

3 Gesellschafts- und bildungstheoretische Grundlegung

»Politische Macht im modernen kapitalistischen Staat beruht nicht nur, und nicht in erster Linie, auf der potenziellen oder tatsächlichen Ausübung von Zwang und Gewalt, sondern auf der stetig produzierten und reproduzierten Zustimmung der Beherrschten – in Gramscis Worten: der Subalternen – zu einem System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen, die den Interessen der herrschenden Klasse(n) entsprechen bzw. diese stützen.«

(Opratko 2014, S. 13)

3.1 Kulturelle Hegemonietheorie: Politische Bildungsförderung durch unternehmensnahe Stiftungen im Kontext des Ringens um Hegemonie analysieren

Schaut man sich die Leitbilder von als gemeinnützig anerkannten, unternehmensnahen Stiftungen an, verstehen sich diese als Teil der Zivilgesellschaft und in der Regel als unabhängige, überparteiliche oder sogar als »weltanschaulich neutrale« Akteure.¹ Die empirische Forschungsliteratur in den USA, die sich mit der politischen Rolle von Stiftungen in liberalen Demokratien auseinandersetzt, bezieht sich deshalb u.a. auf die Kulturelle-Hegemonie-Theorie (vgl. Roelofs 2003), die ursprünglich auf Antonio Gramsci zurückgeht.² Gramscis Aussagen entstanden in

1 So hatte z.B. die Körber Stiftung bis 2016 auf ihrer Website stehen: »Die Körber-Stiftung ist politisch unabhängig und weltanschaulich neutral.« (Körber Stiftung 2015)

2 Antonio Gramsci wirkte in den 1920er Jahren als Journalist und kommunistischer Parteiführer und verfasste seine theoretischen Überlegungen im Gefängnis, in dem er als politischer Häftling im faschistischen Italien seit 1928 einsaß. Er war ein »führender Vertreter der italienischen Arbeiterbewegung«, erst »Mitglied der sozialistischen Partei«, dann »Begründer und Vorsitzender

den 1920/30er Jahren in Italien, mithin in einem anderen zeithistorischen Kontext und mit Interesse an Fragen des Klassenkampfs. Dennoch eignen sich m.E. seine theoretischen Überlegungen, um das Wirken zivilgesellschaftlicher Akteure – wie in diesem Falle der fokussierten unternehmensnahen Stiftungen – im (politischen) Bildungsbereich zu analysieren (vgl. Kapitel 4 und 5). Denn aus dieser Theorieperspektive können scheinbar »neutrale« zivilgesellschaftliche Akteure und ihre gemeinwohlorientierten Aktivitäten auf ihre Politizität und dahinterstehende partikulare Interessen befragt werden. Insofern stellen hegemonietheoretische Überlegungen auch einen Gegenentwurf zur liberalen Demokratietheorie dar: In dieser Demokratietheorie wird »seit jeher eine Trennung von Staat, Ökonomie und Gesellschaft« ausgemacht,

»obwohl Interessenverflechtungen zwischen diesen Bereichen immer vorhanden waren und es für eine demokratische Organisation von Gesellschaft wichtig wäre, die gegenseitigen Bedingtheiten und Überschneidungen zu analysieren.« (Lösch 2017, S. 244)

Zivilgesellschaftliche Akteure sind nach Gramsci nicht per se etwas Gutes und Zivilgesellschaft wird hier auch keineswegs als herrschaftsfreier Raum verstanden – sondern als ein umkämpftes Feld, auf dem unterschiedlich starke Akteure um Konsens oder Widerspruch zu den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen ringen. Bei diesem »Ringens« kommt dem Bildungsbereich eine zentrale Rolle zu.³

Für die nachfolgende Erläuterung der (für die vorliegende Arbeit) zentralen hegemonietheoretischen Annahmen wird sich vorrangig an der Sekundärliteratur orientiert, da Antonio Gramscis Gefängnishefte (GH) – eben verfasst im Gefängnis⁴ – einem »Steinbruch« (Borg 2001) gleichen. Mithilfe hegemonietheoretischer Überlegungen können das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im (politischen) Bildungsbereich als politische Einflussnahme und als Teil des Ringens um Hegemonie verstanden werden. Das hegemonietheoretische »Inventar« bietet sich an, weil es bei der Analyse der Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen die Momente der Organisation von Zustimmung zu Herrschaft in den Blick nimmt. Mit dem hegemonietheoretischen erweiterten Politik- und Staatsverständnis (vgl. Kapitel 3.1.1) werden politische Einflussnahmen jenseits eines engen Politikbegriffs, der auf politische Institutionen, Akteure und Prozesse fokussiert, analysier- und

der kommunistischen Partei« (Demirović 2007, S. 21). Seit 1924 war er Abgeordneter, 1926 verhaftet und 1928 wegen »Anstiftung zum Bürgerkrieg« verurteilt (ebd.). 1937 starb er kurz nach Ablauf der Haftzeit (vgl. ebd.).

3 Dies lässt sich auch für den Wissenschaftsbereich sagen, der jedoch nicht im Fokus dieser Studie steht.

4 Seine Notizen werden als »Gefängnishefte« bezeichnet und umfassen mehrere Bände (vgl. Gramsci 1929-1935/1991-2002).

sichtbar. Somit werden auch Stiftungen als politisch einflussreiche und interessegeleitete Akteure erkennbar.

Der Boom an Forschungsparadigmen, die sich auf Gramscis Überlegungen beziehen (vgl. Opratko 2014, S. 197-202), zeugt vom Potenzial der Hegemonietheorie für herrschaftskritische Analysen gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Verhältnisse. Problematisch an dem hegemonietheoretischen ›Analyse-Inventar‹ ist jedoch, dass das Vokabular veraltet ist: So werden Klassen hegemonietheoretisch zwar ausdrücklich *nicht* als »gegebene politische Akteure mit festgelegten, vorab bestimmbar Interessen« gedacht – zum Beispiel in dem Sinne, dass »die Kapitalisten [...] immer die Löhne drücken und die Arbeiter [...] stets höhere [wollen]« (Becker et al. 2013, S. 20). Es wird betont, dass die »jeweilige Position in der ökonomischen Arbeitsteilung [...] in der Herausbildung von Interessen eine wichtige Rolle« spiele, Klassen sich jedoch »erst im Prozess der Entwicklung politischer Ziele, geteilter Werte und kollektiver Praxis« herausbilden (ebd.). Folglich gäbe es auch keine einheitliche ›Arbeiter*innen-Klasse‹ – das würden »Machtverhältnisse wie Rassismus, Nationalismus, Patriarchat [...]« deutlich machen (ebd., S. 210); somit kann es auch keine einheitliche ›Kapitalist*innen-Klasse‹ geben.

Dennoch bleiben problematischen Setzungen wie ›Herrschende‹ oder ›Beherrschte‹, ›oben‹ und ›unten‹, ›herrschende Klassen‹ und ›beherrschte Klassen‹ usw. in vielen Ausführungen zu hegemonietheoretischen Überlegungen enthalten.⁵ Auch wenn damit Klassen- und spezifische Herrschaftsverhältnisse theoretisch denk- und somit auch analysierbar werden, sind die Setzungen keineswegs selbsterklärend: Wer ›herrschend‹ oder ›beherrscht‹ ist, das muss je nach Kontext entschieden und empirisch rückgebunden werden. Auch ist an diesen Begriffen problematisch, dass Herrschaftsausübung nicht immer als intentionaler und personalisierter Prozess zu denken ist, gehen wir z.B. von symbolischer Herrschaft, Subjektivierungsprozessen, hegemonialen Diskursen usw. aus. Aus hegemonietheoretischer Sicht interessieren auch diese ›nicht-intentionalen‹ Momente der Herrschaftsausübung, gleichzeitig klingen aber viele Beschreibungen so, als stünden intentionale Strategien dahinter.

Für die vorliegende Arbeit wurde aus den dargelegten Gründen dennoch entschieden, zur Wiedergabe hegemonietheoretischer Grundannahmen die problematischen Setzungen zu benutzen – um es bildlich-salopp zu formulieren: Die ›hegemonietheoretische Brille‹ wird trotz ihrer ›kratzigen Gläser‹ aufgesetzt, denn es ist m.E. besser mit ›kratzigen Brillengläsern‹ einen ersten herrschaftstheoretischen Durchblick in Bezug auf das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich zu erhalten, als sich von der ›sakrale[n] Aura‹, die »Stiftungen [...] auf sich ziehen können« (Adloff 2010, S. 79), blenden zu lassen.

5 So bei Becker et al. (2011), Demirović (2007) und Opratko (2014), die sich mit Gramscis Überlegungen auseinandergesetzt haben und auf die sich nachfolgend bezogen wird.

3.1.1 Kulturelle Hegemonie als Herrschaftsmodus, die Rolle der Zivilgesellschaft und der organischen Intellektuellen

Hegemonie

Mit der Kulturellen-Hegemonie-Theorie⁶ ist davon auszugehen, dass »Machtausübung [...] aus zwei Komponenten [besteht]: Herrschaft und Hegemonie« (Nicoll 2013, S. 41). *Herrschaft* wird in dieser Perspektive »analog zu Zwang und der (tatsächlichen oder potenziellen) Ausübung von Gewalt gesetzt« (Opratko 2014, S. 36) und wird dem Bereich der politischen Gesellschaft zugeordnet (vgl. Nicoll 2013, S. 41). Die politische Gesellschaft habe die Funktion »der ›direkten Herrschaft‹ oder des Kommandos, die sich im Staat und in der ›formellen‹ Regierung ausdrückt« (GH 1502). *Hegemonie* meint dagegen die »politische, geistige, kulturelle und moralische Führung der Gesellschaft, im weitesten Sinne der Einfluss auf Mehrheiten« (Nicoll 2013, S. 41). Der ›Ort‹ für den Kampf um Zustimmung, um Hegemonie, ist auf dem Feld der Zivilgesellschaft angesiedelt.⁷

Gramsci versteht unter der Zivilgesellschaft das »Ensemble[...] der gemeinhin ›privat‹ genannten Organismen« (GH 1502) – zeitgenössisch können »Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Interessenverbände, aber auch Medien, kulturelle Initiativen, politische Vereine und Nichtregierungsorganisationen« (Becker et al. 2013, S. 68f.) und demzufolge auch Stiftungen dazu gerechnet werden. ›Hegemonie‹ kann in allen gesellschaftlichen Sphären nachgespürt werden, da sie

»[...] in Vereinen und Clubs, in der Gliederung des gesamten Bildungssystems, im Zeitungs- und Zeitschriftenwesen in seiner Gesamtheit, in der Philosophie und

6 Wie Demirović unter Bezug auf Gramscis Lebensgeschichte hervorhebt, war Gramsci »kein akademischer Politikwissenschaftler« und wollte auch keine »akademische Theorie des Staates« entwickeln (Demirović 2007, S. 21). Da Gramscis Überlegungen breit rezipiert werden und sich dabei viele Autoren*innen auf bestimmte zentrale Begriffe beziehen, wird nachfolgend dennoch von einer Theorie gesprochen.

7 Becker et al. heben hervor, dass die »Unterscheidung von Zivilgesellschaft und Staat im engen Sinne [...] die Besonderheit und eigenständige Logik der Kämpfe in den beiden Bereichen des integralen Staates betont« (Becker et al. 2013, S. 69). Doch natürlich sind Zivilgesellschaft und Staat (im engeren Sinn) auch ineinander verwoben – die Grenze »kann nicht immer klar gezogen werden« (ebd.). So haben »(z)ivilgesellschaftliche Aktivitäten [...] immer auch eine ökonomische und rechtliche Grundlage: Sie müssen finanziert werden und sich im Rahmen der Legalität bewegen.« (Ebd., S. 69f.) Gramsci unterscheidet Zivilgesellschaft und politische Gesellschaft im Original wie folgt: »Vorläufig lassen sich zwei große superstrukturelle Ebenen festlegen – diejenige, die man die Ebene der ›Zivilgesellschaft‹ nennen kann, d.h. des Ensembles der gemeinhin ›privat‹ genannten Organismen, und diejenige der ›politischen Gesellschaft oder des Staates‹ –, die der Funktion der ›Hegemonie‹, welche die herrschende Gruppe in der gesamten Gesellschaft ausübt, und der Funktion der ›direkten Herrschaft‹ oder des Kommandos, die sich im Staat und in der ›formellen‹ Regierung ausdrückt, entsprechen.« (GH 1502)

den Wissenschaften, im Musik- und Theaterleben, in Literatur und Sprache, Verlagswesen, Bibliotheken und Straßennamen, Folklore und Alltagsgewohnheiten, Religionen, Kirche und Sekten praktiziert [wird]. Aus heutiger Sicht würden Radio, Fernsehen, Film, die verschiedenen Sparten der Unterhaltungsmusik, Sport, Psychiatrie, Medizin und Psychotherapie dazugehören [...].« (Demirović 2007, S. 25)

Für Gramsci haben die Zivilgesellschaft und zivilgesellschaftliche Akteure ganz explizit etwas mit Herrschaft zu tun, da in der Zivilgesellschaft »umfassende Welt-sichten und Handlungsperspektiven [...] ausgearbeitet« und »in kulturellen Kämpfen gegen andere« durchgesetzt werden (ebd., S. 28).⁸ Damit unterscheidet sich das hegemonietheoretische Verständnis recht prägnant von dem vorherrschenden »Mythos der zivilen Gesellschaft als herrschafts- und machtfreie[m] Raum« (Lösch 2017, S. 242).⁹

Norbert Nicoll verweist auf eine »etwas griffigere Definition«: »[...] Hegemonie [lässt sich] als das Verfahren verstehen, durch das die herrschende Klasse Zustimmung zu ihrer Herrschaft organisiert und erlangt« (Nicoll 2013, S. 41).¹⁰ Diese

8 Zudem »bleibt der in der Zivilgesellschaft erreichte Konsens immer an den asymmetrischen Klassenkompromiss gebunden. Der Konsens stellt also selbst eine Form von kulturell ideologischer Herrschaft« (Demirović 2007, S. 28) dar.

9 Gramsci geht weiterhin auch nicht davon aus, dass Diskurse »derart allgemein sind, dass sie wirklich alle Gesellschaftsmitglieder umfassen«, da dies in »klassengespaltenen Gesellschaften [...] vielfach nicht möglich« ist (Demirović 2007, S. 29). Diskurse sind demnach »zunächst immer partikular« und erst im darauffolgenden »Prozess der konfliktreichen Verallgemeinerung [...] [entwickeln] soziale Gruppen gemeinsame geteilte soziale Ziele und Vorstellungen« (ebd.). Aus dieser Sicht ist die »Öffentlichkeit keineswegs ein freier Ort freier Verständigung über allgemeinverbindliche moralische Prinzipien zwischen freien Bürgerinnen und Bürgern«, sondern sie »stellt [...] eine der hegemonialen Praktiken der Zivilgesellschaft dar« (ebd.). Dieser hegemonietheoretischen Perspektive folgend ist somit gesellschaftlichen Konsenthemen grundsätzlich mit Skepsis zu begegnen, schon allein aufgrund ihres Entstehungsprozesses, an dem nicht alle gleichberechtigt teilnehmen können. Lösch/Rodrian-Pfennig stellen (in Bezug auf Hegemonie als Herrschaftsmodus) fest, dass »Konsens [...] immer Ausdruck von Hegemonie, eine Kristallisation von Machtverhältnissen« sei (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, S. 42).

10 Der Begriff der Klasse ist dabei v.a. in Deutschland umstritten (vgl. Heinrich 2005, S. 12). Die Klassentheorie ist aktuell »in keinem guten Zustand« (Dörre 2010, S. 198; zit.n.: Bescherer/Liebig/Schmalz 2014, S. 152) aufgrund der »langanhaltende[n] Vernachlässigung ihrer konzeptionellen Ausarbeitung und empirischen Anwendung [...]«; gleichzeitig ist »so etwas wie ein Comeback der klassentheoretischen Begriffe und Heuristik« zu beobachten (Bescherer/Liebig/Schmalz 2014, S. 152). Den »Bedeutungskern« des Klassenbegriffs kann man dabei nach Bescherer/Liebig/Schmalz anhand von drei Merkmalen zusammenfassen – insbesondere in Abgrenzung »gegenüber konkurrierenden Konzepten der Sozialstrukturanalyse« wie »Schicht und Milieu [...]: 1) Ausbeutung, 2) Herrschaft, 3) Klassenkampf. Sie haben gemeinsam, dass das Denken in Klassen relational und prozessual ist« und Mechanismen aufgezeigt werden können, »die im Ergebnis zu diesen Ungleichheiten führen« (ebd., S. 154). Mit herrschender Klasse können

»freiwillige Zustimmung von Teilen der Beherrschten zu ihrer Beherrschung« ist als ein »gelebtes, praktisches Einverständnis« zu denken (Becker et al. 2013, S. 7); sie ist als umkämpft und stets prekär zu betrachten und muss deshalb immer wieder neu organisiert werden (vgl. ebd.). Aus einer hegemonietheoretisch inspirierten Forschungsperspektive kann somit danach gefragt, wie die Zustimmung der Subalternen, also der verschiedenen unterworfenen Gruppen, die »keine homogene Einheit« (ebd., S. 211) bilden,¹¹ »zu den sie beherrschenden Verhältnissen über konkrete Kompromiss- und Einbindungsprojekte auf umkämpfte Weise permanent reproduziert wird« (Opratko 2014, S. 30).

Aus dieser theoretischen Perspektive sind gemeinnützig anerkannte (unternehmensnahe) Stiftungen mit ihren Aktivitäten (u.a.) in der politischen Jugendbildung in diese kulturellen Kämpfe involviert: Sie sind daran beteiligt, bestimmte Weltansichten und Handlungsperspektiven auszuarbeiten und durchzusetzen – z.B., wenn sie bestimmte »innovative« Bildungsansätze vorantreiben (und andere nicht). Für Unternehmensstiftungen hält Stefan Stolte dabei fest, dass diese nicht nur »oft überdurchschnittlich groß« seien, sondern auch »überdurchschnittlich oft in Wissenschaft und Bildung [investieren]« (Stolte 2011, S. 31). Mit diesem Engagement in der Bildung wenden sie sich einem Bereich zu, der bei dem Ringen um die »politische, geistige, kulturelle und moralische Führung der Gesellschaft [...]« (Nicoll 2013, S. 41) zentral ist. Denn mit Gramsci ist davon auszugehen, dass »[j]edes Verhältnis von Hegemonie [...] notwendigerweise ein pädagogisches [ist]« (GH 1335).¹² Hegemonie beruhe als Herrschaftsmodus »wesentlich auf politischer Führung« und zwar

»im doppelten Sinn von geführt werden und sich selbst führen. Dies setzt pädagogisch angeleitetes Handeln der Regierenden voraus, um ideologisch, moralisch und kulturell die Lebensweise und Weltauffassung der gesellschaftlich führenden Gruppe zu entwickeln und zu verbreiten. So greifen politische Praxis und pädagogisches Handeln ineinander: zur Hegemonie wird geführt, zum Konsens wird erzogen, politisch wird überzeugt.« (Becker et al. 2013, S. 140)

Integrales Staatsverständnis

Die »entscheidende Pointe« in Gramscis Überlegungen besteht nun darin, dass er »die Zivilgesellschaft als einen Teil des Staates selbst bestimmt und dies in einer

bei Gramsci die Besitzer*innen der Produktionsmittel begriffen werden: »Gramsci meant by ›the dominant group‹ what is generally called ›the ruling class‹, or the owners of major productive resources.« (Roelof 2003, S. 2)

11 Den Begriff »Subalterne« benutzt Gramsci »meist im Gegensatz zu den herrschenden Klassen« (Becker et al. 2013, S. 211).

12 Becker et al. betonen, dass Gramsci es insofern »verneinen« würde, dass »Bildung politisch neutral« sei (Becker et al. 2013, S. 140).

Formel verdichtet« (Opratko 2014, S. 37): »Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie, gepanzert mit Zwang« (GH 783). Wenn mit Gramsci gerade eben auch die »privaten Initiativen der Zivilgesellschaft« als Teil des Staates zu verstehen sind, will er damit auf eine wichtige Dimension »der Machtausübung im modernen Kapitalismus« (Opratko 2014, S. 41) aufmerksam machen:

»In der öffentlichen Auseinandersetzung wird um den gesellschaftlichen Konsens gestritten: welche politischen Vorstellungen, Werte, Forderungen als richtig oder normal anerkannt werden, wie sich die Gesellschaft weiterentwickeln soll und welche Entwicklungen als Problem oder Krise thematisiert werden.« (Becker et al. 2013, S. 69)

Demnach ist Zivilgesellschaft »kein neutraler Ort der Meinungsbildung durch freie Diskussion«, sondern ein »Kampfplatz« – und zwar einer, auf dem eben nicht alle mit den gleichen Ressourcen ausgestattet sind, sondern unterschiedlich starke Akteure miteinander ringen:

»Auf ihm können sich nicht alle gesellschaftlichen Klassen, politischen Gruppen und Initiativen gleichberechtigt bewegen. Nicht alle haben die gleichen Möglichkeiten, den Konsens zu beeinflussen.« (Ebd., S. 69)

Mit Gramsci ist der integrale Staat als »ein ungleiches, aber umkämpftes Kräfteverhältnis« zu verstehen – ausdrücklich also als ein Verhältnis und nicht als eine »fest umrissene Institution« (ebd., S. 70). Dieses Verständnis unterscheidet sich damit von dem liberalen Staatsverständnis, in welchem der Staat als »neutraler Bereich« gedacht wird, »in dem das Allgemeinwohl durch Ausgleich der unterschiedlichen Interessen ermittelt wird« (ebd.). Auch ist es von einem z.T. in linken Kreisen zu findenden Staatsverständnis abzugrenzen, da der Staat nicht als »ein Unterdrückungsinstrument in den Händen der Kapitalistenklasse« gilt (ebd.).

Für die vorliegende Arbeit ist dieses integrale Staatsverständnis insofern wichtig, als dass unternehmensnahe Stiftungen (als zivilgesellschaftliche Akteure) als Teil des erweiterten Staates analysiert werden können, die in die Aufrechterhaltung und Infragestellung von Herrschaftsverhältnissen involviert sind.¹³ Daher sind sie als Akteure mit partikularen Interessen statt als neutrale Akteure zu betrachten. Mit dem integralen Staatsverständnis werden »alle politischen Kräfte kritisiert, die den Anschein von Neutralität, Ausgleich und staatlich vermittelter Versöhnung der Klasseninteressen erwecken wollen« (Demirović 2007, S. 23). Aus diesem hegemonietheoretischen Verständnis des Staates als Kräfteverhältnis und der Zivilgesellschaft als Kampfplatz folgt die Annahme für die vorliegende Untersuchung, dass es grundsätzlich keine »Gemeinwohlorientierung« gibt. Davon bleibt unberührt, dass juristisch eine Form der Gemeinnützigkeit festgelegt werden kann, wie z.B. in der

13 Z.B. über die Prägung organischer Intellektueller, vgl. dazu die Ausführungen weiter unten.

Abgabenordnung des deutschen Steuerrechts. Auch wird mit dem hegemonietheoretischen Verständnis nicht ausgeschlossen, dass Akteure (oder Einzelpersonen) davon überzeugt sind, »gemeinwohlorientiert« zu handeln und dies auch gesellschaftlich so wahrgenommen wird. Hegemonietheoretisch interessieren jedoch in diesen Fällen die dahinterstehenden Herrschaftsstrukturen und die Frage, wie Visionen von Gemeinwohl mit partikularen Interessen rückgebunden sind.

Organische Intellektuelle

Die Zivilgesellschaft als »Kampfplatz« wird aus hegemonietheoretischer Perspektive »stark« durch die sogenannten

»organischen Intellektuellen« [...] des Bürgertums [...] geprägt: Sie organisieren das Feld, auf dem um den gesellschaftlichen Konsens, die Hegemonie, gerungen wird: Zum Beispiel, indem entschieden wird, wer welche Diskussionen führen kann, was als wichtig gilt und was nicht, wie gesprochen wird und wer mit seinen Positionen Gehör findet. So werden etwa durch Parteien und Verbände, Wissenschaften und in vielfältigen Diskussionen zwischen Lehrern, Richterinnen, Sozialarbeitern, Psychiaterinnen und Journalisten gesellschaftliche Probleme wie »Jugendgewalt« definiert und der Rahmen denkbarer Antworten und Lösungen gesetzt.« (Becker et al. 2013, S. 69)

Gramsci, der berühmt für die Aussage ist, dass *alle* Menschen Intellektuelle sind (vgl. GH 1500), meint mit dem Begriff der »organischen Intellektuellen« nur ganz bestimmte Personen: Diejenigen, die entsprechende Funktionen in der Gesellschaft ausüben (vgl. ebd.)¹⁴ – mithin einer Gesellschaft, die durch eine »Arbeitsteilung« geprägt ist, der zufolge

»bestimmte Menschen freigestellt werden von der Produktion der Lebensmittel. Die Intellektuellen erarbeiten Denkweisen, Vorstellungen, Begriffe und spezialisiertes Wissen, welche für die Organisation gesellschaftlicher Bereiche wichtig sind: in Wirtschaft, Schulsystem, Medien, Medizin etc.« (Becker et al. 2013, S. 90)

Gramsci denkt Intellektuelle somit nicht als »Elitegruppe oder ein[en] Berufsstand«, sondern ihm geht es mit dem Begriff der organischen Intellektuellen »darum, wie in einer Gesellschaft bestimmte soziale, d.h. materielle Verhältnisse alltäglich hergestellt, verteidigt, durchbrochen oder hinterfragt werden« (ebd.). Für Gramsci sind die »organischen Intellektuellen« somit immer dann wichtig, wenn es um die Analyse geht, »wie sich bestimmte gesellschaftliche Gruppen und Klassen formieren und zu politischen Kräften zusammenschließen.« (Ebd.) Bei der Durchsetzung verschiedener Weltanschauungen auf dem »Kampfplatz

14 Intellektuelle interessieren ihn somit nicht wegen ihrer »vermeintlich individuellen Fähigkeiten« (Becker et al. 2013, S. 90).

Zivilgesellschaft« nehmen die organischen Intellektuellen eine besondere Rolle im »Ring um Veränderungen und Umbrüche in einer bestimmten Produktions- und Lebensweise« (ebd.) ein. Denn dieses Ringen

»ist bei Gramsci eng verknüpft mit der Frage, wie sich z.B. andere, neue Weisen des Denkens, Fühlens und Handelns entwickeln und durch organische Intellektuelle bewusst vorangetrieben werden.« (Ebd.)

Benjamin Opratko weist in diesem Kontext auf die Ambivalenz des Wirkens der »organischen Intellektuellen« hin:

»Einerseits sind die organischen Intellektuellen der Bourgeoisie und die mit ihnen verbündeten traditionellen Intellektuellen OrganisatorInnen bürgerlicher Hegemonie. Ihr Wirken ist wesentliche Grundlage der Stabilität kapitalistischer Verhältnisse; sie verankern – bewusst oder unbewusst – politische, ideologische und kulturelle Weltauffassungen der herrschenden Klasse im Alltagsverstand der Subalternen. Dabei handelt es nicht um die Implantation falscher Bewusstseinszustände in die proletarischen Köpfe, sondern um Bewegungen der Universalisierung, das Anknüpfen an Alltagserfahrungen und reale Kompromisse und Zugeständnisse. Andererseits bilden aber auch die Subalternen eigene organische Intellektuelle aus.« (Opratko 2014, S. 51)¹⁵

Im Ringen um Hegemonie müssten die Subalternen zudem versuchen, »[...] Teile der organischen Intellektuellen des Bürgertums für ihre Vorstellungen gesellschaftlicher Veränderungen zu gewinnen« (Becker et al. 2013, S. 91). Allerdings ist mit Gramsci auch davon auszugehen, dass die organischen Intellektuellen der Subalternen oftmals von den »herrschenden Gruppen« absorbiert werden: Die Subalternen stimmen der »Führungskompetenz der Bourgeoisie und ihrer Intellektuellen« oft zu (Demirović 2007, S. 36).

Die »organisierende Arbeit von Intellektuellen« wird somit im »Kontext gesellschaftlicher Kämpfe um Hegemonie« (Becker et al. 2013, S. 90) und »im Zusammenhang mit bestimmten Funktionen von Machtverhältnissen und -strategien« (Opratko 2014, S. 48) betrachtet; die Intellektuellen »spielen [...] in der Ausarbeitung, Verbreitung und Durchsetzung von hegemonialen Strategien eine zentrale Rolle« (ebd., S. 61).

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff der organischen Intellektuellen auch in dieser Studie wichtig. Roelofs befindet unter Bezug auf Gramscis Überlegungen zur Funktionsweise von Herrschaft und der Bedeutung organischer Intellektueller:

15 Die Stabilität kapitalistischer Verhältnisse kann natürlich unterschiedlich bewertet werden. Im Kontext von (post-/neo-) marxistischen Theorien wird diese Stabilität insofern als grundsätzlich problematisch erachtet, als dass kapitalistische Systeme mit Ausbeutungs-, Unterdrückungs- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen einhergehen.

»[...] in the modern foundation we find the domain of intellectuals par excellence. Furthermore, a central group of liberal foundations exerts ›hegemonic‹ power over civil society [...]« (Roelofs 2003, S. 2). Die Politikwissenschaftlerin betont: »Foundations provide an institutional basis for the hegemonic function.« (Ebd.) Auch Höhne et al. gehen von einer »hegemoniale[n] Funktion von Stiftungen« aus, da sie den »sozialen Konsens« für bestimmte Politiken organisieren können (Höhne/Schreck 2009, S. 125).

Die Kategorie der organischen Intellektuellen ist wichtig, wenn man das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich als politische Einflussnahme analysieren will. Nicht nur die Gremienmitglieder und Projektmanager*innen der Stiftungen können im Hinblick auf ihre Funktion als »organische Intellektuelle« betrachtet werden, sondern auch die zahlreichen Wissenschaftler*innen, Journalisten*innen, Künstler*innen, Pädagog*innen, Politiker*innen, TV-Stars etc., die in Stiftungsprojekten (im Bildungs-, aber auch im Wissenschafts-, Sozial- und Kulturbereich) eingebunden oder adressiert werden. Mit Blick auf die hier im Fokus stehenden Jugendbildungsprogramme kann z.B. auch die Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Teamer*innen oder Mentor*innen, wie es im Rahmen von Peer-Education-Ansätzen üblich ist, im Kontext der Ausbildung organischer Intellektueller verortet werden.

Dabei ist die Unterscheidung von Alex Demirović zu berücksichtigen, der im Anschluss an Gramsci zwischen »großen und [...] kleinen Intellektuellen« (Demirović 2007, S. 35) differenziert: Die »großen Intellektuellen«

»sind konzeptiv tätig, sie überschauen die großen Entwicklungen und Traditionen, sie prägen die Begriffe des Konsenses und arbeiten an der moralischen und intellektuellen Einheit der kollektiven Überzeugungen und Gewohnheiten.« (Ebd.)

Die »kleinen Intellektuellen« hätten dagegen »auf den verschiedenen Hierarchiestufen die Funktion der Vermittlung und der Reproduktion des Wissens und des Konsenses« (ebd.). Demirović verweist zudem auf »neue[...] Kategorien von Intellektuellen wie MeinungsforscherInnen, MitarbeiterInnen der Werbebranche, Filmstars, PopmusikerInnen, SportlerInnen« (ebd., S. 39).

3.1.2 Universalisierung von Partikularinteressen

Die Gründung von Stiftungen wird in Deutschland politisch gefördert,¹⁶ sodass ein Wachstum an Stiftungen allgemein¹⁷ und somit mutmaßlich auch an unternehmensnahen Stiftungen zu verzeichnen ist.¹⁸ Zudem gibt es zahlreiche politische Initiativen,¹⁹ die die sogenannte Corporate Social Responsibility (CSR) von Unternehmen unterstützen, in dessen Rahmen sich Unternehmen gesellschaftspolitisch engagieren mögen (vgl. Kapitel 4.1.1).²⁰ Wie noch gezeigt wird, sind unternehmensnahe Stiftungen (insbesondere sogenannte CSR-Stiftungen) Teil von unternehmerischen CSR-Strategien. Gerade Unternehmen, Stiftungen und Stiftungs-Lobbyverbände heben gern die positiven Seiten des Engagements im Rahmen von CSR hervor: Ein Engagement im Sinne des Gemeinwohls soll es in der Regel sein, sogenannte Win-win-Situationen schaffen, oft ist es auf politischen Wandel, die Bearbeitung sozialer Probleme und Innovationen ausgerichtet.

Wie bereits deutlich wurde, wirft die hegemonietheoretische Perspektive ein anderes Licht auf das ›gesellschaftliche Engagement‹ von Unternehmen, das z.B. über unternehmensnahe Stiftungen realisiert wird. Aus dieser Perspektive ist das ›Engagement‹ in hegemoniale Kämpfe verwickelt. Hegemonietheoretisch kann es daraufhin befragt werden, inwiefern es zu einer »Verallgemeinerung bürgerlicher Herrschaft« (Demirović 2007, S. 29) beiträgt und wie sich diese Verallgemeinerung

16 Wigand et al. verweisen auf Reformen in den letzten 15 Jahren, »die das Stiftungswesen maßgeblich nach vorne gebracht haben« (vgl. ausführlich: Wigand et al. 2015, S. 2f.).

17 Zum starken Stiftungswachstum halten Anheier et al. fest, dass »[s]ieben von zehn (71 %) der heute in Deutschland bestehenden fast 19.000 Stiftungen [...] seit 1990, dem Jahr der Wiedervereinigung, gegründet [wurden] und jede zweite (54 %) seit der Jahrtausendwende.« (Anheier et al. 2017, S. 1)

18 Die genaue Anzahl unternehmensnaher Stiftungen »ist unbekannt« (Anheier et al. 2017, S. 10), jedoch schätzte der Bundesverband Deutscher Stiftungen die Anzahl auf rund 1500 im Jahr 2007 (vgl. Junck 2007, S. 36), im Jahr 2011 liegt die Zahl einer Schätzung des Deutschen Stiftungszentrums zufolge bei rund 2000 Stiftungen (vgl. Stolte 2011, S. 31).

19 Die politische Förderung von CSR kann im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt werden. Es sei darauf verwiesen, dass die Bundesregierung bekennt, dass sie »die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen (CSR) bereits seit vielen Jahren durch ihre ›CSR-Politik‹ [fördert].« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017b) Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales habe dabei »die Federführung für das Thema CSR« inne: »Es gründete das Nationale CSR-Forum als ein Gremium, in dem verschiedenste gesellschaftliche Akteure sich gemeinsam dem Thema ›Unternehmensverantwortung‹ widmen. Das Forum hat die Bundesregierung bei der Entwicklung einer Nationalen CSR-Strategie maßgeblich unterstützt. Auf Grundlage seiner Empfehlungen hat die Bundesregierung im Jahr 2010 den Aktionsplan CSR verabschiedet, der in den Folgejahren umgesetzt wurde und CSR in Deutschland weiter verbreitet hat.« (Ebd.)

20 CSR ist der englische Begriff für die soziale Verantwortung von Unternehmen. CSR und CC (Corporate Citizenship) werden oftmals »als austauschbare Begriffe« in der Forschungsliteratur gefasst (Dubielzig/Schaltegger 2005, S. 235).

vollzieht. Mit bürgerlicher Herrschaft ist dabei zunächst gemeint, dass »(d)as »Bürgertum [...] über die Produktionsmittel [verfügt]« und »den Zugang zu ihnen [kontrolliert]« (ebd.).²¹ Dabei

»[geschieht] der Prozess der Aneignung der lebendigen Arbeitskraft von abhängigen Lohnarbeitenden [...] nicht von allein. Unternehmer müssen den Produktionsapparat insgesamt organisieren. Sie müssen wissen, was sie gewinnbringend produzieren können, auf welche Weise dies geschehen kann und wie sie Produkte zu den Konsumenten bringen; sie müssen den Arbeitsprozess organisieren, die Märkte kennen und sich auf ihnen bewegen, Geschäftspartner gewinnen, Banken überzeugen, ihnen Kredite zu gewähren. Es bedarf also eines Vertrauens in sie, dass sie die Fähigkeit besitzen, längerfristig die Lebensgrundlagen der Gesellschaft zu organisieren.« (Ebd.)

Deshalb ist mit Gramsci hervorzuheben:

»Wenn nicht alle Unternehmer, so muss doch zumindest eine Elite derselben eine Fähigkeit als Organisator der Gesellschaft im allgemeinen haben, [...] wegen der Notwendigkeit die günstigsten Bedingungen für die Ausdehnung der eigenen Klasse zu schaffen.« (GH 1497)

An dem Vertrauen in Unternehmen und Großkonzerne kam die letzten Jahrzehnte jedoch erhebliche Zweifel auf,²² worauf letztlich auch die wachsenden CSR-Aktivitäten von Unternehmen (und damit einhergehend die zunehmenden Aktivitäten unternehmensnaher Stiftungen) zurückzuführen sind. Hegemonietheoretisch stellt sich mit Blick auf den Boom des CSR-Bereiches die Frage, ob und inwiefern die damit verbundenen, erweiterten Einflussmöglichkeiten von Unternehmen auf gesellschaftliche Belange (über CSR-Maßnahmen und Stiftungen) als Teil einer Strategie zur Herrschaftssicherung verortet werden können?

Hegemonietheoretisch wird die Form der Herrschaftssicherung und der politischen Einflussnahme als eine Strategie der Universalisierung gedacht: Universalisierung meint, dass »(a)us den partikularen Interessen einer Klasse [...] verallgemeinerte Bezugspunkte« werden (Opratko 2014, S. 43). In dieser »Dynamik der Universalisierung« werden »bestimmte Elemente subalternen Bewusstseins, Alltagserfahrungen, historisch gewachsene Ideologien und materielle Bedürfnisse berücksichtigt [...]« und aufgenommen (ebd.).

21 Mit dem Begriff »Bürgertum« kann hegemonietheoretisch eine sich ständig transformierende Klasse gedacht werden, vgl. dazu die Ausführungen weiter unten in diesem Kapitel.

22 Fifka befindet, dass »[...] sich Unternehmen [...] seit den 90er Jahren zunehmend gezwungen [sahen], die wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Interessen ihrer verschiedenen Stakeholder stärker als bisher zu berücksichtigen.« (Fifka 2011, S. 5f.)

Hinsichtlich der Frage, wie dabei die »hegemonialen von den nicht-hegemonialen [...] Dimensionen von Macht« unterschieden werden können (ebd., S. 42), destilliert Opratko aus Gramscis Texten drei wesentliche Momente zur Unterscheidung politischer Kräfteverhältnisse heraus: Das erste Moment ist »das im engen Sinne ökonomische«, da es nur mit den »unmittelbarsten ›korporativen-ökonomischen‹ Interessen der jeweiligen Berufsgruppen« verknüpft ist (ebd.). Das zweite Moment ist eines, »in dem das Bewußtsein der Interessensolidarität zwischen allen Mitgliedern der gesellschaftlichen Gruppe erlangt wird, aber erst auf rein ökonomischem Gebiet« (GH 1560). Das dritte Moment sei »entscheidend für die Hegemoniefrage« (Opratko 2014, S. 42) und

»dasjenige, in dem das Bewußtsein erlangt wird, daß die eigenen korporativen Interessen in ihrer gegenwärtigen und künftigen Entwicklung den korporativen Umkreis, den einer bloß ökonomischen Gruppe, überschreiten und zu Interessen anderer untergeordneter Gruppierungen werden können und müssen. Dies ist die Phase, die am eindeutigsten politisch ist, die den klaren Übergang von der Struktur zur Sphäre der komplexen Superstrukturen markiert [...].« (GH 1560)

Hegemonie könne folglich als »eine Situation« beschrieben werden,

»in der eine Gruppe oder Klasse ihre Herrschaft gesamtgesellschaftlich organisiert und in den politischen, ideologischen und kulturellen Überbauten den Konsens zu den ihre Machtposition sichernden Verhältnissen organisiert.« (Opratko 2014, S. 42)

Wie Florian Becker et al. betonen, kann »das problematische Verhältnis von Basis und Überbau (bei Gramsci: von Struktur und Superstrukturen)« dabei als eines der »umstrittensten Themen [...] marxistischer Gesellschaftstheorie« gelten (Becker et al. 2013, S. 36). Gramsci knüpft zwar an diese Konzepte an,²³ entwickelt sie aber auch weiter: Anknüpfend an Marx und Engels fasst er den Überbau als »die Formen [...], worin sich Menschen der dem Kapitalismus innewohnenden Widersprüche bewusst werden und sie ausfechten« (ebd., S. 37). Politik, Staat, Kultur, Wissenschaft, Recht etc. sind dabei jedoch keineswegs als Abbilder »vermeintlich feststehender Interessen«, sondern als »umkämpfte Terrains« zu verstehen, »auf denen gesellschaftliche Konflikte ausgetragen werden« (ebd.). Damit wendet sich Gramsci gegen ökonomische Verkürzungen, also z.B. die, dass der Überbau nur durch die Basis bestimmt werde (vgl. ebd.). Folgt man diesen Ausführungen, so

23 Gramsci setzt bei Marx und Engels an, die die »bürgerliche Gesellschaft als gegliederten Zusammenhang von ›Basis‹ (die ökonomische Struktur oder Gesamtheit der Produktionsverhältnisse) und juristischem, politischem, religiösem, künstlerischem und philosophischem ›Überbau‹« (Becker et al. 2013, S. 36) verstehen.

kann auch die außerschulische politische Bildung als Teil der Überbauten gedacht werden.

Auch der Markt (wiederum als ein gesellschaftliches Kräfteverhältnis zu verstehen) wird dabei »[maßgeblich] in den Überbauten [...] organisiert, garantiert und verändert« (ebd., S. 37f.).²⁴ Vor diesem theoretischen Hintergrund können die als gemeinnützig anerkannten Aktivitäten unternehmensnaher Stiftungen im Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturbereich (u.a.) darauf befragt werden, ob und inwiefern sie den »Markt organisieren, garantieren und verändern«. Dies ist m.E. eine vielversprechende theoretische Perspektive, da aktuell die Ökonomisierung von öffentlichen Bereichen vorangetrieben wird und private Bildungsanbieter an Einfluss gewinnen.

Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen Gramscis erläutert Demirović, dass »die bürgerliche Klasse in den staatlichen Überbauten die Verbindung und die Kompromisse mit den unteren sozialen Klassen ein[geht] [...]« (Demirović 2007, S. 31). Mit Gramsci sind dabei besonders die herrschaftstheoretischen Aspekte des Kompromisses zu beachten (vgl. ebd., S. 33). So ist die Reproduktion struktureller sozialer Ungleichheit darauf zurückzuführen, dass es natürlich weiterhin »Grenzen der Kompromissbereitschaft« gibt: Nämlich dort, »wo die soziale Grundlage der Macht einer Klasse herausgefordert wird, also letztlich in deren gesellschaftlicher Positioniertheit in den Produktionsverhältnissen« (Opratko 2014, S. 43). Die »führende Gruppe« bringt also »Opfer korporativ-ökonomischer Art«, diese betreffen aber »nicht das Wesentliche« (GH 1567), womit z.B. die »Kontrolle über die Produktionsmittel« gemeint ist (Opratko 2014, S. 43).²⁵

24 Demirović betont: »Erst mit und in den differenzierten Überbauten kann die bürgerliche Klasse hegemonial werden, indem sie arbeitsteilige Funktionen organisiert und delegiert, breite Allianzen herstellt und eine kulturelle Einheit zwischen oben und unten, den Herrschenden und den Subalternen bildet.« (Demirović 2007, S. 31) Die Überbauten seien als »politische und organisatorische Aktivität« zu verstehen: »[...] sie sind [...] Partei, die die Initiative übernimmt, gesellschaftliche Ziele formuliert, für deren Durchsetzung die gesellschaftlichen Kräfte und Ressourcen mobilisiert und die Interessen des Bürgertums auf andere Gruppen ausdehnt [sic!].« (Ebd.) Diese geschehe »durch Konfrontation, aber auch durch die Herstellung intellektueller und moralischer Einheit, durch Universalität.« (Ebd.)

25 Gramsci schreibt: »Die Tatsache der Hegemonie setzt zweifellos voraus, daß den Interessen und Tendenzen der Gruppierungen, über welche die Hegemonie ausgeübt werden soll, Rechnung getragen wird, daß sich ein gewisses Gleichgewicht des Kompromisses herausbildet, daß also die führende Gruppe Opfer korporativ-ökonomischer Art bringt, aber es besteht kein Zweifel, daß solche Opfer und ein solcher Kompromiß nicht das Wesentliche betreffen könne, denn wenn die Hegemonie politisch-ethisch ist, dann kann sie nicht umhin, auch ökonomisch zu sein, kann nicht umhin, ihre materielle Grundlage in der entscheidenden Funktion zu haben, welche die führende Gruppe im entscheidenden Kernbereich der ökonomischen Aktivität ausübt.« (GH 1567) Demirović konstatiert, dass es Zugeständnisse gäbe, diese aber nicht die »Produktionsweise selbst in Frage« stellen (Demirović 2007, S. 33).

Beim Prozess der Universalisierung kommt es nicht nur zur Integration subalternen Interesses, sondern auch zur »Absorption« (ebd., S. 44) von politischen Akteur*innen und Forderungen. Den »oppositionellen Kräften« würde dadurch

»die antagonistische oder revolutionäre Spitze genommen und ihre Energien in eine Modernisierung der gesellschaftlichen Strukturen umgelenkt [...], ohne dass die soziale Basis der Klassenherrschaft angegriffen wird. Gramsci nennt diesen Prozess auch ›Revolution ohne Revolution‹ oder ›passive Revolution‹ (GH: 1948).« (Ebd.)²⁶

Mit dem Begriff der passiven Revolution²⁷ geht Gramsci der Frage nach, wie die »permanente Selbstrevolutionierung der bürgerlichen Gesellschaft funktioniert« (Becker et al. 2013, S. 303). Das passive Element sei dabei, »Interessen der Subalternen herrschaftsförmig zu integrieren, die untergeordneten Gruppen aber weiterhin in einer Position fern der Macht zu halten« (ebd.). Gleichzeitig würden die »Intellektuellen und Führungsgruppen in den Machtblock ›aufgesogen‹ [werden]« und »die Subalternen damit ihrer eigenen Führung beraubt« (ebd.).

Demirović verweist darauf, dass in den Überbauten »einzelne Personen aus den unteren Klassen einen Aufstieg in höhere Klassen erreichen«, was »zum Konsens bei[trägt]« (Demirović 2005, S. 35). Im Vergleich zu

»historisch früheren Formen der Herrschaftsorganisation ist das Bürgertum eine Klasse, die vermittelt zahlreicher Übergänge herrscht. Sie transformiert sich selbst ständig, nimmt neue Elemente auf und stößt alte ab.« (Ebd.)

Dies wiederum führt Demirović zu bestimmten Schlussfolgerungen über das Bürgertum als »Klasse«:

»Genau genommen ist das Bürgertum als Klasse keine substanzhafte Einheit (weder Kaste noch Stand), sondern eine Art statistisches Aggregat, das seine Zusammensetzung immer wieder ändert – das ist allerdings nicht so zu verstehen, dass es nicht auch Kontinuitäten der Klasse und der Selbstrekrutierung gibt [...].« (Ebd.)

Die These der passiven Revolution erklärt, »warum die bürgerliche Herrschaft nicht nur auf Zwang beruht, sondern aktiv ›von unten‹ gestützt wird« (Becker et al. 2013, S. 303). Becker et al. resümieren, dass es deshalb eben gerade nicht genüge, »die

26 Als Beispiel können hier Gramscis Analysen zum Fordismus als Produktions- und Lebensweise angeführt werden: Die »amerikanische Kultur und fordistische Produktion« hätten einerseits »die verstärkte Unterordnung der Arbeitskräfte unter das Kapitalverhältnis« organisiert (Becker et al. 2013, S. 275), gleichzeitig hätten sie »real die unmittelbare Lebenssituation der Subalternen« verbessert und auf diese Weise deren »aktive Zustimmung zu einer neuen Hegemonie« gesichert (ebd.).

27 Gramsci entlehnt den Begriff dem italienischen Historiker Cuoco (vgl. Becker et al. 2013, S. 303).

Lügen und Manipulationen der bürgerlichen Klasse aufzudecken«, sondern »auch das integrative Moment von Herrschaft in den Blick zu nehmen: wie bestimmte Forderungen der Subalternen aufgegriffen, eingebunden und die Subalternen selbst dadurch passiviert werden« (ebd.). Auch wenn Hegemonie »[...] in die Krise geraten [kann]«, ²⁸ können

»[a]uch fundamentale Krisen der bürgerlichen Gesellschaft [...] dadurch bearbeitet werden, dass Kritik und Gegenbewegung integriert werden, d.h. Teile der Forderungen aufgenommen und gewendet, Engagierte dieser Bewegungen an der Erneuerung von Herrschaftsausübung beteiligt werden.« (Ebd., S. 304)

Ziel der beschriebenen passiven Revolution sei es, »die Verhältnisse auf allen Ebenen so weitgehend zu revolutionieren und die Gesellschaft voranzutreiben, dass sich eine neue Periode des Kapitalismus herausbildet.« (Ebd., S. 303) ²⁹ Vor dem Hintergrund, dass unternehmensnahe Stiftungen im Bildungsbereich sogenannte digitale und unternehmerische Kompetenzen fördern, ³⁰ erscheint es sinnvoll, das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich im Kontext einer solchen passiven Revolution zu betrachten – zumal die westlichen Industriegesellschaften aktuell unter dem Stichwort Digitalisierung und Industrie 4.0 vor einer neuer Umwälzung der Produktions- und Lebensverhältnisse stehen. ³¹

Als Teil einer passiven Revolution werden aktuell auch Maßnahmen zur Förderung von Bürgerbeteiligung besprochen (vgl. Wagner 2013, S. 138; Kapitel 4.2). Die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe befindet, dass es

»heute ganz klar einen hegemonialen Kampf um die Frage der Partizipation [gibt]. Es geht darum, welche Bedeutung die Partizipation bekommt, die akzeptiert wird. Manche Auffassungen von Partizipation können subversiv sein, während andere dem Kapital in die Hände arbeiten, weil sie die Leute dazu bringen, an ihrer eigenen Ausbeutung mitzuarbeiten.« (Mouffe 2012, S. 112f.)

28 Hegemonie gerät in Krise, »[...] wenn sich die Funktion der führenden Klassen, die gesamte Gesellschaft voranzubringen, erschöpft und der Konsens sich auflöst« (Becker et al. 2013, S. 303f.).

29 Becker et al. konstatieren, »das paradoxe Ziel« sei es, »alles zu verändern, damit im Grunde alles so bleiben kann, wie es ist.« (Becker et al. 2013, S. 303) Demirović stellt heraus, dass Gramsci den Staat »als ein[en] Prozess sich ständig verschiebender und ändernder Kompromissgleichgewichte verstanden« habe (Demirović 2005, S. 32). Die »bürgerliche Gesellschaft« sei »ein Organismus, der sich in ständiger Transformation befindet« (ebd.). Denn das Bürgertum ist »eine dynamische herrschende Klasse [...], die intern in fortwährende Konflikte verwickelt ist, die sich aus der Konkurrenz am Markt und darum ergeben, welche der Unternehmen überleben, und ob eher die Industrie, der Handel oder die Finanzökonomie den größten Teil des gesellschaftlichen Reichtums einbehalten, der den Arbeitern abgepresst wurde.« (Ebd.)

30 Vgl. hierzu Kapitel 4.2 und 5.2.

31 Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.3.

Basierend auf diesen hegemonietheoretischen Überlegungen kann die Arbeit unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich allgemein (sowie konkret der hier betrachteten Stiftungen auf dem Feld der außerschulischen politischen Bildung) erstens, als Einflussnahme auf die Überbauten gedacht werden, und damit zweitens, als Teil hegemonialer Strategien zur Universalisierung von Partikularinteressen untersucht werden.

3.1.3 Die Bedeutung von Alltagspraxen und des Alltagsverstands

Für eine hegemonietheoretische Analyse ist schließlich Gramscis Ideologie-Begriff zu beachten. Becker et al. erläutern, dass zu Gramscis Lebzeiten in marxistischen Debatten die Vorstellung zu finden war, »dass sich das Klassenbewusstsein direkt aus der Stellung der Menschen im ökonomischen Produktionsprozess ergibt: Wer ausgebeutet wird, denkt rebellisch.« (Becker et al. 2013, S. 110) Die Weltanschauung ergäbe sich demnach direkt aus der eigenen sozio-ökonomischen Position. Das »Auseinanderfallen von ökonomischer Klassenposition und Alltagsbewusstsein wurde mit ›Ideologie‹ erklärt.« (Ebd.) Ideologie wiederum definierte man »oft als bewusste und geplante Manipulation durch die Herrschenden« (ebd.). Mit Gramscis Überlegungen ließe sich Ideologie dagegen »differenzierter denken: Sie ist nämlich weder Manipulation noch ›falsches Bewusstsein‹« (ebd., S. 111). Sein Ideologieverständnis unterscheidet sich von vielen gängigen, wie Becker et al. hervorheben:

Erstens versteht Gramsci Ideologie nicht nur als ein Phänomen der Gedanken und des Geistes, sondern auch als eines der materiellen Praxis (vgl. ebd.).³² Was damit gemeint ist, lässt sich in aller Kürze an dem Beispiel der Religion verdeutlichen: Wer religiös ist, »glaubt« nicht nur, sondern vollzieht auch praktische Handlungen (›Praxen‹) wie Beten, in die Kirche gehen oder Kirchensteuern bezahlen (vgl. ebd.). Diese Alltagspraxen werden in »[...] Schule, Universität, Kirche, Familie etc. tradiert, gelernt, vermittelt – mit Gramsci gesprochen: organisiert« (ebd.). Aus diesem Grunde können in der Kulturellen-Hegemonie-Theorie diese Institutionen auch als sogenannte »Hegemonieapparate« (ebd.) analysiert werden.

Zweitens ist mit Gramsci Ideologie eben nicht als geplante Manipulation zu verstehen (vgl. ebd.). Sein Ideologie-Begriff knüpft an den Marxschen an, wenn er Ideologie »als umkämpftes Terrain« denkt, »auf dem die Menschen sich ihrer gesellschaftlichen Konflikte bewusst werden und sie austragen« (ebd.). Becker et al. führen hierzu erklärend aus:

32 Terry Eagleton sieht bei Gramsci den »Übergang von Ideologie als ›System von Vorstellungen‹ zu Ideologie als gelebter, habituellem, gesellschaftlicher Praxis« (Eagleton 2000, S. 136; zit.n.: Opratko 2014, S. 13).

»Die kapitalistische Produktionsweise muss nämlich immer mit bestimmten Vorstellungen darüber, wie wir leben, arbeiten, denken, fühlen, vereinbart werden. Diese Auffassungen wiederum werden von den führenden Klassen »von oben« organisiert, vorangetrieben, verallgemeinert. Zugleich werden bestimmte Interessen »von unten« aufgegriffen und in die herrschende Ideologie integriert. [...] Insofern ist Ideologie zwar ein Herrschaftsinstrument, aber keines, das die Herrschenden einfach schmieden, um die Beherrschten zu manipulieren. Vielmehr bildet sie den, wie Gramsci schreibt, »Zement«, der die Zivilgesellschaft zusammenhält. Dieser will immer wieder gut gerührt und gemischt werden. Es geht darum, wie unterschiedliche und sich widersprechende Vorstellungen und Interessen verschiedener Gruppen immer wieder neu verbunden und kombiniert werden. Gramsci spricht von der Verallgemeinerung einer bestimmten Lebensweise und Weltauffassung. Diese praktische Zustimmung der Menschen zu den gesellschaftlichen Verhältnissen muss stets von neuem organisiert werden.« (Ebd.)³³

Ein weiterer in diesem Kontext wichtiger hegemonietheoretischer Begriff ist der des Alltagsverstands. Damit wird die »Weltauffassung« eines Individuums bezeichnet: sein »Selbst- und Weltbild, das nicht nur das Bewusstsein, sondern alltägliche Praxen, routinisierte [sic!] Handlungen und auch unbewusste Dispositionen umfasst« (Opratko 2014, S. 44). Im Alltagsverstand würden sich »die verschiedensten Bruchstücke, Glaubenssätze, Erfahrungen, Denk- und Handlungsweisen« aus Vergangenheit und Gegenwart ablagern (Becker et al. 2013, S. 112).³⁴ Dementsprechend ist der Alltagsverstand als »fragmentarisch, »bizarr zusammengesetzt« und widersprüchlich« (ebd.) zu verstehen, aber gleichzeitig als »unentbehrlich, um sich in den bestehenden Verhältnissen zu orientieren und zu bewegen, handlungsfähig zu sein« (ebd.).

33 Becker et al. veranschaulichen die Verallgemeinerung einer Weltanschauung, die »von oben« organisiert wird und dabei Interessen »von unten« aufgreift, am Beispiel der aktuell vorherrschenden Leistungsideologie. So sind viele Menschen der Meinung, dass hohe Leistung auch mit hohem Einkommen entlohnt werden soll, während »leistungsloses Einkommen (ob staatliche Sozialtransfers oder Finanzgeschäfte)« kritisch beäugt werden (Becker et al. 2013, S. 111). Als weiteres Beispiel nennen Becker et al. »die Vorstellung und gelebte Praxis, dass unterschiedliche Leistungen durch Noten und Beurteilungen abgebildet werden.« (Ebd.)

34 Gramsci schreibt: »Wenn die Weltauffassung nicht kritisch und kohärent, sondern zufällig und zusammengesetzt ist, gehört man gleichzeitig zu einer Vielzahl an Masse-Menschen, die eigene Persönlichkeit ist auf bizarre Weise zusammengesetzt: es finden sich Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft, Vorurteile aller vergangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Institutionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zu eigen sein wird.« (GH 1376)

Im sogenannten »buonsenso« sieht Gramsci einerseits einen Teil des widersprüchlichen Alltagsverstands (vgl. GH 1379; Opratko 2014, S. 46), andererseits sei darin »das Anzustrebende, ein kohärenter, kritischer Alltagsverstand«, zu sehen (Opratko 2014, S. 46).³⁵ Opratko plädiert trotz dieses Widerspruchs in Gramscis Schriften³⁶ den »buonsenso« nicht als einen Gegenpol zu einem unkritischen Alltagsverstand oder als ein normatives Ziel zu verstehen, sondern als einen »kritischen Kern des Alltagsverstands« und als einen »Anknüpfungspunkt für emanzipatorische hegemoniale Strategien« (ebd., S. 47). Wenn der Alltagsverstand als »Anknüpfungspunkt für hegemoniale Strategien« – ob nun emanzipatorisch oder nicht – gesehen werden kann, ist der Kampf um Hegemonie, also auch um politische Führung, im Wesentlichen als ein Kampf um den Alltagsverstand zu begreifen.³⁷ Für politische Strategien bedeutet dieses Verständnis von »Kampf um Hegemonie als Kampf um den Alltagsverstand«, dass der Alltagsverstand eben nicht als »prinzipiell borniert« abgetan und damit »alltägliche Erfahrungen, Einstellungen und Praxen als Anknüpfungspunkt für progressive Politik« verworfen werden sollten (ebd., S. 46);³⁸ für die Umsetzung politischer Strategien und politischer Einflussnahme ist der Alltagsverstand zentral.

Die Erkenntnis, dass politische Bildung – will sie breite Bevölkerungsschichten erreichen – mit einem »entgrenzten Politik-Verständnis« arbeiten muss, das nicht auf politisches Institutionenwissen verengt ist und an Alltagsverhältnissen ansetzt (vgl. Kapitel 2.2.2), kann m.E. als ein Versuch gedeutet werden, den Alltagsverstand von Menschen in der politischen Bildung ernster zu nehmen. Wenn jedoch »[p]olitische Macht im modernen kapitalistischen Staat«, wie Opratko ausführt,

»[...] auf der stetig produzierten und reproduzierten Zustimmung der Beherrschten – in Gramscis Worten: der Subalternen – zu einem System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen [beruht], die den Interessen der herrschenden Klasse(n) entsprechen bzw. diese stützen« (Opratko 2014, S. 13),

dann stellt sich die Frage: Inwiefern ist die »Hinwendung zum Alltagsverstand«, die sich in der politischen Bildung allgemein und auch in den stiftungsfinanzierten Programmen beobachten lässt, herrschaftsförmig?³⁹ Zumal, wenn diese – wie in

35 Opratko bezieht sich hier auf: GH 1378.

36 So befindet Opratko: »Hier handelt es sich um eine veritable Antinomie, die keiner einfachen Auflösung unter Verweis auf die Formulierungen in den Gefängnisheften zugeführt werden kann.« (Opratko 2014, S. 46)

37 Bei diesem Kampf spielen wiederum die organischen Intellektuellen eine wichtige Rolle (vgl. Opratko 2014, S. 47ff.).

38 Demirović erkennt Gramscis »Originalität [...] darin, die vielfältigen Aktivitäten der Zivilgesellschaft, das Denken, die Moral, die alltäglichen Gewohnheiten als Elemente des integralen Staates zu begreifen.« (Demirović 2007, S. 37)

39 Dass politische Bildung »zur Stärkung der politischen Handlungsfähigkeit der eigenen Klasse« beitragen kann (Zeuner 2014, S. 140), ist keine neue Erkenntnis. Zeuner verweist auf das

der außerschulischen politischen Bildung üblich – mit der Förderung politischer Mündigkeit einhergeht?

3.2 Bildungstheoretische Ansätze: Kämpfe um Hegemonie als Kämpfe um die Bildung der Subjekte

Mit aktuellen politischen Bildungsansätzen, die sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richten, wollen sich Bildungsakteure an den Stärken der Jugendlichen (›Ressourcenorientierung‹) orientieren, partizipativ, anerkennend und z.T. mit themenoffenen Formaten arbeiten (vgl. Kapitel 2.2.2). Jugendliche sollen ›empowert‹, ihre Selbstwirksamkeit und ihre ›demokratischen Kompetenzen‹ gestärkt werden; nicht selten werden Jugendbildungsprogramme und die Förderung politischer Mündigkeit dabei als Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit verstanden.⁴⁰ Gerade diese – nachvollziehbarerweise konsensfähigen – Programmziele werden gern von Bildungsakteuren unterstützt, die sich als unabhängig oder auch überparteilich verstehen, wie eben die als gemeinnützig anerkannten unternehmensnahen Stiftungen, aber auch die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung.

Folgt man aktuellen Ansätzen aus der kritischen politischen Bildungsforschung, stellt sich für die politische Bildung ganz allgemein die Aufgabe, die Verstrickung der politischen Mündigkeitsförderung in die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen zu analysieren, um diese Reproduktion schließlich dadurch auch ein Stück weit aufzubrechen. Dies wird aktuell vor allem in Hinblick auf schulische Kontexte diskutiert (vgl. u.a. Hammermeister 2013), weniger für die außerschulische politische Bildung. Wie dieser vermeintliche Widerspruch (dass trotz Mündigkeitsförderung Herrschaftsverhältnisse bestehen bleiben) analysiert werden kann, zeigen subjektanalytische und -kritische Theorieansätze aus dem Spektrum der kritischen politischen Bildungstheorie. Diese sind gut anschlussfähig an Gramscis Analysen,⁴¹ da »sein Hegemoniekonzept [...] die Dimension umfasst, wie Menschen als ein bestimmtes Subjekt geführt werden« (Opratko

»Bürgertum« oder auch auf die »Arbeiterschaft« im 19. Jahrhundert (ebd.). Aktuell wird (wohl auch aufgrund fehlender Klassentheorie und fehlender politikwissenschaftlicher Forschung zur außerschulischen politischen Bildung) wenig erforscht, wie politische Bildung auch heute zur ›Handlungsfähigkeit‹ bestimmter Klassenfraktionen beiträgt. Prinzipiell ist dennoch festzuhalten: »[...] politische Bildungsbewegungen [haben] immer in der Dialektik zwischen Widerstand gegen bestehende Verhältnisse, im Versuch ihrer Überwindung und teilweise in Anpassung an bestehende oder auch die veränderten Bedingungen gestanden.« (Ebd., S. 137)

40 Vgl. dazu auch Kapitel 5.2.4.1.

41 Als Beispiel hierfür können Gramscis Analysen zur fordistischen Lebensweise angeführt werden (vgl. Opratko 2014, S. 63).

2014, S. 63f.) und »Kämpfe um Hegemonie [...] – als Kämpfe um den Alltagsverstand – [...] auch Kämpfe darum [sind], wie die Subjekte selbst sich bilden und eine ›Persönlichkeit‹ entwickeln« (ebd., S. 62).⁴²

3.2.1 Subjektkritik: Gesellschaftliche Formung des Subjekts und die Rolle gesellschaftlicher Strukturen

›Subjektorientierung‹ wird in der außerschulischen politischen Bildung groß geschrieben – in Formaten, die sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richten und deren Mündigkeit fördern wollen, wird es als besonders wichtiges Prinzip hervorgehoben.⁴³ Carsten Büniger merkt dabei für die politische Bildung an, dass diese die Tendenz habe, »parteilich für die Stärke des Subjekts einzutreten und die Gestaltungsfähigkeit der Einzelnen zum Ziel der eigenen Bemühungen zu erklären« (Büniger 2011, S. 315). Ein Grund dafür sei, dass Subjektorientierung für die politische Bildung unter anderem auch »als didaktisches Prinzip« wichtig sei, das »Meinungsfreiheit und Urteilsfähigkeit der Einzelnen« ernst nähme (ebd., S. 316); die »Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Lernprozesse [wird] als Einübung in Freiheit interpretiert« (ebd.).

Was ist daran problematisch? Büniger kritisiert zum einen, dass die Subjektorientierung »mit einer Fokussierung der Individuen einherzugehen [scheint], hinter der die gesellschaftlichen Strukturen tendenziell verschwinden« (ebd., S. 318). Zum anderen herrschen bestimmte Subjektfiguren vor, denen die Individuen entsprechen sollen. Beide Argumente lassen sich an Ulrichs Bröcklings soziologischer

42 Darauf weisen auch neuere, an Gramsci orientierte Theoretiker*innen hin (vgl. Opratko 2014, S. 64); darunter Gundula Ludwig, die ausführt: »In den Alltagsverstand integrieren die Subjekte Normen, Werte und Moralvorstellungen, [...] die die Subjekte als für sie sinnvoll und richtig erachten. Das Resultat kann als eine bewusste aber fremdverfügte Subjektform gefasst werden. [...] In der Kategorie des Alltagsverstands stellt Gramsci ein Instrumentarium bereit, [integralen, Anm. B.O.] Staat und Subjektivität zusammen zu denken.« (Ludwig 2007, S. 198f.; zit.n.: Opratko 2014, S. 64) Somit könne man zeigen, »dass der neue Menschentyp vergeschlechtlicht herausgebildet wird und dass die Produktion solcher Subjektivität mit der Ausgestaltung gesellschaftlicher Arbeitsteilung und damit mit der Organisation der Reproduktion einer bestimmten Gesellschaftsformation insgesamt zusammenhängt« (ebd.).

43 Erben/Schlottau/Waldmann heben Subjektorientierung z.B. als eines der zentralen »Gestaltungsprinzipien« in der politischen Bildung mit ›sozial benachteiligten Jugendlichen‹ hervor (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 26ff.). Mit Subjektorientierung soll hierbei einhergehen, dass »Themen und Fragestellungen der Jugendlichen, ihre Wahrnehmung und Sichtweise gesellschaftlicher und politischer Vorgänge, ihre Haltung gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen und Ereignissen, ihre alltäglichen Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen, ihr Blick auf lokale und globale Vorgänge, ihre Empfindungen gegenüber und ihre Bewertungen von Konflikten und Auseinandersetzungen, ihre Anliegen und Interessen [...] am Ausgangspunkt der Prozesse politischer Bildung [stehen].« (Ebd., S. 27)

Analyse des »unternehmerischen Selbst« als einem gesellschaftlichen Leitbild (vgl. Bröckling 2007) verdeutlichen – mithin einem Leitbild, das es in der politischen Bildung zu thematisieren gilt (vgl. Lammers/Eis 2014), weshalb sich Bröcklings Analysen zu einem wichtigen Referenzpunkt entwickelt haben.

Im Rahmen seiner Analyse setzt sich Bröckling u.a. mit dem Empowerment-Konzept auseinander⁴⁴ und interpretiert die Machttheorie, die den gängigen (und auch in der politischen Bildung beliebten) Empowerment-Konzepten zugrunde liegt. Diese Machttheorie fokussiere nicht »die Machtverhältnisse selbst, sondern das Gefühl der Ohnmacht [...], das sie bei den Machtlosen erzeugen« (Bröckling 2007, S. 192). Das Machtpotenzial der Machtlosen soll wachsen, denn »[j]e mächtiger diese sich fühlen, desto weniger Probleme werden sie haben – und verursachen« (ebd., S. 193). Bröckling konstatiert:

»Empowerment zielt erst in zweiter Linie auf eine andere Machtverteilung, in erster Linie aber darauf, die lähmenden Ohnmachtsgefühle zu überwinden. Im Vordergrund steht nicht die Lösung von Problemen, sondern die Förderung der Problemlösungskompetenzen.« (Ebd., S. 194)

Er gesteht zu, dass man ein Bewusstsein für die Veränderung von Machtverhältnissen haben muss, um diese zu verändern, schränkt aber ein:

»In der Praxis gerät diese Dialektik [...] in eine Schieflage: Auch und gerade wenn das Konzept ein exemplarisches Lernen durch Erfahrung fordert [...], setzt es doch auf der Seite der Subjekte an. Sie sind es, deren Selbstwahrnehmung und politisches Bewusstsein sich ändern sollen, um auf diesem Wege dann auch objektive Machtblockaden beiseitezuräumen.« (Ebd.)

Als Beleg zitiert Bröckling eine Studie zum Thema »Citizen Empowerment« (ebd.).⁴⁵ Für die Studie wurden Aktivist*innen aus »Stadtteilgruppen, Umweltinitiativen und Migrantenorganisationen« längere Zeit begleitet und es zeigte sich, dass die Aktivist*innen

»nicht den Eindruck [hatten], mehr Macht zu besitzen, aber sie *fühlten* sich mächtiger. Ihre Möglichkeiten, tatsächlich politischen Einfluss geltend zu machen, waren nicht in nennenswertem Umfang gewachsen, aber sie erlebten sich

44 Bröckling zeigt, »[d]ass das unternehmerische Selbst keineswegs nur ein aus ökonomischen Theorien abgeleitetes Konstrukt darstellt, sondern ebenso sehr ein Telos, das zeitgenössischen Strategien der Menschenführung eingeschrieben ist [...]« (Bröckling 2007, S. 16). Dazu untersucht er Empowerment als eines von insgesamt vier Schlüsselkonzepten (neben Kreativität, Qualität, Projekt), »die unterschiedliche Facetten unterschiedlichen Handelns beleuchten und diese zugleich in Sozial- und Selbsttechnologien übersetzen.« (Ebd.)

45 Bröckling bezieht sich auf die Studie von Kieffer (1984).

selbst als wirksamere Mitgestalter politischer Prozesse und lokaler Entscheidungen.« (Kieffer, S. 32; zit.n.: Bröckling 2007, S. 194; Herv. i. O.)

In der »Empowermenttheorie« werde Macht »weitgehend mit Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen gleichgesetzt oder als innere Kraft konzeptualisiert [...]«, aus diesem Grunde könne sie »als eine expandierende Ressource verstanden werden« (Bröckling 2007, S. 194). Eine solche zu unterstützen, tut den Mächtigen nicht weh, da es ihre Macht nicht automatisch infrage stellt:

»Was die einen an Macht gewinnen, muss anderen nicht abgehen. Empowerment funktioniert, folgt man den programmatischen Darstellungen des Konzepts, nicht als Nullsummenspiel, sondern schafft Win-win-Situationen. An die Stelle eines Antagonismus von Mächtigen und Ohnmächtigen tritt ein synergetisches Modell, das Versöhnung und Ausgleich verheißt [...]« (ebd.).

Bröckling kritisiert dies als seine »harmonistische Sozialutopie [...], aus der alle Spuren eines Kampfes um Macht getilgt sind [...]« (ebd., S. 195). Für noch »[w]ichtiger« hält er aber eine weitere Folge des Konzepts:

»Wenn es nicht um die Verteilung der *Macht über etwas*, sondern um die Erweiterung der *Macht zu etwas* geht, ist Empowerment ein unabschließbares Projekt. Nicht das Gesetz des Krieges, sondern das der Akkumulation gibt die Richtung vor. »Empowered« ist man nie genug.« (Ebd.; Herv. i. O.)

Diese Ausführungen legen m.E. die These nahe, dass »Empowerment-Förderung« (leichter) konsensfähig ist und sich damit auch für die »gemeinwohlorientierten Aktivitäten« gesellschaftlicher Eliten eignet: Empowerment-Förderung nimmt diesen (erst mal) nichts weg und stellt keine (unmittelbare) Macht- und Ressourcenverteilung infrage. Womit ausdrücklich nicht gesagt sein soll, dass sich Institutionen gesellschaftlicher Eliten nur für derartige politische Vorhaben gewinnen ließen. In Hinblick auf politische Bildungsprogramme, die von unternehmensnahen Stiftungen gefördert werden und die sich an »benachteiligte Jugendliche« richten, stellt sich die Frage, ob die Erweiterung von Machtressourcen (im Sinne von z.B. mehr Selbstvertrauen) der Jugendlichen fokussiert wird (aus denen dann ggf. eine Machtumverteilung folgen könnte), nicht aber die vorhandene Machtverteilung und deren Infragestellung. Das wäre insofern naheliegend, als dass eine »ressourcenorientierte politische Bildung« in der Profession der außerschulischen politischen Bildung mit »benachteiligten Jugendlichen« allgemein als konsensfähig gilt (vgl. Kapitel 2.2.3).

Bröckling befindet weiterhin, dass »Empowermentprogramme« oft auf der Annahme basieren, dass die Individuen sich »nur deshalb ohnmächtig fühlen, weil sie ihre eigene Macht noch nicht erkannt und in actu erfahren haben« (Bröckling 2007, S. 196). Um den Fokus auf die Förderung der »brachliegende[n] Selbststeuerungs-

potenziale ihrer Adressaten [...]« zu legitimieren, müssten »die Bemächtigungsspezialisten«, wie Bröckling zuspitzt, »zunächst deren Probleme so rahmen, dass sie als Probleme mangelnder Selbststeuerung erscheinen« (ebd.). Darin läge »[z]weifellos [...] eine Individualisierung wenn nicht schon der Problemursachen, so doch der Wege zu deren Lösung« (ebd.).

Solche kritischen Argumente seien durchaus auch in den Reihen der Befürworter*innen des Empowerment-Konzepts zu finden (vgl. ebd., S. 197). Auch sie würden die »kognitivistische Verkürzung« des Konzepts »und die damit einhergehende Depolitisierung« kritisieren, verbunden mit der Forderung, »die bemächtigenden Interventionen nicht allein an den Kontrollüberzeugungen, sondern vor allem an der tatsächlich ausgeübten Kontrolle zu messen.« (Ebd.)⁴⁶ Auch gäbe es ein Bewusstsein für die einseitige Orientierung an der »Norm des autonomen Subjekts« (ebd.).

Die Schieflage der vorherrschenden Empowerment-Ideologie wird auch innerhalb des Feldes der politischen Bildung kritisiert. Bittlingmayer, der (gemeinsamen mit Hurrelmann) 2005 noch die Förderung von Selbstwirksamkeit in einer Expertise für die bpb befürwortet hatte (vgl. Kapitel 3.2.3), kommt in einem Aufsatz von 2013 auf das Thema zurück. Dieses Mal setzt er sich (gemeinsam mit zwei Kolleg*innen) mit dem »Spannungsfeld von individuellen, selbstbezogenen Kompetenzen einerseits und politisch-institutionellen Rahmenbedingungen [...] und Partizipationschancen andererseits« auseinander (Bittlingmayer/Gerdes/Sahrai 2013, S. 254). Die Wissenschaftler*innen warnen in diesem Zusammenhang vor der

»[...] Gefahr, die inzwischen vorherrschende Ideologie des aktivierenden Staates zu bedienen, der in der Tendenz strukturelle und systemische Bedingungen sozialer Ungleichheit auf die Ebene individueller Kompetenzdefizite und deren Bearbeitung schiebt.« (ebd., S. 269)

Einer der Verdienste von subjektkritischen Perspektiven ist es m.E., die »gesellschaftlichen Strukturen« wieder mit ins Boot zu holen, die insbesondere mit dem in der fachdidaktischen Forschung vorherrschenden konstruktivistischen Paradigma etwas aus dem Blick der Profession geraten sind. Mit den subjektkritischen Perspektiven kann die weit verbreitete und oftmals implizite Annahme, es gäbe ein autonomes und sich selbst transparentes Subjekt, hinterfragt werden. Das Problem ist jedoch, dass subjektkritische Perspektiven im (breiteren) Diskurs um politische Bildung »bis heute weitgehend ignoriert« (Bünger 2011, S. 315) werden, obwohl sie zahlreiche Anknüpfungspunkte zur kritischen Reflexion böten. So ist ein subjektkritischer Einwand (diskutiert unter dem Stichwort »Dezentrierung des Subjekts«), dass Subjekte

46 Bröckling verweist hier u.a. auf Riger (1993) und Quindel/Pankofer (2000).

»in ihrem Verständnis von und in ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung mehrfach bedingt [sind]: durch Erfahrungen von Ermutigung oder verweigerter Anerkennung, durch den gesellschaftlich wirksamen Diskurs, was als selbstbestimmtes Leben gelten kann, durch materielle Ressourcen sowie das symbolische Repertoire des Ausdrucks von Selbstbestimmung usw. Selbst- und Fremdbestimmung sind demnach viel verwickelter zu bestimmen, als es die traditionelle Subjektfigur nahelegt.« (Ebd., S. 320)

Ganz offensichtlich ist diese Annahme keine neue Erkenntnis – und doch scheint es, als sei sie in Vergessenheit geraten, wenn man an Bröcklings Analyse der Machttheorie denkt, auf die sich Empowerment-Konzepte zu stützen scheinen: »Erfolgversprechender als die Wurzeln der Ohnmacht zu erforschen, ist es, so die Ratio des Empowerment, die verbliebenen Machtquellen freizulegen.« (Bröckling 2007, S. 201f.) In anderen Worten: »Gefragt wird nicht, was krank gemacht hat oder krank zu machen droht, sondern was gesund erhält.« (Ebd., S. 202) Vom Standpunkt der Dezentrierung des Subjekts her gedacht, wäre m.E. auch zu fragen, was ›krank‹ macht.

Bünger, der verschiedene subjektkritische Theoriebezüge in Hinblick auf politische Bildung diskutiert, verweist zudem auf den Begriff der »Subjektivierung«, der u.a. auf Michel Foucault zurückgeht (Bünger 2011, S. 321-323; Foucault 1987). Subjektivierung fragt danach, »[...] welche Verfahren in Anschlag gebracht werden«, um das Subjekt »entsprechend zu modellieren« oder zu formen (Bünger 2011, S. 321). Soziale Anreize zur Selbstführung können mit Foucault als »Regierungskünste« bezeichnet werden (Foucault 1992, S. 11; zit.n.: Bünger 2011, S. 322). Sie etablieren

»Wissen, Techniken und Prozeduren, mit denen Staaten, Gruppen und Individuen identifiziert und einem Zweck zugeführt werden können – oder genauer: mit denen sie dazu gebracht werden können, sich selbst nutzbringend zu führen.« (Ebd., S. 322)

Dies wirft die Frage auf, welche ›Art‹ der Subjekte in politischen Bildungskontexten ›geformt‹ werden und aus welchen Gründen. In Bezug auf die vorherrschende Kompetenzförderung, die auch in der politischen Bildung um sich greift (vgl. u.a. Wolf 2011), ist mit Foucault zu fragen: Wie wird Herrschaft heutzutage in das Subjekt hineinverlagert und welche sozial organisierten Anreize werden zur Selbstführung gesetzt? Vor diesem Hintergrund ist auch die Forderung von Eis zu verstehen, dass politische Bildung untersuchen müsse, »[...] wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden« (Eis 2016b, S. 408).

Um solche Praxen der gesellschaftlichen Formung zu explorieren, ist den jeweiligen Kontaktpunkten zwischen Fremd- und Selbstführung besondere Aufmerk-

samkeit zu schenken.⁴⁷ In Hinblick auf kompetenzorientierte politische Bildung befinden Frederick Moll et al., dass mit der Anwendung des Kompetenzbegriffs genau ein solcher Kontaktpunkt zwischen Fremd- und Selbstführung geschaffen wird: Kompetenzen »ergänzen Bildungstitel sozusagen als ›innere‹ Eigenschaften der Individuen, die als Produkt von Anstrengung und Leistungsbereitschaft veräußert werden müssen« (Moll et al. 2013, S. 299). Von daher verstehen sie den Kompetenzbegriff als »ein weiteres subtiles Instrument der Technik und Wechselseitigkeit von Fremd- und Selbstführung« (ebd.).⁴⁸

Die Auseinandersetzung mit subjektkritischen Ansätzen sollte keineswegs das Resümee nahelegen, dass es sich nicht mehr lohne, subjektorientiert zu arbeiten. Bünger plädiert dafür, subjektkritische Einwände zu nutzen, um »die historisch vorherrschenden Subjektvorstellungen auf ihre Ausblendungen und Machtwirkungen hin [zu] analysieren« (Bünger 2011, S. 323). Sie sollten als »Herausforderung« gedeutet werden, um »die Möglichkeiten politischen Handelns anhand der subjektkritischen Analysen zu überprüfen und neu zu fassen.« (Ebd.) Umgekehrt kann gesagt werden, dass politische Bildung, die nicht die historisch vorherrschenden Subjektvorstellungen analysiert, Gefahr läuft, Herrschaftsstrukturen auszublenden.

Aus den subjektkritischen Einwänden lässt sich m.E. das Argument herleiten, dass Jugendliche nicht ausschließlich als Personen angesprochen werden, deren Stimme zählt und die potenziell wirkmächtige Subjekte seien. Eine solch einseitige Subjektorientierung blendet die Bedingtheit der Subjekte und damit einhergehende Erfahrungswerte aus – zum Beispiel die Erfahrung, dass die eigene Stimme nicht gehört wird oder zählt und dass man nichts bewirken kann. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive sind solche Erfahrungswerte gedeckt von den Analysen zum gegenwärtigen Zustand der Demokratie, deren Entdemokratisierungstendenzen u.a. unter dem Stichwort »Postdemokratie« diskutiert werden. Gefühle der Ohnmacht und Begrenzung sollten in politischen Bildungsräumen besprochen werden können⁴⁹ und zwar auch in Hinblick auf die Ursachen für genau diese Gefühle. In diesem Zusammenhang spricht Bünger von einem »anti-heroische[...]n]

47 Foucault schreibt: »Man muss die Punkte analysieren, an denen die Herrschaftstechniken über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- und Herrschaftsstrukturen integriert werden. Der Kontaktpunkt, an dem die Form der Lenkung der Individuen durch andere mit der Weise ihrer Selbstführung verknüpft ist, kann nach meiner Auffassung Regierung genannt werden.« (Foucault 1993; zit.n.: Lemke 2007, S. 9)

48 Die Autor*innen erkennen gleichzeitig an, dass der »Kompetenzbegriff [...] immerhin Intelligenz- und Begabungskonzepte zurückgedrängt [hat], indem er prinzipiell Lernfähigkeit und Lernbarkeit unterstellt.« (Moll et al. 2013, S. 299)

49 Diese Forderung findet sich auch in der »Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung« (Frankfurter Erklärung 2015); vgl. auch Kapitel 2.1.2.

Korrektiv« (ebd.). Demnach wird auch in der »kritische[n] Demokratiebildung«, wie Lösch ausführt, ein bestimmtes Subjektverständnis zugrunde gelegt:

»Eine kritische Demokratiebildung hat zwar das kritik- und handlungsfähige Subjekt vor Augen, das sich selbst aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen befreien kann, zielt aber nicht auf das ›identitäre‹ und allseits politische kompetente Subjekt ab. Kritische Demokratiebildung kann bestenfalls dazu beitragen, dass Menschen durch die kritische Analyse der herrschenden politischen und sozio-ökonomischen Verhältnisse ihre eigenen alltäglichen Probleme, aber auch ihr Eingebundensein in diese Verhältnisse besser verstehen. Daraus kann resultieren, dass Menschen handelnd aktiv werden und versuchen, die Verhältnisse zu verändern.« (Lösch 2011, S. 23)

Aus subjektkritischen Einwänden lässt sich m.E. auch schließen, dass politische Bildungsprogramme stärker als bisher gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick nehmen sollten. Diese Forderung wird u.a. mit dem schon vorgestellten Politikbegriff einer kritischen Demokratiebildung aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.2.3). Jedoch findet sich in Bildungsprogrammen, die sich an »sozial und bildungsbenachteiligte Jugendliche« richten, mit dem Fokus auf die Förderung von Selbstwirksamkeit und sogenannter »demokratischen Kompetenzen« oftmals genau der »Kompetenz- und Aktivierungsdiskurs« wieder, den es »kritisch unter die Lupe zu nehmen« gilt (Bünger 2011, S. 323). Analog zu der Forderung nach Reflexivität (als einem der Kriterien kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung) sollte es deshalb für Bildungsakteure wichtig sein, *nicht* zu fragen, »wie sich [...] politische Aktivbürger in ausreichender Anzahl und in ausreichender Qualität ›herstellen‹ lassen« (Mas-sing 1999, S. 52), sondern sich »mit den gesellschaftlichen Formierungspraktiken funktionaler Selbstverhältnisse auseinanderzusetzen und ihre Verstrickung in die ›Führung der Führungen‹ (Lemke 1997, 304) aufzuarbeiten« (Bünger 2011, S. 323).

3.2.2 Politische Bildung und ihre Korrespondenz zur vorherrschenden Produktionsweise

Der Sozialwissenschaftler Andreas Merkens hat sich mit der Anschlussfähigkeit Gramscis an eine kritische Theorie gegenwärtiger politischer Bildung befasst.⁵⁰ In einem seiner Aufsätze fängt er das widersprüchliche Verhältnis, in dem Bildung

50 Die »politisch-pädagogische Grundlinie« Gramscis wird von zahlreichen Autor*innen im deutschsprachigen Raum »für aktuelle Fragen der politischen Bildung, politischen Pädagogik, Bildungspolitik und Bildungstheorie nutzbar« gemacht (Merkens 2011, S. 193). Merkens verweist auf die folgenden Autor*innen: Bernhard 2005, 2007; Mayo 2006; Merkens 2002, 2004, 2007; Richter 2006; Sternfeld 2009. Jüngst ist zudem erschienen: Niggemann 2016.

(so auch politische Bildung mit ihrem Ziel der Mündigkeitsförderung) aus hegemonietheoretischer Perspektive stets zu denken ist, treffend ein: Mit Gramsci sei davon auszugehen,

»dass jede Gesellschaft periodisch vor der Herausforderung steht, ein reproduktives Entsprechungsverhältnis von Arbeits- und Lebensweisen herzustellen und zu erneuern. Das pädagogische Handeln, das von Staat und Zivilgesellschaft ausgeht, ist unmittelbar gebunden an diese Reproduktionsanforderung, ohne aber gänzlich in dieser Funktion aufzugehen.« (Merkens 2011, S. 199)

Der Staat strebe danach,⁵¹ »die Moral der breitesten Volksmassen den Erfordernissen der ständigen Entwicklung des ökonomischen Produktionsapparates anzupassen« (GH 1544; zit.n.: Merckens 2011, S. 199). Merckens führt weiter aus, dass es »Gramsci zufolge« darum ginge, einen »bestimmten Typ ökonomischer Zivilisation [zu realisieren], der für seine Weiterentwicklung [...] eine bestimmte Verhaltensweise, eine bestimmte Erziehung, eine bestimmte Weise des Zusammenlebens usw.« verlange (GH 1826; zit.n.: Merckens 2011, S. 199). Die »fortlaufende Umgestaltung der kulturellen Gebräuche, Sitten, Normen und Werte« steht also »in Korrespondenz zur vorherrschenden Produktionsweise« und »wird durch staatliches Handeln wesentlich pädagogisch angeleitet und strukturiert« (Merkens 2011, S. 199).⁵² Bei der Umgestaltung der Gebräuche, Sitten, Normen kommt es auch zur Integration von Interessen, Meinungen und Praxen subalternen Gruppen.⁵³ Denn Herrschaftsverhältnisse bestehen hegemonietheoretisch gedacht ja gerade »nicht nur aus fremd gesetzten und von außen auferlegten Zwängen«, sondern »beinhalten immer auch ein eigenständiges Sich-Einrichten, ein aktives Sich-Eingliedern in die bestehenden Verhältnisse.« (Ebd., S. 194f.)

Die aktuelle Produktionsweise kann dabei als postfordistische Wissensgesellschaft beschrieben werden und politische Bildung aktuell vor diesem Hintergrund

51 Merckens spricht vom »erzieherische[n] Staat« (Merkens 2011, S. 199), wobei der Staat als »integraler, erweiterter Staat« gedacht wird, der aus politischer Gesellschaft und Zivilgesellschaft besteht (vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel 3.1.1).

52 Merckens bezieht sich hier auf die Aussage Gramscis, dass »[d]er Staat als »Erzieher« aufgefasst werden« kann, »insofern er gerade danach strebt, einen neuen Typus oder ein neues Niveau der Zivilisation zu schaffen« (GH 1548; zit.n.: Merckens 2011, S. 199).

53 Hier verweist Merckens auf Gramscis Analysen zum Fordismus: »Gramsci beobachtet, dass der Fordismus – als tiefgreifende Umwälzung der gesellschaftlichen Produktionsweise – zugleich die Umgestaltung tradierter Sozialmilieus, Alltagskulturen und Wertvorstellungen voraussetzt. Ein Umbruch, der nicht einseitig mit den Zwangsinstrumenten des Verbots, der Bestrafung und der Disziplinierung zu realisieren ist. Die neue Lebensweise konnte nur mit den ergänzenden Mitteln der pädagogischen Überzeugung, der Führung und Integration tatsächlich hegemonial werden. Neue Formen der privaten Lebensführung wurden propagiert und über staatliche wie privatwirtschaftliche Moralkampagnen verallgemeinert (Puritanismus, Prohibition).« (Merkens 2011, S. 200)

gedeutet werden: Merkens geht von einer »erzieherische[n] Mobilisierung von Staat und Zivilgesellschaft« aus, um eine »postfordistische [...] Arbeits- und Lebensweise« zu etablieren (ebd., S. 202). Im Postfordismus würden die »flexiblen, wissensbasierenden Arbeitsmethoden erlernt [...] als auch eine entsprechende Lebenseinstellung und Alltagspraxis pädagogisch angeleitet und mit subjektivem Sinn verbunden« (ebd.).

Wenn hier von Staat und »staatlichem Handeln« die Rede ist, meint dies – entsprechend des integralen Staatsverständnisses (vgl. Kapitel 3.1.1) – auch das Handeln zivilgesellschaftlicher Akteure. Das bedeutet – bezogen auf den vorliegenden Forschungsgegenstand –, dass auch das von unternehmensnahen Stiftungen unterstützte »pädagogische Handeln« auf die Anpassung an die vorherrschende Produktionsweise befragt werden kann. Für die politische Bildung ergibt sich darüber hinaus die grundsätzliche Frage, inwiefern diese darin involviert ist, die »fortlaufende Umgestaltung der kulturellen Gebräuche, Sitten, Normen und Werte in Korrespondenz zur vorherrschenden Produktionsweise« (Merkens 2011, S. 199) mit zu organisieren.⁵⁴ Doch wie passt politische Mündigkeitsförderung zur vorherrschenden Produktionsweise? Dafür seien – bevor dies ausführlicher in der Fallstudie reflektiert wird (vgl. Kapitel 5.3) – nachfolgend einige Hinweise aus dem aktuellen Fachdiskurs der politischen Bildung gegeben.

Den Bezug zwischen politischer Bildung und ihrem Ziel der Mündigkeitsförderung einerseits und aktuellen »gesellschaftlichen Formierungspraktiken«⁵⁵ andererseits bringt Stefanie Graefe auf den Punkt: Sie stellt heraus, dass das emanzipatorische Bildungsideal (der politischen Bildung) einen Schnittpunkt mit den gesellschaftlich geforderten Selbstführungsqualitäten habe (vgl. Graefe 2011, S. 175f.): Denn »kritisch denken und urteilen können«, das ist nicht nur ein – aus der dargestellten subjektkritischer Sicht (vgl. Kapitel 3.2.1) sowieso brüchiges – Ideal einer demokratischen politischen Bildung, die zum Beispiel auch nach Entdemokratisierungsprozessen fragt. Es ist eben auch eine gesellschaftliche Anforderung, die sich an das Subjekt in der postfordistischen Wissensgesellschaft richtet.⁵⁶ Wenn es »Aufgabe eines progressiven politischen Projekts« sein soll,

54 Hierzu wären weitergehende Analysen notwendig, da sich ausführlich mit der vorherrschenden Produktionsweise auseinandergesetzt werden müsste, was in dieser Arbeit nicht möglich ist (vgl. dazu u.a. Merkens 2002).

55 Die »gesellschaftlichen Formierungspraktiken« interessieren aus einer subjektkritischen Perspektive, vgl. dazu Kapitel 3.2.1.

56 So steht schon im »Memorandum über lebenslanges Lernen« der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000, dass »kritisches Urteilsvermögen« Voraussetzung für »[a]ktives Lernen« sei (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 17). Zudem wird »Beschäftigungsfähigkeit – also die Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben« als »eine zentrale Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft« verstanden (ebd., S. 6). M.E. zeigt sich darin recht deutlich das von Büniger identifizierte politische Moment von Bildung, mit dem diese grundsätzlich in einem »Widerspruchsverhältnis von sozialer

dass der Alltagsverstand vor allem kritisch ist und »sich keinen Normen ohne vorheriger Prüfung unterwirft« (Opratko 2014, S. 45), wie Opratko in Anschluss an die Überlegungen Gramscis schreibt, dann gehört genau dies aktuell paradoxerweise zu den Reproduktionserfordernissen. Es ist insofern wenig verwunderlich, dass eine kritisch-emanzipatorische politische Bildungspraxis Gefahr läuft, mit jenen Bildungspraxen verwechselt zu werden, die ganz im Sinne der geforderten Arbeitsmarktqualitäten stehen.

Darüber hinaus ist auf den allgemeinen »Bedeutungszuwachs des Pädagogischen in der ›Wissengesellschaft‹« (Merkens 2011, S. 201) hinzuweisen, in der lebenslanges Lernen und Weiterbildung unter dem Stichwort »employability« (Beschäftigungsfähigkeit) auch als Anforderungen an das Individuum gestellt sind, die im Zusammenhang mit den ökonomischen Produktionsverhältnissen gesehen werden müssen. So steht im »Memorandum über lebenslanges Lernen« der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000 zur Begründung, »[w]arum [...] die Europäische Union der Verwirklichung lebenslangen Lernens so hohe Priorität bei[misst] [...]« u.a. die folgende Begründung:

»In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden. Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen – zum eigenen Wohl und zu dem der Gemeinschaft – der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 5)

Schließlich wird in der politischen Bildung aktuell der Einsatz digitaler Medien diskutiert: Was bedeutet es für die politische Bildung, dass das Internet »Hauptinformationsquelle und [...] ›Leitmedium‹ der Jugendlichen für politische Themen ist [...]« und wie können »Möglichkeiten digitalen Engagements« ausgelotet werden (Hafeneger et al. 2016, S. 5)?⁵⁷ Ansätze digitalen Engagements gelten dabei als gut anschlussfähig für »ressourcenorientierte« Bildungsansätze.⁵⁸ Die 2016 eröffnete Landeszentrale für politische Bildung in Niedersachsen legt sogar einen ihrer Schwerpunkte auf »die Entwicklung neuer Formate und Methoden im Bereich

Funktionalität und subversiver Infragestellung gesellschaftlicher Herrschaftsformen« zu verstehen ist (Bünger 2013, S. 221).

57 Die Feststellung, dass das Internet Leitmedium der Jugendlichen ist, zitieren Hafeneger et al. aus der Shell-Studie (vgl. Hafeneger et al. 2016, S. 5).

58 Wagner/Gerlicher/Brüggen empfehlen 2012 (in einer Expertise für die bpb) ein Verständnis von »Partizipation im und mit dem Social Web«, dass »das Subjekt und seine Entscheidungsmacht in den Mittelpunkt [stellt]«. Damit ist gleichzeitig auch der Ausgangspunkt für handlungsorientiertes, pädagogisches Handeln gesetzt, bei dem Lebenswelt- und Ressourcenorientierung zentral sind.« (Wagner/Gerlicher/Brüggen 2012, S. 33).

digitaler Medien und Netzwerke« (Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen 2017). Wie die Verknüpfung digitaler und politischer Bildung praktiziert wird, soll in der Fallstudie (vgl. Kapitel 5) ausführlicher betrachtet werden. Dabei wird Merkmens Warnung vor »ideologietheoretische[n] Kurzschlüsse[n]« als Auftrag zur Analyse der »wechselseitigen pädagogischen Vergesellschaftungsprozesse« verstanden:

»Die von »oben« betriebene ideologische Anrufung, seine Lebensplanung nach den Vorgaben eines flexiblen Kapitalismus auszurichten, ist [...] eingelassen in diverse zivilgesellschaftliche Praxen und Orte, in wechselseitige pädagogische Vergesellschaftungsprozesse, die immer auch durch Brüche, Verschiebungen und Kompromisse bestimmt sind.« (Merkmens 2011, S. 202)

3.2.3 Symbolische Herrschaft im Feld der politischen Bildung

Wenn der Erziehungswissenschaftler Helmut Bremer feststellt, dass politische Bildung »nicht per se »emanzipativ« [ist], sondern [...] ebenso – auch ohne das zu intendieren – zu symbolischer Herrschaft beitragen [kann]« (Bremer 2011, S. 189), dann wirft dies auch Fragen für die Förderung politischer Mündigkeit auf. Das Bourdieusche Konzept der symbolischen Herrschaft und die Analyse sozialer Felder hat Bremer für die politische Bildungstheorie und -praxis (in Deutschland) fruchtbar gemacht.⁵⁹ Aus seinen Überlegungen ist, wie nachfolgend dargestellt wird, die These abzuleiten, dass, auch wenn Mündigkeit gefördert werden soll, symbolische Herrschaft reproduziert wird. Symbolische Herrschaft meint dabei zunächst einmal,

»[...] dass die Herrschaftsverhältnisse in modernen, offenen, demokratischen Gesellschaften nicht nur von außen – durch juristische, polizeiliche, ökonomische Zwänge oder physische Gewalt – aufrechterhalten, sondern dass Macht und Herrschaft zunehmend »in die Individuen hineingenommen« werden [...]. Fremdzwänge werden zu Selbstzwängen.« (Ebd., S. 182)⁶⁰

Die Zwänge sind wiederum auf grundlegende soziale Einteilungen zurückzuführen, wie z.B. »Mann – Frau, Alte – Junge, Stadt – Land, Arme – Reiche, Gebildete – Ungebildete, Führende – Ausführende, Herrschende – Beherrschte, körperlich Arbeitende – geistig Arbeitende« (ebd.). Mit diesen Einteilungen seien »bestimmte Lebensbedingungen und Befugnisse, [...] Ein- und Ausschlüsse, Privilegierungen und Nicht-Privilegierungen« verbunden (ebd.). Um zu verstehen, wie es überhaupt zur »Umwandlung fremder in subjektive Zwänge kommt« (ebd.), ist

59 Zudem sind dazu Arbeiten von Mark Kleemann-Göhring (2013; Bremer/Kleemann-Göhring 2011, 2015) und Felix Ludwig erschienen (vgl. Bremer/Ludwig 2015a, b).

60 Bremer zitiert hier Kraus (vgl. Kraus 2008, S. 46).

es wichtig, Pierre Bourdieus Habituskonzept zu beachten. Mit Habitus ist dabei die »Grundhaltung gegenüber der Welt« (Bourdieu 1992, S. 31; zit.n.: Bremer 2011, S. 182) gemeint, mithin »Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die die Akteure durch Sozialisationsprozesse verinnerlicht haben« (Bremer 2011, S. 182). Bremer hebt in dem Kontext hervor, dass Individuen »[m]it dem Habitus« als »soziale Subjekte« zu verstehen seien,

»die von Beginn an lernen, mit und in den gesellschaftlichen Teilungen zu denken und zu handeln. (...) Mit den Teilungen stellt die Gesellschaft zugleich Sichtweisen und Bewertungen bereit, wie die soziale Welt zu sehen ist und ohne die sie überhaupt nicht zu erkennen wäre. Die sozialen Teilungen und Einteilungen, die die soziale Ordnung bilden bzw. bilden sollen, werden als Sichtweisen des Sozialen von den Individuen übernommen.« (Ebd., S. 182f.)

Aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessiert besonders die Frage: »Wer [...] hat die Macht, solche Vorstellungen und Sichtweisen als akzeptiert durchzusetzen?« (Ebd., S. 183) Bremer betont, dass mit Bourdieu die »Verinnerlichung« der sozialen Ordnung bzw. der sozialen Einteilungen »bis ins Körperliche« gehe: »[D]urch das permanente Einwirken und die permanente Auseinandersetzung mit der sozialen Welt »dringt die Gesellschaftsordnung in die Körper ein« (ebd.).⁶¹ Da die Individuen im »alltäglichen Handeln ständig unhinterfragt auf die Teilungsprinzipien der Gesellschaft zurückgreifen, bauen sie die Herrschaftsstrukturen permanent neu auf.« (Ebd., S. 184)

Diesen Teilungsprinzipien kann auch in der politischen Bildung nachgespürt werden: mit Bremers Analyse zur »Wirkungsweise symbolischer Gewalt« für die politische Bildung, die von Bourdieu »Analyse des politischen Feldes« (ebd., S. 185) ausgeht. Mit Feldern hole Bourdieu »vereinfacht gesagt die gesellschaftliche Funktions- und Arbeitsteilung ein [...]«, wobei die Felder von »Akteure[n] mit bestimmten Habitus« geprägt werden und »diesen Feldern aufgrund ihrer Weltansichten, ihrer Handlungsmuster und ihrer Sprache einen spezifischen Stempel aufdrücken, eine Kultur einschreiben.« (Ebd.) Auch Politik kann als ein soziales Feld und politische Bildung als ein Teil davon verstanden werden (vgl. ebd.). Jedes Feld sei »eine eigene kleine Welt für sich, in der um die Deutungshoheit gerungen wird [...]« (ebd.); bezogen auf das Feld Politik z.B., was »gute Politik« sei.

Die Akteure des Feldes kann man sich wie Teilnehmende eines Spiels vorstellen, die die (oft impliziten und unausgesprochenen) Regeln des Spiels akzeptieren und die davon ausgehen, dass sich die Teilnahme am Spiel lohnt (vgl. Kleemann-Göhring 2013, S. 280f.). Das politische Feld hat wie alle sozialen Felder eigene Regeln, zum Beispiel »wie über Politik gesprochen werden darf« (ebd., S. 281). Mark Kleemann-Göhring, der sich auch mit Bourdieus Feld-Theorie in Hinblick auf das

61 Bremer zitiert hier Bourdieu (vgl. Bourdieu 2001a, S. 181).

Thema »Politikferne« in der politischen Bildung« auseinander setzt, beschreibt unter Bezug auf Bourdieu die Felder als »Orte sozialer Kämpfe, in denen um die Deutungshoheit über Grenzen und Regeln des Feldes gerungen wird« (ebd.). Ob man sich im Feld behaupten könne, hänge von Machtmitteln wie dem politischen Kapital »und eines der Feldlogik angepassten Habitus« ab (ebd.).⁶²

Abbildung 1: Heuristische Darstellung des politischen Feldes



Quelle: Bremer/Kleemann-Göhring 2015, S. 429.

Um Zutritt zum »Spiel« zu erhalten, bedürfe es einer zweifachen politischen Kompetenz:

»Zum einen [...] der Kompetenz als Fähigkeit, d.h., einen politischen Sinn bzw. eine politische Bildung zu haben, um »konkrete Probleme des Alltags in allgemeinen Begriffen auszudrücken« [...], von der Alltagserfahrung ein Stück weit zu abstrahieren.« (Bremer 2011, S. 186)⁶³

Des Weiteren müsse jedoch noch »Kompetenz im Sinne von Befugnis« dazukommen, mithin

»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, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, d.h., explizit politische Klassifikations- und Analyseprinzipien« (Bourdieu 1993, S. 228; zit.n.: Bremer 2011, S. 186).

62 Kleemann-Göhring bezieht sich hier auf Bourdieu (vgl. Bourdieu 2001a, S. 126).

63 Bremer zitiert Bourdieu (vgl. Bourdieu 1982, S. 623).

Die Hauptakteure des politischen Felds seien daran interessiert, »dass das Spiel in seiner Form erhalten bleibt, d.h., dass die Institutionen, Zuständigkeiten und Regeln gewahrt bleiben« (Kleemann-Göhring 2013, S. 282). Diese Hauptakteure gehören gewissermaßen zum orthodoxen, systemstabilisierenden Pol im Feld – für sie ginge »die größte Gefahr deshalb von denjenigen aus, die die gegenwärtigen Regeln des Spiels in Frage stellen« (ebd.) (vgl. Abb. 1). Diese wären dann am heterodoxen, subversiven Pol zu finden, was nicht meint, dass das »demokratische System abgeschafft werden soll«, sondern dass die aktuellen Regeln infrage gestellt werden (ebd.).

Ein typisches Merkmal sozialer Felder sei »die Trennung von ExpertInnen und Laien« (ebd., S. 281). Die Laien würden zum »vorweggenommene[n] Fremdausschluss« neigen: Sie merken, dass sie nicht in der »anerkannten« Form über Politik sprechen und gehen davon aus, dass ihre Meinung nicht gefragt sei (Bremer/Kleemann-Göhring 2015, S. 428).⁶⁴ Im Anschluss an die These symbolischer Kämpfe im politischen Feld fordert Bremer für die politische Bildung u.a., dass es Ziel einer »kritische[n] politische[n] Bildung« sein müsse,

»die praktizierte Form der Trennung von Experten und Laien in Frage zu stellen, mit dem Ziel, die Arbeitsteilung im politischen Feld dahingehend zu verändern, dass »eine größere Zahl von Personen auf dieses Feld einwirken« kann« (Bremer 2011, S. 190f.).⁶⁵

Kleemann-Göhring hebt explizit hervor, dass politische Bildung dann systemstabilisierend sei, wenn das »Ideal der/des politischen Bürgerin/Bürgers und ihrer/seiner notwendigen BürgerInnenkompetenzen aus der Logik des politischen Feldes« (Kleemann-Göhring 2013, S. 283) abgeleitet werden. Politische Bildung sollte deshalb nicht darauf fokussieren, die »Laien« zu »Expert*innen« auszubilden, sondern »die vorhandenen Kompetenzen der Laien aufzuwerten« (ebd., S. 288) und »die Arbeitsteilung und das damit verbundene Herrschaftsverhältnis generell in Frage zu stellen«, wie Lösch in Anschluss an Bremer betont (Lösch 2013, S. 130).

3.3 Zwischenfazit

Hegemonietheoretisch kann das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im politischen Bildungsbereich in Hinblick auf eine Strategie der Universalisierung von Partikularinteressen analysiert werden, in der Interessen, Meinungen, Praxen, aber auch die sogenannten »organischen Intellektuellen« subalternen Gruppen

64 Bremer hat diesen vorwegnehmenden Fremdausschluss an verschiedenen Stellen ausführlich beschrieben (vgl. dazu u.a. Bremer/Kleemann-Göhring 2015).

65 Bremer zitiert hier Bourdieu (vgl. Bourdieu 2001b, S. 60).

aufgegriffen und herrschaftsförmig integriert werden. Empirisch ergibt sich zunächst die Frage, inwiefern unternehmensnahe Stiftungen als Teil der herrschenden sozialen Gruppen und ›benachteiligte Jugendliche‹ wiederum als Teil der Subalternen betrachtet werden können? Welche Partikularinteressen werden wie genau ›universalisiert‹?

Die hegemonietheoretische These einer ›herrschaftsförmigen Bearbeitung des Alltagsverstands‹ warf die Frage auf, wie dies für außerschulische politische Bildungskontexte untersucht werden kann, in denen politische Mündigkeit gefördert werden soll. Dazu konnten aus drei bildungstheoretischen Ansätzen aus der kritischen politischen Bildungsforschung Kriterien abgeleitet werden. Demnach gilt es zu analysieren,

- a. inwiefern gesellschaftliche Strukturen, die die Subjekte bedingen, in den Bildungsprogrammen thematisiert werden,
- b. inwiefern die Bildung der Subjekte in Anpassung zu den jeweiligen Produktionsverhältnissen organisiert wird,
- c. wie und wo symbolische Herrschaftsmechanismen in Bildungsprogrammen wirksam werden.

Mit Bourdieu sei an dieser Stelle betont, dass nur »das Aufdecken gesellschaftlicher Zwänge es ermöglicht, sich davon zu befreien« (Bremer 2011, S. 188).⁶⁶ In Hinblick auf den Forschungsgegenstand bleibt als Zwischenergebnis festzuhalten, dass politische Bildung nicht einfach nur befähigt und automatisch zu politischer Mündigkeit führt, sondern auch als (angestrebte) Mündigkeitsförderung immer als eine in Herrschaftsverhältnisse verstrickte Bildung zu denken ist. Dies gilt somit auch für zielgruppenadäquate Formate, die z.B. themenoffen und ressourcenorientiert ausgerichtet sind, und ›benachteiligte Jugendliche‹ empowern wollen.

Diese ›Verstrickung‹ lässt sich keineswegs nur an Modellprojekten reflektieren, die von unternehmensnahen Stiftungen gefördert werden, sondern auch bei anderen Bildungsakteuren, die auf dem Feld der außerschulischen politischen Bildung wirken. Auch (bzw. besonders) Akteure, die sich dezidiert mit einer kritischen politischen Bildung identifizieren, müssen nach ihrer eigenen Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse fragen (vgl. ebd.). Durch den Anspruch von Stiftungen, gemeinwohlorientiert und innovativ agieren zu wollen, sollte diese Verstrickung jedoch gerade in diesen Programmen mitgedacht werden. Zudem ist durch die Tatsache, dass unternehmensnahe Stiftungen politische Bildung fördern, die Frage aufgeworfen, ob und inwiefern hier eine Mündigkeitsförderung vorangetrieben wird, die ganz im Sinne von Unternehmen und Wirtschaft ist – zumindest aber wirtschaftlichen Interessen nicht entgegenläuft.

66 Bremer bezieht sich hier auf Bourdieu (vgl. Bourdieu 1992, S. 46).

