Bildungsstätten Abstand nehmen und selbstorganisierte Formen politischer Bildung und Kommunikation auf regionaler Ebene initiieren, durch die sie ihre Bildungsziele verwirklichen“ (ebd., S. 180).

Dafür müsse politische Bildungsarbeit jedoch ihr Selbstverständnis hinterfragen und konsequenter auf die Bedürfnisorientierung der Bürger eingehen (ebd., S. 188).

Die Möglichkeit der Wirksamkeitsmessung politischer Bildungsarbeit und das von Rudolf und Zeller (ebd.) vorgelegte Forschungsinstrument ist in anderem Kontext bereits stark diskutiert worden (vgl. u. a. Ahlheim 2003), daher soll dies hier nicht Gegenstand sein. Positiv hervorgehoben werden kann bezogen auf die vorliegende Studie, die konsequente Einforderung der Orientierung von Bildungsangeboten am Alltag der Menschen und deren Weiterbildungsbedürfnissen. Kritisch betrachtet werden kann diesbezüglich jedoch die damit einhergehende und damit rein funktionalistische Betrachtung politischer Bildungsarbeit. Bezugspunkt ist hier trotz des Aufgreifens selbstorganisierter Bildungsangebote das politische Feld mit seinen etablierten Strukturen. Die vorgeschlagenen ‚neuen‘ Angebotsformen, wie beispielsweise Informationsveranstaltungen vor Wahlen, bestärken die Vermutung einer solchen Zielperspektive.

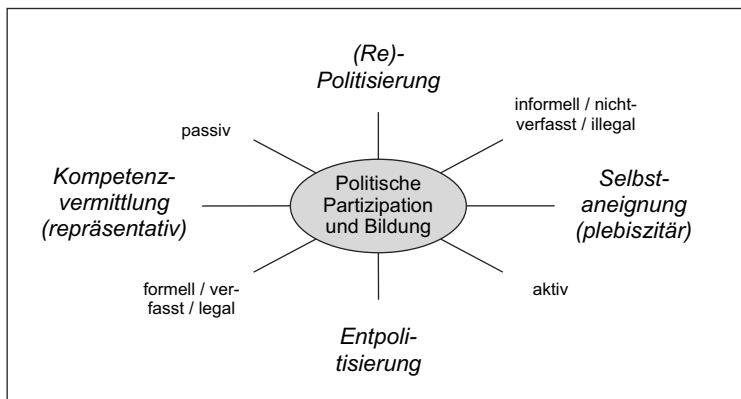
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich aktuelle Studien zur politischen Erwachsenenbildung im Wesentlichen auf institutionalisierte politische Bildung beziehen. Hier werden jeweils Themen, Zielgruppen und Entwicklungsperspektiven beleuchtet. Informelle, außerhalb etablierter Weiterbildungseinrichtungen vollzogene politische Bildungsprozesse werden nicht betrachtet, wenngleich aber wie etwa bei Fritz, Maier und Böhnisch (2006) auf deren Bedeutung und Potential für die institutionalisierte Bildungsarbeit hingewiesen und deren Betrachtung als Forschungsdesiderat formuliert wird. Zudem fehlt den Studien die theoretische Diskussion des jeweils zugrundegelegten Lern- und Bildungsverständnisses. Als übergreifendes Forschungsdefizit verweist Zeuner (2011, S. 45) schließlich darauf, dass „diskutiert werden [müsse], welche Bedeutung Emanzipation, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Autonomie in der politischen Bildung heute haben, in welchem Verhältnis sie zum Kompetenzbegriff stehen [und] ob daraus weitere Zielsetzungen für die Bildungspraxis abgeleitet werden können“.

Im Folgenden werden nun die im Vorangegangenen diskutierten Aspekte politischer Partizipation und Bildung eingeordnet und die daraus für die eigene Studie resultierenden Konsequenzen formuliert.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN FÜR DIE STUDIE

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass sich die Möglichkeiten politischer Partizipation und politischer Bildungsprozesse in einem vergleichbaren Spannungsfeld bewegen (s. Abb. 3). Dessen theoretischer Diskussionsrahmen bezieht sich dabei einerseits auf die Vorstellung einer repräsentativen Demokratie, d. h. der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten durch wenige Stellvertreter für Viele. Damit sind politische Mitbestimmungsmöglichkeiten an etablierte Formen wie Wahlen oder Ähnliches gebunden. Politische Bildungsprozesse dienen aus dieser Perspektive der Kompetenzentwicklung der Bürger, damit diese politische Prozesse richtig beurteilen und sich dementsprechend, dem etablierten System korrespondierend verhalten können. Im Fokus stehen hier institutionalisierte politische Bildungsangebote, wobei insbesondere der Schule vielfach ein großer Stellenwert beigemessen wird. Selbstgesteuerte politische Bildungspraxen werden dann andererseits in theoretischer Perspektive eher in demokratischen Strukturen mit dem Gewicht auf plebiszitären Partizipationsformen anerkannt, d. h. möglichst Viele nehmen an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten teil und eignen sich durch ihr Handeln das notwendige

Abbildung 3: Spannungsfeld politischer Partizipations- und Bildungsräume



Quelle: Eigene Darstellung

politische Wissen in welcher Form auch immer an. Politische Partizipationsmöglichkeiten werden hier auch oder gerade außerhalb etablierter Formen, wie in Vereinen, Initiativen o. ä. gesehen.

Der konkrete Handlungsspielraum politischer Partizipation und Bildung bewegt sich dann zwischen formellen, verfassten und damit als legal bewerteten Formen und informellen, nicht-verfassten und häufig als illegal bewerteten Formen. Dabei kann der Fokus auf aktiven oder passiven Elementen von Partizipation und Bildung liegen.

Die dem Spannungsfeld inhärenten Problematiken spiegeln sich dann in der Bereitschaft zur gesellschaftlichen Mitbestimmung des Einzelnen wieder. So werden die realen politischen Handlungsspielräume häufig als defizitär erlebt und die daraus resultierende Nichtteilnahme an etablierten politischen Partizipationsformen vorschnell als Politikverdrossenheit gedeutet. Dem steht jedoch eine hohe Anzahl von Bürgern gegenüber, die laut Freiwilligensurvey bereit und interessiert ist, sich an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu beteiligen (vgl. Gensicke 2010). Eine Möglichkeit, um der Unzufriedenheit mit den gegenwärtig gegebenen Handlungsmöglichkeiten und der geringen Teilnahme an politischen Bildungsangeboten zu begegnen, besteht dann darin, die vorhandenen Aktivitäten der Menschen aufzugreifen und deren im alltäglichen Lebenszusammenhang oftmals nicht-verfassten politischen Partizipationsformen in den Blick zu nehmen. Demokratie ist in dieser Perspektive dann als ein ‚offenes Projekt‘ zu verstehen und nicht wie vielfach suggeriert, als ein abgeschlossenes und unveränderbares System, dem bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen inhärent sind. Es wurde vor diesem Hintergrund auf die prinzipiell jedem offen-

stehende Möglichkeit des ‚Anfangen-Könnens‘ hingewiesen, was unter anderem heißt, an dem bisherigen System Kritik üben und neue Perspektiven auf Gestaltung von Welt denken zu dürfen. Die Entwicklung alternativer Entwürfe des Zusammenlebens muss sich dann nicht an deren Realisierbarkeit messen lassen, sondern als Möglichkeit der Weiterentwicklung von Gesellschaft in Perspektivendivergenz gedacht werden. Utopischen Denken sollte also gerade befördert statt ‚belächelt‘ werden, da dieses weitgehend unabhängig von ‚Sachzwängen‘ operiert und das Unmögliche möglich werden lässt. Damit können dann wie bereits dargestellt in Anlehnung an Hannah Arendt politische Handlungsspielräume für Viele (zurück-)gewonnen werden. Das vom politischen Feld initiierte Programm der Förderung gesellschaftlicher Mitbestimmung durch bürgerschaftliches Engagement wurde im vorherigen Abschnitt als dafür ungeeignet betrachtet, da es eher der ‚Reparaturwerkstätte des Sozialen‘ dient und sich an Kriterien orientiert, die sich außerhalb des Einflussbereichs des jeweils Einzelnen bewegen. Das Beispiel der Freiwilligenagenturen zeigt, dass politische Handlungsspielräume offeriert werden, die bei genauer Analyse so nicht gegeben sind.

Mit dieser unterschiedlichen Fokussierung der theoretischen Diskussion wurde im Vorangegangenen auf den Trend der Entpolitisierung und einer notwendigen (Re)-Politisierung politischer Handlungsspielräume und Bildungsprozesse einerseits und des fachwissenschaftlichen Diskurses andererseits verwiesen. Frage war, ob politische Bildungsarbeit im Moment ihrer schleichenden Entpolitisierung und der Orientierung an sog. ‚Sachzwängen‘ (Globalisierungsfolgen, Finanzierungsdruck usw.) nicht wichtige Ressourcen übersieht (Gestaltungskräfte des Einzelnen usw.). So werden die als notwendig erachteten Kompetenzen dann von vermeintlichen Experten formuliert und subjektiven politischen Bildungspraxen ihre Berechtigung aberkannt. Das vermeintliche Vorhandensein unterschiedlicher Sachzwänge einerseits und die vermeintliche mangelnde Befähigung der Bürger andererseits, dienen als Begründung für eine derartige Ausrichtung politischer Bildungsarbeit. Damit wird eine Trennung zwischen Experten und Laien vollzogen und die Lerninteressen des jeweils Einzelnen verbleiben im Hintergrund. Die Lebenswelt als Bezugspunkt subjektiver politischer Praxen wird in dieser Perspektive nur als vopolitischer Raum verstanden.

Deutlich wurde in der Diskussion dieser kontroversen Perspektiven auf politische Bildungsprozesse, dass eine lerntheoretische Fundierung bisher fehlt und angesichts dessen, Bildungssettings vielfach vor dem Hintergrund von ‚Lehr-Lern-Kurzschlüssen‘ geplant werden. Empirische Studien zur politischen Erwachsenenbildung sind rar und beziehen sich im Wesentlichen auf institutionalisierte politische Bildungsarbeit und formulieren bisher allenfalls als Forschungs-

desiderat die notwendige Betrachtung informeller politischer Bildungssettings. Fokus der vorliegenden Studie ist es nun in Infragestellung dieser Mechanismen, die subjektiven politischen Praxen des Einzelnen in informellen Settings aufzugreifen und damit als eine Möglichkeit politischer Partizipation und Bildung anzuerkennen. Im Folgenden soll nun dargelegt werden, warum gerade Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum für die Analyse informeller politischer Handlungspraxen geeignet und interessant sind.