DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin

Politik und Sinn –

politische Bildung 25 Jahre nach 1989

Martina Panke

Ulrich Schnauder (Hg.)

Das Werkstattwochenende wurde finanziert und unterstützt von der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung, dem DGB Landesbezirk Berlin-Brandenburg, Forum Arbeit e.V. Berlin und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V., Landesverband Brandenburg.

Die Erstellung und der Druck dieser Broschüre wurde ermöglicht durch eine Förderung der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung.

Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung

DGB

Gestaltung und Satz:
Galina Pchennikova, Dieter Raupach
layoutlabor, berlin

Druck: Pinguindruck, Berlin

Bestelladresse:
DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin
Kirschallee
16837 Flecken Zechlin
Tel.: 033923 – 7400

info@dgb-jbs.de

Flecken Zechlin 2015

Politik und Sinn –

politische Bildung 25 Jahre nach 1989

herausgegeben von Martina Panke
und Ulrich Schnauder unter Mitarbeit von Michael Rocher

Dokumentation eines Werkstattwochenendes
im Herbst 2014
in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin

Inhalt

5 Vorwort
Politik und Sinn – politische Bildung 25 Jahre nach 1989

11 Bedeutungswandel – Politik und das Politische vor und nach 1989
Ulrike Poppe

21 Politik bleibt das Schicksal
Albrecht von Lucke

35 Hartz IV und die Folgen
Helga Spindler

45 Mama hat gesagt
Milan Dzykonski

Politische Bildung

57 Politische Bildung für „Unpolitische“?
Benno Hafeneger

73 Ansätze gewerkschaftlicher, „arbeitspolitischer“ (Jugend)Bildung
Julika Bürgin

85 Politik, Wirklichkeit und Sinn – politische Bildung in der Konkurrenz- und Spaßgesellschaft
Ulrich Schnauder

103 Neugierig sein und Fragen stellen
Franziska Frielinghaus

Politik und politische Bildung?

115 Politische Bildung aus der Perspektive eines ehemaligen DGB-Landesvorsitzenden
Jürgen Weißbach

119 Politische Bildungsarbeit ist für die Demokratie essenziell
Philipp Lengsfeld

123 Politische Bildung als Herausforderung für Parteien
Moritz Kirchner

145 Wie oft ging den Teilnehmenden ein Licht auf
Daniel Wucherpfennig

149 „Engagiert habe ich mich immer....“
Ina Muhß

Anhang

152 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren
153 Bildnachweise
155 DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin
158 Forum Arbeit e.V.
159 Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.

Politik und Sinn – politische Bildung 25 Jahre nach 1989

Ein Werkstattwochenende zu Grundfragen und Rahmenbedingungen außerschulischer politischer (Jugend)bildung

„Das Scheitern des realsozialistischen Experiments und der Siegeszug des globalisierten Kapitalismus haben Sinnbezüge wie politische und mentale Rahmenbedingungen von Politik und politischer Bildung in den letzten 25 Jahren mehr verändert als viele politische Bildner/innen es sich eingestehen wollen“. Das war die Ausgangsthese eines Werkstattwochenendes im September 2014 in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin.

25 Jahre nach 1989 scheinen Erwartungen und Leidenschaft gegenüber dem Politischen und der Politik insgesamt ziemlich verloren, jeglicher utopischer Überschuss verdampft. Konsum und die Vermehrung von individuellen Optionschancen sind die dominierenden Leitbilder des globalisierten Liberalismus geworden. Daneben erleben wir die Zunahme sozialer Distinktion und Differenzierung, das Abschmelzen sozialversicherungspflichtiger Normalarbeit, wachsende Prekarisierung und Ausweitung von Arbeitsverhältnissen im Niedriglohnbereich. Aus Angst vor dem Verlust von Anerkennung und Lebenssinn nehmen viele jede Arbeit an und akzeptieren die Rahmenbedingungen, auch wenn sie von dieser Arbeit nicht leben können.

Folgen sind eine „entideologisierte“ Politik, in der sich scharf konturierte politische Lager auflösen und eine sich entpolitisierende Gesellschaft. Die Milieus quasi „naturwüchsiger“ Politisierung werden kleiner. Vor allem einkommensschwache und „bildungsferne“ Teile der Bevölkerung verabschieden sich mehr und mehr aus der aktiven Teilhabe an der Demokratie.

Als homo religiosus sah Joseph Ratzinger im Marxismus noch in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts *„etwas von der Urgewalt des alttestamentlichen Messianismus“*, *„ein religiöses Pathos, das die weithin heimatlos gewordenen religiösen Energien vieler Menschen mit geradezu magnetischer Kraft an sich“* zöge.[1] Diese säkularisierten religiösen Energien, der viel beschworene utopische Überschuss – durchströmte der vor 1989, über marxistische und sozialistische Parteien im engeren Sinne hinaus, nicht auch weite Teile des Politischen überhaupt? Auch die Gewerkschaften, die Ökologie- und Friedensbewegung bis in die Bürgerbewegungen der DDR-Opposition? Die friedliche Revolution von 1989 und der Zusammenbruch der realsozialistischen Systeme des Ostblocks haben unübersehbar deren Opfer und Repressionsgehalt offen gelegt. Andererseits fasste Bärbel Bohley ihre Ernüchterung angesichts der bundesdeutschen Nachwende-Entwicklung in dem Satz zusammen: *„Wir wollten Gerechtigkeit und haben den Rechtsstaat bekommen“*.

25 Jahre nach der friedlichen Revolution von 1989 wollten wir fragen, was diese Entwicklungen für Politik und politische Bildung bedeuten:

- Welche Chancen und Herausforderungen entstehen aus der utopischen Entladung des Politischen und der Dominanz der Ökonomie für Politik, Gewerkschaften und die außerschulische politische Bildung?
- Kann politische Bildung – insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene – Orientierung und Sinnbezüge eröffnen? Lassen sich angesichts der Dominanz ökonomischer Sachzwänge und dem Misstrauen vieler gegen die(se) Demokratie die Bedeutung von gesellschaftlicher Teilhabe und Solidarität erfahrbar machen? Können Fragen nach dem gutem Leben und guter Arbeit Anstöße geben? Welche Ressourcen lassen sich in der politischen Bildung gegen die Faszination rechtsextremer „Sinnangebote" mobilisieren? Wie lassen sich politische Beteiligungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit stärken?

Die markante Wegmarke zum 25. Jahrestag der Friedlichen Revolution von 1989 zum Ausgangspunkt einer Reflexion über sich verändernde Rahmenbedingungen und Herausforderungen politischer Bildung zu machen, hat sich als ausgesprochen ergiebig erwiesen. Wir haben an diesem Wochenende spannende Debatten geführt. Die Beiträge von Ulrike Poppe, Albrecht von Lucke, Benno Hafeneger und Julika Bürgin haben aus ganz unterschiedlichen Perspektiven diese Diskussionen angeregt:

Während Ulrike Poppe in einem bewegenden Beitrag aus biographischer Perspektive die Bedingungen, Erscheinungsformen und den Verlauf politischen Engagements vor und nach 1989 beleuchtete, entwickelte Albrecht von Lucke einen Strauß provokant-nachdenklicher Thesen aus einem politologisch-ideengeschichtlichen Blickwinkel, ausgehend vom Begriff der „Generationen".

Benno Hafeneger bot einen weitgespannten Überblick zu den empirischen Befunden der Jugendforschung und den Herausforderungen für die außerschulische politische Jugendbildung im Blick auf vermeintlich „unpolitische" Jugendliche und junge Erwachsene.

Julika Bürgin umriss in ihrem Beitrag die Herausforderungen und Chancen gewerkschaftlicher „arbeitspolitischer" (Jugend)Bildung: Gewerkschaftliche Bildung ist notwendig für die Verständigung über Arbeitsbedingungen und Arbeitserfahrungen – und Möglichkeitsraum für konkrete Utopien.

Die abschließende Debatte mit Akteuren aus Politik, Bildung und Gewerkschaften, mit Philipp Lengsfeld (MdB, CDU), Ina Muhß (MdL, SPD) und Moritz Kirchner (LINKE), dem ehemaligen DGB-Landesvorsitzenden von Sachsen-Anhalt, Jürgen Weißbach und Daniel Wucherpfennig (DGB Berlin-Brandenburg), eröffnete einen Blick auf die vielfältigen Wege, die in die Politik führen und die Verantwortung der Politik für die politische Bildung.

„Wer braucht Jugendbildungsstätten?" haben wir 2013 anlässlich unseres 20jährigen Bestehens am Ort Flecken Zechlin, als DGB-Jugendbildungsstätte in Ostdeutschland gefragt.[2] Flecken Zechlin ist ein Ort politischer Bildung, ein Ort der Begegnung und der Auseinandersetzung. Hier finden neben gewerkschaftlicher Qualifizierung Seminare zur kollegialen Verständigung über die Ausbildungssituation und Demokratiewerkstätten für Jugendliche und Verantwortliche aus der Kommunalpolitik statt. Künstler und Künstlerinnen gestalten KunstSommer mit Jugendlichen aus verschiedenen europäischen Ländern und es gibt Workshops zur Berufs- und Lebensorientierung, in denen immer neue Fragen zur Zukunft der Arbeit, nach Hoffnungen und Erwartungen an Freunde und Familie, nach Gerechtigkeit und der Möglichkeit von Solidarität diskutiert werden – „Arbeit" und „Mitbestimmung" sind zentrale Themen in einer Demokratie und für die Gewerkschaften. Orte für die Reflexion von Erfahrungen und zur Positionsbestimmung werden gebraucht.[3]

Wir haben uns entschlossen, die Beiträge und Diskussionsfäden unseres Werkstattwochenendes festzuhalten. Hinzugefügt haben wir Beiträge, die bereits vorher für Veranstaltungen in Flecken Zechlin entstanden sind und zur Orientierung unserer Arbeit beigetragen haben: Helga Spindler setzt sich auseinander mit der sozialpolitischen Wende, die mit „Hartz IV" bezeichnet ist und skizziert diese auch als Herausforderung für die politische Bildung; Franziska Frielinghaus und Ulrich Schnauder reflektieren Erfahrungen aus ihrer Arbeit in der politischen Jugendbildung. Milan Dzykonski stellte uns einen Liedtext zur Verfügung.

Wir danken der Brandenburgischen Landeszentrale für Politische Bildung, der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Landesverband Brandenburg e.V. und Forum Arbeit e.V. für die Unterstützung der Veranstaltung und beim Druck der vorliegenden Dokumentation.

Dr. Martina Panke
Leiterin der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin

Ulrich Schnauder
Bildungsreferent

Anmerkungen

1 Ratzinger, Joseph (2007): Eschatologie. Tod und ewiges Leben. Regensburg, S. 19

2 Benno Hafeneger hat aus seiner Antwort auf diese Frage einen Beitrag für die Zeitschrift „sozial extra" gemacht (Heft 1/2014), der auch auf unserer Homepage nachzulesen ist.

3 Balzter, Nadine; Ristau, Yan; Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Schwalbach

P
NEW YORK

Bedeutungswandel – Politik und das Politische vor und nach 1989

Ulrike Poppe

Vielen Dank für die freundliche Vorstellung. Meine Damen und Herren, ich hoffe, dass ich einigermaßen dem mir gestellten Thema gerecht werden kann. Es bot mir die Gelegenheit, noch einmal darüber nachzudenken und in meiner Erinnerung zu kramen, was unter den damaligen Verhältnissen, die so ganz anders waren als die heutigen, unsere Vorstellungen von Politik und des Politischen ausmachten. Wenn ich von uns spreche, dann meine ich vor allem die Kreise, in denen ich mich befunden habe. Insofern ist das, was ich Ihnen vortrage, natürlich auch höchst ausschnitthaft und subjektiv. Erwarten Sie also bitte keinen wissenschaftlichen Vortrag, sondern einen, der den Versuch darstellt, aus meiner Erinnerung heraus ein Thema zu analysieren, das uns hier Impulse für die Diskussion über den Wandel des Politischen geben kann.

Mein Erfahrungshorizont ist im Wesentlichen gekennzeichnet durch die Generationenzugehörigkeit, den Ort und das soziale Milieu. Ich bin Jahrgang 1953, also Nachkriegsgeneration. Ich habe meine Kindheit und Jugend in der DDR verbracht und war 37 Jahre alt, als ich an den ersten freien Wahlen teilnehmen konnte. Und wenn ich das einflechten darf: die freien Wahlen im März 1990 waren für mich ein großes Erlebnis. Für die Kritiker des Systems waren freie Wahlen eine durch viele Jahre hindurch gepflegte Sehnsucht nach Selbstbestimmung. In der DDR fanden, wie Sie wissen, Scheinwahlen statt, die niemand wirklich ernst nehmen konnte. Aber auch unsere Eltern-Generation hat Demokratie und Rechtsstaat kaum oder gar nicht erlebt. Mein Vater war 10 Jahre alt, als die Nationalsozialisten an die Macht kamen.

Aufgewachsen bin ich an der Grenze zu Westberlin, in Hohen Neuendorf. Mein Wohnort gehörte zum Bezirk Potsdam. 1971, aus Anlass meines Studienbeginns, bin ich dann nach Berlin, in den Prenzlauer Berg gezogen. Das ist insofern von Bedeutung, als der Informationszugang für die Berliner, diejenigen, die in der Hauptstadt der DDR wohnten, erheblich günstiger war als in anderen Regionen der DDR. In Berlin gab es mehr Gelegenheiten, mit Besuchern aus dem Westen und aus anderen Ländern in Kontakt zu kommen, einen besseren Empfangs der West-Medien, und hier konnte man eher Menschen begegnen, die mit der Politik unzufrieden waren, die ein kritisches Verhältnis zum politischen System der DDR hatten. Mein Freundeskreis, in dem ich mich seit den 70er Jahren bewegte, bestand aus jungen Leuten, die aus verschiedenen Städten kamen, aus Schwerin, Neubrandenburg und Rostock, genauso wie aus Jena, Halle, Leipzig und Dresden. Die meisten von ihnen waren nach Berlin gekommen, weil sie es in der Provinz nicht mehr aushielten, weil sie an der geistigen Enge, an der Lethargie und Eintönigkeit in ihren Heimatorten litten. Viele kamen im Prenzlauer Berg oder den angrenzenden Stadtbezirken unter, weil es dort seitens des Wohnungsamts eine mangelnde Übersicht über

freistehende Wohnungen gab. Deshalb kam es dort zu einer besonderen Konzentration von Menschen, die eine kritische Haltung zum Staat hatten und nach Gelegenheiten suchten, sich mit Gleichgesinnten darüber auszutauschen, was man diesem System mit seinen Lügen und seiner Propaganda entgegensetzen könne. Es waren Unangepasste aus allen Schichten, die sich nicht damit abfinden wollten, vom Staat entmündigt und zum Untertanen degradiert zu werden.

Ich komme aus einem bürgerlichen Milieu. In der Schulzeit stand in unserem Klassenbuch in der Spalte für die soziale Herkunft ein I, das hieß Intelligenz. Für die Schule, für den Bildungsweg, war das durchaus ein Nachteil. Junge Leute in der DDR, zumal jene in der Nähe Westberlins, waren beeinflusst durch die 68er Bewegung im Westen. Auch unser Konflikt mit der Eltern-Generation bezog sich auf die Kritik an den herkömmlichen Auffassungen von Ehe und Familie, an der prüden Sexualmoral, an der repressiven Pädagogik, an den gesellschaftlichen Hierarchien. Der Anspruch auf eine neue Lebenskultur, auf selbstbestimmte Lebensformen, bekam allerdings sehr schnell eine politische Dimension. Allein mit diesem Selbstbestimmungsanspruch konnte man in Konflikt mit der staatlichen Obrigkeit geraten, die sich anmaßte, ihre Normen einer sozialistischen Lebensweise durchzusetzen. Die Protesthaltung begann für viele mit lebenskulturellen Konflikten, mit Auseinandersetzungen über Moral, Ästhetik und Autonomie.

Staatssozialismus und marxistische Dissidenz

In der Einführung zu diesem Workshop war davon die Rede, dass der utopische Überschuss an Erwartungen, Leidenschaften und Erlösungshoffnungen ziemlich verdampft sei. Dieser Verdampfungsprozess hat, wie ich meine, nicht erst eingesetzt mit dem Sturz der kommunistischen Diktaturen in Ost- und Mitteleuropa. Vielmehr ging dem Sturz eine Erosion der ideologischen Grundlage des kommunistischen Systems voraus. Das war kein linearer Prozess. In der frühen Phase der Nachkriegszeit stand für viele Systemkritiker im Vordergrund, die Widersprüche zwischen den Mechanismen realsozialistischer Macherhaltung und der marxistischen Lehre, auf die sich die Machthaber beriefen, aufzudecken. So wurden die Hoffnungen auf eine befreite Gesellschaft, die Karl Marx und seine Anhänger im Kommunismus verwirklicht sahen, nicht gleichzeitig mit der Kritik an dem real existierenden sozialistischen System ad acta gelegt. Bei aller Vielfalt waren anfangs durchaus jene systemkritischen Strömungen im Ostblock dominant, die einen nichtkapitalistischen oder sogar antikapitalistischen Weg bevorzugten, die also den marxistischen Ideen nicht grundsätzlich feindlich gegenüberstanden, sondern sich zum Teil sogar darauf beriefen. Imre Nagy beispielsweise stand für die Idee des nationalen und menschlichen Sozialismus, bildete eine Mehrparteienregierung, setzte sich für eine parlamentarische Demokratie und für eine Neutralität Ungarns ein. Alexander Dubček stand für einen Sozialismus mit menschlichem Antlitz, Jacek Kuroń verfasste zusammen mit Karol Modzelewski und Adam Michnik 1964 eine marxistische Kritik am kommunistischen System.

Der Marxismus war zwar in der Begrenztheit seiner Zeit zu bewerten, bot aber durchaus noch hundert Jahre später für die verschiedensten linken Strömungen, und eben auch für die Dissidenz im Ostblock, faszinierende Vorstellungen von einer befreiten Gesellschaft. Den kommunistischen Machthabern wurde vorgeworfen, dass sie sich aus Eigeninteresse von der marxistischen Vision entfernt hätten, die sie zu erreichen vorgaben. Marx habe die versteinerten Verhältnisse um den Freiheitsbaum zum Tanzen bringen wollen, so die lange Zeit auch in Teilen der Dissidenz im Ostblock vorherrschende Interpretation – um den Freiheitsbaum, welcher die Gesellschaft politisch Freier und sozial Gleicher symbolisiere. Aber die Tänzer waren längst erstarrt in der sibirischen Kälte der Gulags. Und mit dem Unfehlbarkeitsanspruch der kommunistischen Parteien in den Satellitenstaaten Moskaus sollte jeder Ansatz politischer Freiheiten im Keim erstickt werden. Und wie sah es mit der sozialen Gleichheit aus? Sie glich der auf der „ Animal Farm“ von George Orwell. Auf der Scheune in der Animal Farm, wo die Tiere den ausbeuterischen menschlichen Farmer verjagt und selbst die Macht übernommen hatten, stand bald nur noch ein einziges Gebotsschild: „Alle Tiere sind gleich, aber manche Tiere sind gleicher.“ Orwell hat in seiner wunderbaren Parabel auf die Geschichte der Sowjetunion beschrieben, wie die Schweine immer mehr die Führung übernehmen und schließlich eine Gewaltherrschaft errichten, die grausamer ist als diejenige, welche die Tiere überwunden hatten.

In systemkritischen Kreisen kannte das Buch bei uns wohl jeder. Natürlich war es verboten. Grundsätzlich konnten die darin geschilderten Ereignisse und Personen auch gut auf die DDR übertragen werden. „Falls Freiheit überhaupt etwas bedeutet, bedeutet sie das Recht darauf, den Leuten das zu sagen, was sie nicht hören wollen“, hatte George Orwell in seinem Vorwort geschrieben. Die Bestrebungen der Dissidenz in Ostmitteleuropa richteten sich also keineswegs gegen die sozialreformerischen linken Traditionen, sondern gerade gegen den Verrat an diesen Ideen durch die kommunistischen Machthaber. Sie richteten sich gegen das Filtern und Zurechtbiegen historischer Erfahrungen, um das Bestehende zu legitimieren und gegen die Demütigung durch die alltägliche Lüge.

… in der Wahrheit zu leben …

Als 1980 Václav Havels Rowohlt-Taschenbuch „Versuch, in der Wahrheit zu leben“ im Westen erschien, gelangte es unverzüglich im Gepäck von Korrespondenten, Diplomaten und Rentner-Omas in den Osten. Und die Ostdeutschen sogen diese Schrift ein, diese klaren Worte des tschechischen Dramatikers, wie ein trockener Schwamm das Wasser: „Die Macht der Bürokratie wird ‚Macht des Volkes‘ genannt; im Namen der Arbeiterklasse wird die Arbeiterklasse versklavt; die Demütigung des Menschen wird für seine Befreiung ausgegeben; Isolierung von der Information wird als Zugang zu der Information ausgegeben; die Manipulation durch die Macht nennt sich ‚öffentliche Kontrolle der Macht‘; und die Willkür nennt sich ‚Rechtsordnung‘…; die Unfreiheit des Wortes für die höchste Form der Freiheit. Die Wahlposse für die höchste Form der Demokratie;… Die Macht fälscht die Vergangenheit die Gegenwart und die Zukunft.“

Wie man das „Gewebe aus Lüge und Heuchelei“ zerreißen kann, zeigt Václav Havel am Beispiel des Gemüsehändlers, der in seinem Schaufenster zwischen Zwiebel und Möhren das Spruchband legt „Proletarier aller Länder – vereinigt euch!“. Das Ausstellen

des Spruchbands ist ein Zeichen – ein Loyalitätsbekenntnis gegenüber allen Ebenen der Macht, die über ihm stehen. Der Gemüsehändler zeigt seine Bereitschaft zur Unterordnung an. Die Diktatur der SED-Führung stützte sich, wie die Diktaturen in den anderen Ostblockstaaten – nicht allein auf Panzer, Staatssicherheit und Grenzregime, sondern eben auch auf jene Rituale der Unterordnung. Indem der Gemüsehändler mit dem ausgelegten Spruchband das System bestätigt, wird er zum Teil des Systems. Die Entscheidung, seine Loyalität zu deklarieren, ist eine politische. Mit ihr wird das System stabilisiert oder destabilisiert. Unterließen immer mehr Gemüsehändler, Bäcker, Fleischer, Bauarbeiter, Schneider, Wissenschaftler, Lehrer ihre Fahnen heraus zu hängen, an Pflichtdemonstrationen und Scheinwahlen teilzunehmen, wäre das System bedroht. Die Charta 1977 hat in ihrer ersten Deklaration ausdrücklich betont, keine Opposition zu sein und nicht die Absicht zu haben, alternative Programme vorzulegen. Dennoch hat sie, wie Václav Havel es beschrieb, ernsthaft die Integrität der posttotalitären Macht verletzt, die auf der „Universalität des Lebens in Lüge“ basiere. Ähnliches lässt sich auch von den oppositionellen Gruppen der 80er Jahre in der DDR sagen und sicherlich auch von anderen Dissidentenbewegungen. Im Einklang mit dem eigenen Gewissen zu leben, die eigenen Überzeugungen nicht zu verleugnen, sich nicht vor den Mächtigen zu krümmen, schien zunächst einmal wirksamer, als ein politisches Konzept vorzulegen, für das es keine ausreichend organisierte und handlungsfähige Trägerschaft gab. Im Grunde war das eine Form widerständigen Verhaltens, die jedem jederzeit auf selbstbestimmte Weise möglich war.

Der emanzipatorische Prozess beginnt im unmittelbaren Lebensalltag. Während staatlicherseits die These aufrecht erhalten wurde, das Ziel würde alle Mittel rechtfertigen, auch diejenigen, die in demokratischen Ländern als Menschenrechtsverletzungen galten, zielte diese Strategie auf das Gegenteil: die Mittel, oder die Art und Weise, sich individuell der Verfügbarkeit durch das System zu entziehen, bildeten das Ziel, nämlich das Volk über die Entwicklung des Gemeinwesens entscheiden zu lassen. Durch den Staatssozialismus hatte sich der sogenannte „homo sowjeticus“ herausgebildet, der durch Lüge demoralisierte, zum Funktionieren abgerichtete, durch das tägliche Leben in Lug und Trug erniedrigte Mensch, wie Adam Michnik ihn beschrieb. Zu einem selbstbestimmten Leben zu finden, den aufgezwungenen Ritualen zu entsagen, die schablonierte Sprache zu verweigern, das Verhalten nach eigener Auffassung von Legitimität, statt Legalität auszurichten und der eigenen Urteilskraft zu vertrauen – das waren die eigentlichen Ziele, die aus der Knechtung durch den kommunistischen Leviathan herausführen sollten.

Das klingt reichlich unpolitisch, vor allem für westliche Ohren. Damals und sicherlich auch heute noch. Es klingt moralisch, es klingt pathetisch, naiv und vielleicht sogar lächerlich. Nach herkömmlichen Definitionen konnte dies kaum als politisches Handeln bewertet werden. Allenfalls als eine Art Vorstufe, falls man dem überhaupt eine Bedeutung zumessen wollte. Trotzdem hatten diese neuen Formen eine nicht zu unterschätzende Wirkung. Sie unterhöhlten die Diktatur. Havel, Kiš, Sacharow, Havemann, Michnik, Kuroń – sie alle haben sich nicht als Politiker verstanden. Sie haben auf ihre akademische Karriere verzichtet, wie auch auf ihre Sicherheit, haben zum Teil erhebliche Repressionen erlitten, um gegen die kommunistische Diktatur zu kämpfen mit ihren Mitteln als Wissenschaftler, Philosophen, Schriftsteller. Sie haben mit ihrem Vorbild ermutigt, auf Moral und menschliche Würde Bezug genommen, aber keine expliziten politischen Programme entwickelt, um damit den Machtkampf aufzunehmen.

Der Mangel an programmatischen Konzepten hat in der westlichen Öffentlichkeit Irritationen ausgelöst und ist sicher einer der Gründe, weshalb den dissidentischen Bewegungen relativ wenig Beachtung geschenkt wurde. Eine gleichwohl sehr begrenzte Ausnahme bildeten vielleicht ein paar herausragende Persönlichkeiten aus den Ostblockstaaten, die aufgrund ihrer im Westen veröffentlichten Schriften auch öffentlich wahrgenommen wurden. Abgesehen von den Kreisen, die gegenüber den Herrschenden im Ostblock ein eher unkritisches Verhältnis pflegten, fiel es auch den potenziell Verbündeten der Dissidenten oft schwer, in diesen ungewohnten Formen politischen Handelns eine geschichtsmächtige Kraft entdecken zu können. Wenn ich vom Mangel an politischen Konzepten spreche, meine ich keineswegs, dass nur für Selbstbestimmung und Unabhängigkeit geworben wurde, ohne dass Inhalte angeboten wurden. Die oppositionellen Gruppen der 80er Jahre bildeten sich im Rahmen der weltweiten Friedensbewegung heraus. Ihre Ideen, Erwartungen und Forderungen sind in einer Fülle von Erklärungen, offenen Briefen, Petitionen, Appellen, öffentlichen Eingaben sowie im SAMISDAT und in einigen im Westen publizierten Schriften dargelegt.

Engagementwandel von den 70er zu den 80er Jahren

Vielleicht erlauben Sie mir einen kurzen Rekurs auf die Unterschiede des Engagements systemkritischer Kreise zwischen den 70er und den 80er Jahren, weil diese vielleicht von Bedeutung für unsere Fragestellung sind. In den 70er Jahren wurde in kleinen, zum Teil konspirativ arbeitenden Gruppen Gesellschaftsmodelle, wie das Rätesystem, die Arbeiterselbstverwaltung in Jugoslawien und die Idee des Eurokommunismus diskutiert. Einmal wurde z.B. in Ost-Berlin der Versuch unternommen, Vertreter der jugoslawischen Botschaft in einen Jugendclub einzuladen, um etwas mehr über das jugoslawische Modell zu erfahren. Aber die Stasi erfuhr von diesen Plänen. Bevor das Datum herangerückt war, für das sich der freundliche Mitarbeiter der jugoslawischen Botschaft angesagt hatte, ließ die Stasi den Jugendclub in der Boxhagener Straße in Berlin-Friedrichshain schließen.

In manchen Gruppen wurde auch über kleine, konkrete Schritte der Veränderung in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen nachgedacht, z.B. in der Volksbildung und in der Stadtplanung. Ab 1977 stand auch das im Westen verlegte Buch von Rudolf Bahro „Die Alternative“ zur Diskussion. Vorwiegend in der zweiten Hälfte der 70er Jahre versuchten einige aus diesen oppositionellen Zusammenhängen, unter Nutzung u. a. von FDJ-Jugendclubs, öffentliche Kulturveranstaltungen zu organisieren. Dort traten Künstler auf, die z.T. mit Veröffentlichungsverbot belegt waren. Das war der Versuch, eine freie Entfaltung der kulturellen Szene zu ermöglichen und damit eine Gegenkultur und gleichzeitig eine Gelegenheit zu öffentlicher Diskussion zu schaffen. Diese Veranstaltungen wurden zunächst von der Staatssicherheit massiv gestört und schließlich verboten. Die Biermann-Ausbürgerung 1976 hatte die kulturelle Szene mit der oppositionellen enger zusammengebracht. Nach den Schließungen öffentlicher Versammlungsstätten zog

man sich mehr und mehr in Wohnungen, Ateliers und kirchliche Einrichtungen zurück. Aber auch hier versuchte die Staatssicherheit einzugreifen, belegte die Wohnungsmieter mit Ordnungsstrafen und bedrohte kirchliche Amtsträger.

Das letzte Kapitel der Oppositionsgeschichte vor 1989 beginnt mit dem Entstehen der weltweiten Friedenbewegung anlässlich des sogenannten Nato-Doppelbeschlusses und der Herausbildung einer unabhängigen Friedensbewegung Ende der 70er Jahre. Als Gegenimpuls zur bedrohlichen Rüstungseskalation bildeten sich in vielen Ländern Friedensgruppen, so auch in der DDR. Der Staat hatte in vielen gesellschaftlichen Bereichen eine Militarisierung vorangetrieben. Z.B. wurde 1978 der Wehrkundeunterricht in den Schulen eingeführt. In dieser Situation kam es zum Zusammenschluss von christlichen Kreisen mit einigen der vormals in konspirativen Zirkeln Tätigen. Die christlichen Kirchen hatten sich schon in den 60er Jahren für einen Wehrersatzdienst eingesetzt und unterstützten jene jungen Männer, die die Waffe ablehnten oder auch die Wehrpflicht total verweigerten. In christlichen Basisgruppen wurde das Denken in Feindbildern, die Erziehung zu Hass und Gewaltbereitschaft abgelehnt. Anfang der 80er Jahre entstanden im Rahmen der unabhängigen Friedensbewegung eine Vielzahl neuer Gruppierungen, wie Friedenskreise, Frauen-, Menschenrechts-, Dritte Welt- und Ökologiegruppen. Ihnen gemeinsam war eine umfassende Definition von Frieden. Frieden war für sie nicht nur die Vermeidung von Krieg, Abrüstung und Entmilitarisierung, sondern sie sahen die Friedensfrage eng verknüpft mit Fragen der Gerechtigkeit, der Menschenrechte.

Mitte der 80er Jahre wurde die Initiative für Frieden- und Menschenrechte gegründet, deren Credo war, dass Frieden und Menschenrechte sich einander bedingen. Diese Auffassung stand im Widerspruch zur offiziellen Position der DDR-Staatsführung, die der Friedensfrage den Vorrang einräumte und die Thematisierung von Menschenrechtsfragen zu vermeiden suchte. Aber auch Teile der Westlinken waren der Meinung, dass die Menschenrechtsfrage der Friedensfrage nachgeordnet bleiben müsse. Begründet wurde diese Haltung damit, dass Menschenrechte von der politischen Rechten besetzt seien. Die Initiative Frieden und Menschenrechte war derzeit die radikalste oppositionelle Gruppe und stellte das politische System offen in Frage. 1987 wurden öffentlich freie Wahlen gefordert, wohl wissend, dass in freien Wahlen die SED abgewählt und damit das System gesprengt würde.

Die Staatssicherheit versuchte die Arbeit dieser Gruppen zu unterbinden, was trotz hohem materiellen und personellen Aufwand nicht gelang. Auf einer Dienstkonferenz 1984 verlautbarte der Minister für Staatsicherheit Erich Mielke, dass die Hauptstoßrichtung des MfS darauf zu konzentrieren sei, dass es diesen Gruppen nicht gelingen sollte, sich als legale Einrichtungen zu etablieren. „Das wäre gleichbedeutend mit einem Durchbruch nach bürgerlichem Muster, im Sinne der Liberalisierung und Destabilisierung der politischen Machtverhältnisse. …Über von feindlich-negativen Kräften erhobene Forderungen wird nicht verhandelt.“ Vier Jahre später saßen diese ‚feindlich negativen‘ Kräfte am Runden Tisch und verhandelten über die Vorbereitung der ersten freien Wahlen und damit darüber, die SED endgültig zu entmachten.

Zu den Formen der Opposition gehörte in den 80er Jahren die Schaffung von „Parallelstrukturen“ nach polnischem Vorbild. Im Spätsommer 1981 wurde auf dem ersten landesweiten Solidarność-Kongress das Programm einer Selbstverwalteten Republik verkündet. Gesellschaftliche Strukturen sollten aufgebaut werden, die nicht vom kommunistischen Nomenklatura-System bestimmt würden. Über die Schaffung verschiedenster Bereiche von Selbstverwaltung hofften die Beteiligten, Schritt für Schritt die Systemträger entmachten zu können. Wie im gesamten Ostblock kontrollierte die herrschende Partei auch in der DDR die Medien, Bildung, Wissenschaft, Erziehung, Kultur. Die Kirche war die einzige Institution, in die der Staat nur begrenzt hinein regieren konnte. Auch die DDR-Opposition hat mit ihren Mitteln versucht, parallele Strukturen aufzubauen. Sogenannte Sommer- und Winterakademien wurden gegründet als freie, unabhängige Bildungsangebote. In Friedensseminaren und Vortragsabenden wurde informiert und diskutiert, wobei Kirchen und private Häuser genutzt wurden. Eigene Kindereinrichtungen entstanden, Theatergruppen spielten in Hinterhöfen und auf kirchlichen und privaten Grundstücken, in Gemeindehäusern wurden Umweltbibliotheken eingerichtet, die als Treffpunkt, Veranstaltungsort und Informationszentrum dienten. Nicht immer waren diese Initiativen vordergründig auf politisches Handeln ausgerichtet, aber sie untergruben die Monopolstellung des Staates in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen.

Opposition und Macht

Soweit ich es überblicken kann, ist aus den politischen Schriften ostmitteleuropäischer Dissidenten an keiner Stelle die unkritische Übernahme westlicher politischer Ordnungen als Ziel in Erwägung gezogen worden. Es sähe nicht so aus, so Vacláv Havel, als ob die traditionellen parlamentarischen Demokratien ein Rezept zu bieten hätten, wie man sich grundsätzlich der Eigenbewegung der technischen Zivilisation der Industrie- und Konsumgesellschaft widersetzen könnte. Auch die DDR-Opposition stand dem westlichen Industriekapitalismus durchaus kritisch gegenüber, machte sich Positionen von Umweltschützern und Zivilisationskritikern zu Eigen. Blickt man auf Ostmitteleuropa insgesamt, so sah es aus, als ob mit zunehmendem territorialem Abstand von der Demarkationslinie zum Westen die kritischen Positionen der Oppositionellen gegenüber der westlichen Welt abnahmen.

Vorsichtig und gewiss nebulös und unter ausdrücklicher Bekundung, dass es eine unverzeihliche Überheblichkeit wäre, einen Ausweg proklamieren zu wollen, stellte Havel die Frage: „Sind nicht diese informellen, unbürokratischen, dynamischen und offenen Gemeinschaften dieser parallelen Polis eine Art Keim, oder symbolisches Mikromodell, jener sinnvollen prodemokratischen, politischen Strukturen, die eine bessere Ordnung der Gesellschaft begründen können?“ Sicher hat Havel, als er 1990 in sein Amt kam, an solche ursprünglichen Überlegungen nicht mehr anknüpfen können. Und ich glaube auch nicht, dass es Sinn macht, diesen Ideen heute noch eine praktische Relevanz zuzumessen, schon gar als Alternative zur sozialen Marktwirtschaft. Allenfalls kann die Rückbesinnung auf diese kleinen selbstbestimmten Formen gesellschaftlicher Gestaltung Impulse für die notwendige Weiterentwicklung der Demokratie verleihen.

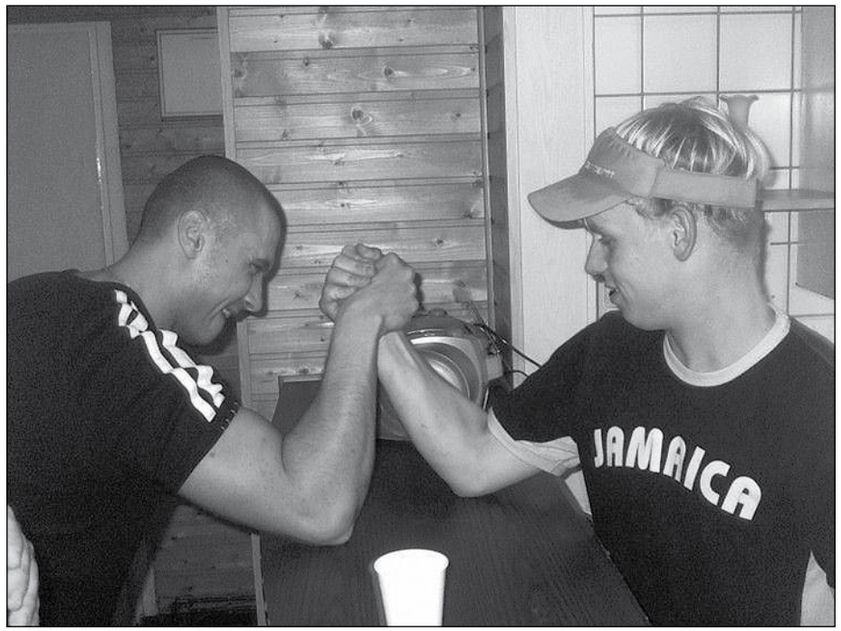
Und es könnte auch deshalb sinnvoll sein, uns dieses Denken und diese Auffassung vom Politischen zu vergegenwärtigen, weil sich damit vielleicht erklären lässt, weshalb

viele Ostdeutsche noch ihre Probleme haben mit den etablierten politischen Strukturen des Westens. Einer Studie von 1990 oder 1991 zufolge hatte von den Mitgliedern der Partei Bündnis 90/die Grünen, in die ein Großteil der Oppositionellen eingeflossen war, jeder Zehnte zunächst ein politisches Amt übernommen. Aber das änderte sich rasch. Viele fanden sich in den bestehenden Politikstrukturen nicht zurecht, waren befremdet, teilweise auch enttäuscht. Es sollte auch nicht vergessen werden, dass wir Ostdeutschen nie erlebt haben, wie eine Demokratie funktioniert. Ich habe in meiner Schulzeit nicht gelernt, was Gewaltenteilung und was ein Rechtsstaat ist. Und unsere Eltern wussten es auch nicht, denn sie sind die Generation, die im Nationalsozialismus erzogen wurde. Zwar lebten wir nicht so abgeschottet wie die Menschen in Nordkorea. Über Rundfunk und Fernsehen konnte man einiges erfahren, und wer das Interesse und die Möglichkeiten hatte, verschaffte sich die Kenntnisse auch über Literatur. Doch die praktischen Erfahrungen fehlten. Für meine Mitstreiter und für mich spielten die Berichte von unseren politischen Freunden aus dem Westen eine große Rolle. Das waren vor allem die Grünen, z.B. Petra Kelly und Gerd Bastian. Petra Kelly hat viel über den Parlamentsbetrieb und die Querelen auch in ihrer eigenen Partei erzählt. Das hat unsere Skepsis, unsere Vorbehalte gegenüber dem Modell Bundesrepublik eher bestärkt. Wie viele unserer westdeutschen Freunde sahen wir den anderen deutschen Staat als reformbedürftig an. Wir sahen aber auch, dass dessen verfassungsrechtliche Grundlagen, der demokratische Rechtsstaat, die beste Gewähr für eine Reformfähigkeit bot.

Dann komme ich nochmal kurz zu einem Stichwort, das hier wahrscheinlich nicht fehlen sollte. Das ist das Stichwort ‚Antipolitik'. Die meisten verbinden diesen Begriff mit György Konrád, der mit seiner Antipolitik die Spaltung Europas mit all seinen schrecklichen Folgen – Kalter Krieg, Hochrüstung, Blockkonfrontation – auf die Fehleinschätzung alter Männer in Jalta zurückführte, und der deshalb für andere Formen des politischen Handelns plädierte. Entscheidungen mit solch weitreichenden Folgen könnten nicht allein in den Händen von gewählten Repräsentanten liegen. Soweit ich mich erinnern kann, kam uns diese Auffassung insofern entgegen, als auch wir neue Formen direkter Demokratie ergänzend zur repräsentativen Demokratie für unverzichtbar hielten. Als Teil einer weltweiten Friedensbewegung lehnten auch wir die Blocklogik als Denkschablonen der Herrschenden auf beiden Seiten ab und fühlten uns dem Slogan „Detente from below", „Entspannung von unten" verpflichtet. Wir suchten nach Potentialen, die sich jenseits der etablierten und in unseren Augen hochgefährlichen Konfrontationspolitik entfalten und ein Gegengewicht bilden könnten. Das war für uns, – jedenfalls für mich – damals „Antipolitik". Heute kann ich mit diesem Begriff nicht mehr viel anfangen.

Dieses generelle Misstrauen gegenüber eingefahren Politikstrukturen, gegenüber Institutionen und Kommandohöhen spielte auch eine Rolle in der Verhältnisbestimmung der Opposition zur Macht. Eine Beteiligung an der Macht zu Diktaturzeiten war für die meisten Oppositionellen unmoralisch. Macht hatte eine negative Konnotation, wir kannten es nicht anders. Mit dieser Haltung konnte man sich in der Opposition auch einrichten, solange ohnehin keine Chance zur Mitbestimmung bestand. Im Spätsommer 1989, als die Massendemonstrationen begannen, änderte sich die Situation. Plötzlich wurde mehr von den Oppositionellen erwartet, als einfach mit zu schwimmen und Nein zu sagen und den Staat zu kritisieren. Neue Organisationsformen wurden gebraucht.

Die bisherigen, lockeren Gruppierungen mit geringem Organisationsgrad, keinen verbindlichen Absprachen, keiner Leitung und keinen klaren Verantwortlichkeiten waren für die neuen Aufgaben nicht mehr ausreichend. Es genügte nicht mehr, die Kernforderungen zu wiederholen und mit moralischen Appellen die Machthabenden zum Umlenken zu drängen. Es waren Sammlungsbewegungen entstanden, wie das Neues Forum, Demokratie jetzt, der Demokratische Aufbruch und viele andere neue Organisationen. Eine Sozialdemokratische Partei wurde gegründet. Am Zentralen Runden Tisch hatten deren Vertreter Entscheidungen mit großer Tragweite zu fällen. Sie hatten nicht wie die Altparteien, denen sie gegenübersaßen, Büros mit Beraterstäben im Hintergrund, sondern nur ihre kleinen Küchen und Freundeskreise. In den drei Monaten des Runden Tisches vom 07.12. bis zum 12.03.1990 mussten alle Vorbereitungen getroffen sein, um die ersten allgemeinen, freien und geheimen Wahlen zu ermöglichen. Dazu gehörte, die Staatsicherheit abzuschaffen, die Pressefreiheit durchzusetzen, eine unabhängige Justiz aufzubauen, ein neues Parteien- und Vereinigungsgesetz und schließlich ein neues Wahlgesetz auf den Weg zu bringen. Alle mussten viel lernen – und lernten viel. Nie wieder ist in so kurzer Zeit so viel bewegt worden.



Politik bleibt das Schicksal

Das Ende der politischen Generationen und die Aufgabe der politischen Bildung

Albrecht von Lucke

„Politik ist das Schicksal“ lautet der wohl berühmteste Ausspruch Napoleons, aus seiner Unterredung mit Goethe am 2. Oktober 1808 in der Statthalterei zu Erfurt. Diesem Wort lag die Erkenntnis zugrunde, dass in der Moderne nicht mehr göttliches Los, sondern die Politik über das Leben der Menschen entscheidet. Doch was über 200 Jahre die Generationen in Deutschland geprägt hat – eben das Schicksalshafte des Politischen – ist uns und vor allem den Jüngeren, so meine Kernthese, in den letzten 25 Jahren in hohem Maße verloren gegangen. Das aber hat auch erhebliche Folgen für die Relevanz politischer Bildung.

Machen wir uns vorab eines bewusst: Mittlerweile sind bereits 25 Jahre seit der friedlichen Revolution von 1989/90 vergangen. Die ganze Phase der Bonner Republik wie der DDR-Zeit dauerte dagegen nur 40 Jahre. Obwohl uns von dieser Zeitspanne inzwischen nur noch 15 Jahre trennen, kommt einem die alte bundesrepublikanische Zeit, wie auch die Zeit der DDR, also von 1949 bis 89, unendlich viel länger vor. Dabei ist seit der „Wende“ von 1989/90 inzwischen schon fast jene Zeitspanne ins Land gegangen, die man klassischerweise für eine Generation veranschlagt, nämlich 30 Jahre.

Dennoch kann von einer neuen, politisierten Generation keine Rede sein. Zentraler Grund dafür: Seit 1989 leben wir in einer Übergangszeit, in einer Phase radikaler Entpolitisierung. Damals, 1989, erlebten jene, die schon politisch bewusst zugegen waren, mit dem „Wunder“ des Mauerfalls das „annus mirabilis“ des letzten Jahrhunderts. Plötzlich schien, im positiven Sinne, alles möglich. Das Ende des Kalten Krieges sollte somit gleichzeitig auch das „Ende der Geschichte“ bedeuten – so das wohl bekannteste Motiv dieser Zeit, geprägt von dem US-amerikanischen Hegelianer Francis Fukujama. Die Geschichte – und damit auch die Politik – schien mit Demokratie und Marktwirtschaft am Ende ihrer Bestimmung angekommen zu sein. Gleichzeitig verlor die Politik das, was sie so lange ausgezeichnet hatte, das Schicksalhafte.

Damit aber hat sich auch die Sinnkomponente des Politischen verflüchtigt. Die Konsequenz: Nach 1989 waren Menschen nicht mehr so stark wie zuvor für Politik in einem existenziellen Sinne zu interessieren. Aus den einstigen Demonstranten für mehr Demokratie wurden zunehmend politisch gleichgültige Konsumenten von Demokratie. Aus einem partizipativen Politikverständnis – durch Konflikt und Konsens – wurde der Konsum von Demokratie. Konsumdemokratie – das ist für mein Verständnis der zentrale Begriff zur (un)geistigen Situation der Zeit.

Die Flucht in die digitale Utopie

Diese Abwendung von der Politik ging einher mit einer regelrechten Auswanderung der Jugend in neue virtuelle Welten, infolge der eminenten Prägung durch das Internet. Trotz der großen Katastrophen der vergangenen 25 Jahren – angefangen mit dem Kuwait-Krieg 1990 über die Jugoslawienkriege der 90er Jahre bis zu 9/11 (2001) und Fukushima 2011 – konnte man den Eindruck haben, dass das Internet, die „virtual reality", eine viel größere Rolle in den Diskursen spielt als das, was irdisch auf den Boden stattfindet. Diese digitale Utopie – die Idee, dass wir uns von unseren irdischen Begrenzungen lösen können – wurde zeitweilig sogar in eine neue digitale Freiheitspartei, die Piraten, transformiert.

Doch diese Utopie ist 2014 endgültig geplatzt. Wir erlebten ein „annus horribilis": 2014 macht plötzlich wieder dramatisch kenntlich, das Politik mit Krieg und Krisen zu tun hat – und mit brutalen Verteilungskonflikten. Plötzlich wurden wir herausgerissen aus der Utopie, man könne fast in einer virtuellen Welt leben, ohne mit den irdischen Knappheiten und Konflikten in Berührung zu kommen. Mit dem Krieg in der Ukraine und dem barbarischen Morden des Islamischen Staates erleben wir plötzlich eine brutale Rückkehr des Politischen, erhalten wir wieder eine Vorstellung von dessen Schicksalshaftigkeit. Damit konfrontiert wird eine Generation, die des Politischen regelrecht entwöhnt ist. Denn wie erfolgt, historisch betrachtet, die Politisierung von Generationen? In aller Regel über den Ernstfall.

Keine Generation ohne Konflikt

Vor inzwischen bereits 90 Jahren entwickelte der Soziologe Karl Mannheim seine bis heute wegweisende Lehre über das Zustandekommen politischer Generationen. Sein Konzept war deshalb so innovativ, weil es mit den tradierten Generationsmodellen brach. Diese gingen stets von der Einheitlichkeit eines in einer Generation zum Ausdruck kommenden Zeitgeistes aus. Mannheim entwickelt dagegen ein Stufenmodell unterschiedlicher Intensitäten innerhalb einer Generation. Das zentrale Kriterium für das Zustandekommen einer Generation ist dabei nicht der gemeinsame, quasi über allem wehende Geist, sondern der Konflikt – zwischen den Generationen, aber auch und gerade innerhalb einer Generation.

Der schärfste Konflikt aber ist der Krieg. Nichts polarisiert so sehr wie dieser. Der Krieg als der politische Urkonflikt, so meine These, stand daher an der Wiege aller bisherigen politischen Generationen in Deutschland. Über zweihundert Jahre war der Krieg der Vater aller Generationen. Er stiftete das prägendste Erleben – und die schärfste Auseinandersetzung: von 1813 über 1848 bis 1871 und – im nächsten Jahrhundert – von 1914 über 1939 bis 1945 und 1968.

Die Konsequenz: Die (zumindest so empfundene) Abwesenheit des Krieges nach 1989, in der heutigen, postheroischen deutschen Gesellschaft, hat erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung politischer Generationen. Oder zugespitzt formuliert: Die Abwesenheit existenzieller Konflikte lässt politische Generationen nicht mehr entstehen.

Betrachten wir daher zunächst einmal die klassische Entstehungsgeschichte der politischen Generationen in Deutschland.

„Am Anfang war Napoleon"

„Am Anfang war Napoleon" – mit diesem Satz leitet Thomas Nipperdey seine epochale „Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert" ein. „Am Anfang war Napoleon" – für die Frage der politischen Generationen trifft dies nicht weniger zu. In der Begeisterung für, aber vor allem im Kampf gegen Napoleon, entstand die erste deutsche politische Generation. An Napoleon schieden sich die Geister in ganz Europa. Die einen sahen in ihm den Weltgeist zu Pferde – den Einiger des Kontinents im Geiste der Ideen von 1789, die anderen bloß den Imperator, der die Ideale der Französischen Revolution und die europäische Friedensidee pervertierte und den ganzen Kontinent unter das französische Joch zwingen wollte.

Besonders stark war der Widerstand in Deutschland. Speziell unter den Studenten verlieh der Krieg gegen Napoleon einer neuen Idee entscheidenden Auftrieb, der einer geeinten deutschen Nation. Von Intellektuellen wie Ernst Moritz Arndt und Johann Gottlieb Fichte vorangetrieben, wurde der Hass gegen Frankreich und Napoleon zu einer ersten nationalen Massenbewegung, die mit der viertägigen Völkerschlacht von Leipzig im Oktober 1813 ihren kriegerischen „Höhepunkt" erlebte.

Mit dieser Entscheidungsschlacht der „Befreiungskriege" datiert zweierlei: der Beginn des deutschen Nationalgedankens (im modernen Sinne) wie auch des Wunsches nach Demokratie. Seither steht Schwarz-Rot-Gold, die Farben der studentischen Lützower Jäger, für die neu erwachte Einheitsbewegung.

Gleichzeitig entsteht die erste politische Generation. Die erste generationelle Politisierung war somit eine doppelte – national und demokratisch. Und aus dem Ausgang des Krieges erwuchs alles Folgende, nämlich wie im Wege einer Kettenreaktion die Politisierung der jeweils folgenden Generationen.

Schwarz-rot-gold – das junge, revolutionäre Deutschland

Mit der Niederlage Napoleons erlebte nämlich weder die nationale noch die demokratische Idee ihren Durchbruch, im Gegenteil: Die auf dem Wiener Kongress 1815 zusammen kommenden europäischen Großmächte zogen zwar neue Grenzen, konservierten aber die alten feudalen Strukturen. Die ersehnte deutsche Einheit blieb ein Wunschtraum. Die aufbegehrenden jugendlichen Kräfte richteten ihren Protest nun auf zweierlei: die Vollendung eines souveränen deutschen Nationalstaats wie auf die Schaffung der Demokratie – und damit gegen die autoritäre Herrschaft der Metternichschen Ära. So führt ein direkter Weg von 1813 und 1815 über das von der Jenenser Studentenschaft ausgerichtete Wartburgfest 1817 und das Hambacher Fest von 1832 in das Jahr 1848 – zur ersten demokratischen Revolution in Deutschland.

Bereits 1832, als sich dreißigtausend Bürger und Studenten in Hambach in der Pfalz zusammenfanden, schwenkten die Studenten die schwarz-rot-goldenen Fahnen – für Einheit, Freiheit und Gleichheit. Das „Junge Deutschland" um den Dichter Ludwig Börne demonstrierte für Deutschlands Wiedergeburt. „Es lebe das freie, das einige Deutschland!" lautete die Losung. Doch das klägliche Scheitern der Revolution

von 1848 – und mit ihr das Scheitern einer ersten hoffnungsvollen Generation von nationalen Demokraten – machte all diesen Bemühungen den Garaus. Wieder siegten die alten, autoritären Kräfte.

Nun aber spalteten sich endgültig die verschiedenen Fraktionen der Befreiungskriege gegen Napoleon: Die demokratischen Kräfte gingen ins Ausland oder in die innere Emigration. Dagegen wurde für die in Deutschland Bleibenden primär die nationale Frage entscheidend – und damit auch die Konfrontation mit den Nachbarstaaten. So erfolgte die nächste Prägung einer Generation erneut durch einen Krieg, gegen Frankreich. Denn aus der gescheiterten demokratischen Einheit von unten resultierte 1871 die kriegerische Einheit von oben. Bismarck schuf Deutschland mit „Blut und Eisen" gegen die Franzosen, wie er es bereits 1862 in seiner legendären Rede im preußischen Abgeordnetenhaus prophezeit hatte: „Nicht auf Preußens Liberalismus sieht Deutschland, sondern auf seine Macht; [...] nicht durch Reden oder Majoritätsbeschlüsse werden die großen Fragen der Zeit entschieden – das ist der große Fehler von 1848 und 1849 gewesen – sondern durch Eisen und Blut."

1900: Raus ins Freie – die Generation der Jugendbewegung

So legte jede durch den Krieg politisierte Generation den Keim für die kommende. Schon die nächste, auf die Reichseinheit folgende, sollte dieses Prinzip bestätigen – wenn auch in völlig anderer Weise als bisher. Die um die Jahrhundertwende 1900 entstehende Generation der Jugendbewegung war als erste nicht mehr mit dem Krieg direkt in Berührung gekommen. 30 Jahre trennten sie von den Einheitskriegen. Und doch setzte sie sich dezidiert von ihrer Vorgängergeneration ab. Ihr besonderes Kennzeichen war ein schwärmerisches Naturverständnis. Dieses richtete sich gegen zweierlei: erstens gegen die rasante Industrialisierung und zweitens gegen die grassierende Militarisierung. Gegen den herrschenden Hurra-Patriotismus der Wilhelminischen Ära entwickelte die Jugendbewegung einen dezidiert zivilen, anti-autoritären Zug. Auch deshalb wurde sie vor allem als kulturelle Revolution empfunden – gerichtet gegen die autoritäre Vätergeneration.

Hier trifft – ähnlich wie später mit Blick auf 1968 – die Beschreibung des Psychoanalytikers Alexander Mitscherlich zu: „Alle großen Revolutionen enthalten ein Stück Abtöten der Vergangenheit, weil diese Vergangenheit so enttäuschend war." Angesichts dieses Bruchs mit der kriegerischen Vätergenerationen ist es kein Zufall, dass aus dem Umfeld der Jugendbewegung unter pädagogischen Gesichtspunkten eher lebensreformerische Ansätze und zahlreiche Erziehungsschulen hervorgingen. Allerdings war diese ursprünglich eher zivile Jugendbewegung vor ihrer eigenen Politisierung, ja Militarisierung nicht gefeit. Der Erste Weltkrieg, die Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts, wurde zu dem großen polarisierenden Erlebnis dieser Generation – mit einschneidenden und bis heute nachwirkenden Folgen. Denn: Zwar zogen die Angehörigen der Jugendbewegung zumeist genauso national geprägt in diesen Krieg wie der Rest ihrer Generation. Allerdings kamen alle, die das Inferno des Grabenkrieges überlebten, hochgradig verändert aus diesem heraus.

Erster Weltkrieg, die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts" – und die Geburt einer neuen, radikalen Generation

Was diese Generation einte, als sie 1918 aus dem Kriege heimkehrte, war zumeist nur eines – die totale Desillusionierung, ja sogar der Hass auf jene, die sie in diesen Krieg geschickt hatten. Völlig offen war hingegen, wie sich dieser Hass entladen und welche neuen, hoch polarisierten Generationseinheiten daraus entstehen würden.

Die Antwort darauf gaben die folgenden Revolutions- und Bürgerkriegswirren: Die einen wurden zu radikalen Anti-Militaristen, Sozialisten und Kommunisten, die statt auf die nationale auf die internationale Revolution setzten. Die anderen, unter ihnen der Gefreite Adolf Hitler aus Braunau, kehrten ihren Hass gegen die angeblichen Verräter an der deutschen Sache. Sie vertieften ihren Nationalismus und rüsteten auf gegen die „Novemberverbrecher", die sie für die deutsche Niederlage verantwortlich machten – gegen Sozialisten, Juden und Bolschewisten. So ist im Kriegserlebnis der Jahre 1914 bis 1918 bereits der nächste Generationenkonflikt angelegt. Es sollte nur 20 Jahre dauern, bis dem Ersten der Zweite Weltkrieg folgte, geschlagen nicht zuletzt von jenen, die beim letzten Krieg noch nicht dabei sein konnten und das „Erlebnis" nur aus den Heldengeschichten der Vorväter kannten.

Adolf Hitler dagegen wusste – aus eigenem Erleben – ganz genau, wie sehr der Krieg eine Generation zu prägen in der Lage ist. So erklärte er im November 1937 gegenüber einem Vertrauten: „Jede Generation braucht ihren Krieg. Und ich werde dafür sorgen, dass auch diese Generation ihren Krieg bekommt". Zwei Jahre später war es soweit: Hitler entfesselte den Zweiten Weltkrieg, der für Millionen den Tod bedeutete. Diesmal allerdings war die Niederlage so total, dass eine neuerliche Radikalisierung zunächst ausblieb.

Die totale Niederlage und die Geburt der „skeptischen Generation"

Im Gegenteil: Aus der absoluten Ernüchterung des Krieges ging eine Generation hervor, die von jeder Politik genug hatte und sich ganz dem Wiederaufbau widmete. Der Soziologe Helmut Schelsky bezeichnete sie 1957 in seiner „Soziologie der deutschen Jugend" als die „skeptische Generation". Gemeint war die auch als „45er" bezeichneten HJ-, Flakhelfer- und Kriegsgeneration der Geburtsjahrgänge der 1920er und frühen 30er Jahre – also jene, die eben noch mit gläubiger Inbrunst gesungen hatten, dass sie immer weiter marschieren würden und deren Welt nun tatsächlich vollends in Trümmern lag. Im Gegensatz zu ihren Vorgängern war die skeptische Generation von jeder politischen Ideologisierung kuriert. Mit aller Kraft stürzte sie sich stattdessen in das beginnende Wirtschaftswunder. Offensichtlich wendeten die einstigen Hitler-Anhänger ihren Fanatismus nun ins Ökonomische, als dem idealen Raum zur Verdrängung ihres einstigen politischen Glaubens. Daher war es kein Zufall, dass auch diese Generation wiederum eine Gegenbewegung auf den Plan rief.

Das, was die skeptische Generation verdrängte – den Krieg und ihren eigenen Fanatismus –, kam bei den folgenden 68ern erneut zum Ausbruch: nämlich die Auseinandersetzung mit dem Krieg. Zum Teil führte das erneut zu verheerender politischer

Unbedingtheit bis hin zum fanatischen Radikalismus, der etwa im Falle der RAF auch vor mörderischer Gewalt nicht Halt machte. In ihrer Breite allerdings waren die 68er – von SDS und Jusos bis zu ihren Kontrahenten in Junger Union und RCDS, sprich: von Ströbele bis Schäuble – weniger fanatisch als vielmehr hochgradig politisch. Damit wurden sie schon ob ihrer Größe die für die Bundesrepublik bis heute prägende politische Generation. Alle Nachgeborenen mussten sich – nolens volens – an ihr abarbeiten.

Die 68er als „Idealfall" einer politischen Generation

Bis heute gelten die 68er als der Idealfall einer politischen Generation. Geboren noch im Kriege, jedenfalls in den 40er Jahren, aufgewachsen in den 50ern, wurde diese Kohorte in den bewegten 60er Jahren politisiert – vom Mauerbau 1961 über die Spiegel-Affäre 1962, den Deutschland-Besuch John F. Kennedys und dessen Ermordung 1963, die Große Koalition 1966 bis zur Wahl Willy Brandts zum Bundeskanzler 1969. Entscheidend für die 68er im engeren Sinne waren jedoch zwei Ereignisse: außenpolitisch der eskalierende Vietnamkrieg und innenpolitisch der Kampf gegen die Notstandsgesetze, bei deren Durchsetzung viele einen Rückfall in das alte, autoritär-faschistische Deutschland befürchteten.

Hier zeigt sich: Obwohl die 68er die erste deutsche Nachkriegsgeneration sind, sind sie ohne den Zweiten Weltkrieg und sein Nachleben nicht zu verstehen. Ja, Teile der 68er imaginierten sich regelrecht selbst aus der Nach-Kriegs- in eine prä-faschistische Vorkriegssituation. Diese kritische Grundhaltung kulminierte am 2. Juni 1967 – in der Reaktion auf die Erschießung des Studenten Benno Ohnesorgs auf der Anti-Schah-Demonstration in Berlin. Diese wurde zu *dem* generationsstiftenden Ereignis für die Studentenbewegung. Denn hier schienen außen- und innenpolitischer Autoritarismus in eins zu fallen: In der militanten Verteidigung des iranischen Diktators habe, so die Überzeugung der Beteiligten, der angeblich neue demokratische Staat sein wahres post-faschistisches Gesicht gezeigt.

War ein Großteil der Studenten zuvor politisch indifferent gewesen, zwang der Schock über die Erschießung Ohnesorgs zu einer Positionierung. Gleichzeitig politisierten die so radikalisierten Studenten die anderen Angehörigen ihrer Generation. Jeder musste sich verhalten – durch Ablehnung oder Zustimmung. So entstand, genau wie von Karl Mannheim beschrieben, aus der kleinen Generationseinheit der linken Studenten die politisierte 68er-Generation.

Noch die Tatsache, dass Gerhard Schröder und Joschka Fischer 30 Jahre nach 1968 die Bundestagswahl gewannen, wurde als die Machterlangung einer ganzen „ungemein politischen" Generation wahrgenommen – gegen den vermeintlich unendlich regierenden Skeptiker Helmut Kohl.

Wie entstehen heute Generationen?

Heute dagegen steht die Frage im Raum, warum seit 1968 keine neuen politischen Generationen mehr entstanden sind. Fest steht: Die eigentlich wesentlich bedeutsamere Zäsur als 1968, nämlich die friedliche Revolution von 1989, hat die Deutschen offenbar nicht derartig politisiert, dass eine neue Generation entstanden wäre (obwohl besonders schnelle Deuter umgehend die „89er" erfanden). Ein Grund liegt auf der Hand: Anders als 1968 war 1989 weniger ein Jahr des Konflikts als der kollektiven Freude.

Kann die Politik, kann Deutschland, kann Europa heute also nicht (mehr) polarisieren – wie noch in den 60er Jahren? Und was prägt heute die nachwachsenden Jahrgangskohorten? Zweifellos haben wir in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts immer wieder Ansätze neuer Jugendbewegungen erlebt – von Attac bis Occupy. Und auch hier war es nicht zufällig ein Krieg, der am stärksten polarisierte: Am 15. Februar 2003 demonstrierten in Deutschland wie in ganz Europa Hunderttausende junge Menschen gegen den kommenden Irakkrieg.

Doch während seit Beginn der Euro-Krise 2010 in den besonders betroffenen südeuropäischen Ländern wieder Tausende Jugendliche auf die Straße gehen, herrscht heute in Deutschland das Schweigen im Walde – wenn man von einigen wenigen, kleineren Protesten absieht (etwa Blockupy). Von einer neuen Protestbewegung als Aufbruch einer neuen Generation kann hierzulande jedenfalls nicht die Rede sein. Eher beobachtet man bei den Heranwachsenden einen Rückzug ins Private und in die berufliche Karriere. Offensichtlich herrscht ganz allgemein der Wunsch vor, angesichts neuer globaler Unübersichtlichkeiten verschont zu bleiben von politischer Auseinandersetzung und von politischer Entscheidung – gar über Krieg und Frieden, ob in Syrien oder im Iran.

„Generation Golf" und ihr Wunsch nach „Anleitung zum Unschuldigsein"

Der Publizist Florian Illies, Jahrgang 1970, also eigentlich ein klassischer „89er", betitelte sein im Jahr 2000 erscheinendes Erfolgsbuch mit „Generation Golf". Gemeint war jedoch bezeichnenderweise nicht der Golfkrieg, der schon 1990, also nur ein Jahr nach der Wende ausbrach, sondern der gleichnamige VW-Kleinwagen.

Für diesen Eskapismus seiner Generation aus der Politik (als Schicksal) in den bloßen Marken-Konsum fand Illies mit seinem zweiten Buch den treffenden Titel: „Anleitung zum Unschuldigsein". Illies ist so ehrlich, zu sagen: Eigentlich haben wir den Anspruch gar nicht mehr, politisch zu sein. Wir wollen uns die politischen Entscheidungen abnehmen lassen. Von politischer Verantwortung verschont zu bleiben, keinen politischen Standpunkt beziehen zu müssen: Offensichtlich ist es genau das, was viele Jüngere heute ersehnen. Diese „Anleitung zum Unschuldigsein" ist letztlich die Preisgabe jedes politischen Anspruchs, weil Politik immer bedeutet, Position zu beziehen, sich für oder gegen etwas zu entscheiden und sich damit potentiell schuldig zu machen.

Die Publizistin Meredith Haaf, Jahrgang 1983, geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn sie, fast resignativ, unter ihren Gleichaltrigen eine erstaunliche Flucht in die politische Unmündigkeit feststellt: „Meine Generation hat sich nicht bewusst abgewandt vom

Erwachsensein, sondern sie fängt damit gar nicht erst an. Solange diese Generation nicht begreift, dass es gar nicht mehr ums Erwachsenwerden geht, sondern längst ums Erwachsensein, wird sie weder für sich noch für die Gesellschaft Verantwortung übernehmen können." Was daraus folgt, ist in den Augen von Haaf eine höchst fatale Halt- und Orientierungslosigkeit: „Meine Generation ist in ihrer Grundhaltung gegenüber den großen Themen des Lebens hilflos, überfordert, in Anspruchsdenken gefangen. [hier zeigt sich die ganze Konsumentenhaltung] Und resigniert in einem Maße, das sich durch keine Erfahrung rechtfertigt, die ein durchschnittliches Bürgerkind in Deutschland in den letzten 30 Jahren machen konnte."

Diejenigen, die dem von Haaf beschriebenen resignativen Rückzug aus der Politik in den letzten Jahren noch am ehesten ein positives, partizipatives Modell entgegensetzten, waren die Piraten. Allerdings gingen sie einen völlig anderen Weg als die 68er: Statt gegen die Parlamente zu opponieren, drängten die Piraten von Anfang an in diese hinein. Und während die 68er die Sprachlosigkeit der Kriegsverlierer, der skeptischen Generation und ihrer Vorgänger, mit enormer Sprachgewalt konterten, erleben wir heute das Gegenteil. Zwar bedienen sich auch die Piraten einer Sprache, allerdings einer völlig neuen und anderen – nämlich der des Internets. Damit behaupten sie zwar die Deutungshoheit im virtuellen Raum, geben jedoch die klassische politische Kommunikation weitgehend auf – nämlich die von Rede und Gegenrede in der politischen Arena.

Dazu noch einmal Meredith Haaf zu ihrer Generation: „Wenn es eins gibt, das uns quer über alle Grenzen von Wohlstand, Bildung oder Ethnie hinweg eint, dann das hemmungslose Mitteilungsbedürfnis. Wir posten Weblinks bei Twitter, laden Fotos bei Flickr hoch, aktualisieren unsere Statusmeldungen bei Facebook und scheuen dabei keine Banalität. Interaktion findet vor allem in Form von Lob statt. Jeder für gelungen befundene Inhalt wird mit Kommentaren, Followern oder dem »I like«-Daumen belohnt. Wut aber ist nicht unser Ding." Was diese neue Generation eint, ist somit nicht länger politisches Aufbegehren, sondern eine erstaunliche Tendenz zur Affirmation. Der klassische, politische Generationenkonflikt – durch Abgrenzung und Emanzipation von den Lebensentwürfen der Eltern – findet hier offensichtlich nicht mehr statt.

Viel spricht in der Tat dafür, dass man die junge digitale Generation tatsächlich weniger als ein politisches, denn als ein ästhetisches Phänomen begreifen muss – nämlich als eines der bloßen „Unterhaltung", sprich: einer völlig veränderten, weitgehend entpolitierten Kommunikation in den neuen digitalen Netzwerken und Welten.

Kein Krieg, keine Generation?

Bereits bei Karl Mannheim findet sich die Vermutung, dass auf jede politische Generation stets eine eher ästhetisch-apolitische kommt. Das Problem ist nur: Inzwischen sind bald 50 Jahre seit dem Aufbruch der 68er vergangen. Veranschlagt man für eine Generation die üblichen 30 Jahre, wäre also allemal Zeit für eine neue politische Generation. Dergleichen ist jedoch noch immer nicht in Sicht. Das ist einerseits – ironischerweise – ein ausgesprochen positiver Befund, wenn wir an die Ausgangsthese zurück denken: Politische Generationen entstanden in Deutschland meistens in hoch konfliktiver Weise, als eine Frage von Krieg und Frieden. Konsequenterweise fällt in einem friedlichen, postheroischen Deutschland die klassische Bildung politischer Generationen aus.

Andererseits lautet die entscheidende Frage: Wie werden heute junge Menschen für Politik interessiert? Florian Illies hat 2000 beschrieben, wie jeder Angehörige seiner „Generation Golf" sich nur noch in seinem privaten Bereich auslebt und seine persönliche Freiheit nur noch darin sieht, Markenartikel zu konsumieren. Das hat letztlich dazu geführt, dass eine kollektiv geteilte politische Idee eigentlich gar nicht mehr gedacht wird. Aber gerade in einem so brutal politischen Jahr wie 2014/2015 sehen wir doch auch: Offensichtlich reicht die neue konsumtive Kultur des Smileys und der Affirmation nicht aus, um den dramatischen politischen Herausforderungen der Gegenwart gerecht zu werden.

Politische Bildung nach der Entpolitisierung

Was aber hat all das für Folgen für die politische Bildung? Offensichtlich erhebliche: Denn ohne eine politisch urteilsfähige junge Generation dürfte die Republik den kommenden großen Herausforderungen nicht gewachsen sein. Politik muss existenziell bleiben – oder es endlich wieder werden – weil, so meine Grundüberzeugung, ein Gemeinwesen ohne Bürgerbeteiligung irgendwann nicht mehr überlebensfähig ist – jedenfalls nicht in einem republikanischen, demokratischen Sinne.

Wenn aber mit 1989 die große, existenzielle Idee von Politik abgedankt hat, lautet die Frage, welche Rolle politischer Bildung heute zukommt. Meines Erachtens gibt es gerade in diesen Zeiten massiver Entpolitisierung eine enorme Notwendigkeit von politischer Bildung. Das zeigt besonders deutlich der Vergleich mit der Zeit nach 1945. Damals setzten beide Systeme, im Westen wie im Osten, ganz dezidiert auf politische Bildung. Gerade weil man der Jugend misstraute, ob ihrer vorangegangenen faschistischen Radikalisierung, wurde sie besonders massiv in die politisch Verantwortung genommen, in teils hoch problematischer Weise.

„Vom ich zum Wir": Politische Bildung im realexistierenden Sozialismus

In der DDR war die ganze politische Bildung auf den „Kampf gegen den Faschismus" und die Erziehung zum Sozialismus ausgerichtet, als eine kollektivistische Fortschrittsidee. Auch wenn es individuelle Freiheit im Sozialismus gibt, gelangt der Einzelne doch durch Einsicht in die Notwendigkeit „vom ich zum wir". Das war das Leitbild beim Aufbau des Kommunismus. Umgekehrt kann die Verwirklichung der Freiheit aller nach Marx nicht ohne die Freiheit des Einzelnen gedacht werden. Dem wohnt natürlich ein hochutopischer, geschichtsphilosophischer Gedanke inne: Am Ende dieser Geschichte, nach dem sozialistischen Durchgangsstadium, steht die kommunistische, im besten Falle (Welt)gemeinschaft, in der die persönliche Freiheit durch die Freiheit Aller erreicht wird (was im realexistierenden Sozialismus allerdings völlig auf den Hund gekommen ist).

Der Marxismus war insofern, wie schon Karl Löwith feststellte, immer auch eine säkularisierte Heilstheorie. Er hat die christliche Verheißung des überirdischen Paradieses auf die Erde geholt. Das marxistische Paradies auf Erden sollte die „klassenlose Gesellschaft“ sein. Und damit ist natürlich ein gewaltiger Sinnanspruch des Politischen entstanden, der uns heute (völlig zu Recht) viel zu weit geht.

„Reeducation“ in der Bundesrepublik

Aber auch im Westen spielte die Jugend nach dem Ende des Krieges eine entscheidende Rolle: erstens, weil die erwachsenen Generationen in hohem Maße durch den Krieg dezimiert waren, und zweitens, weil die Politik von der Sorge bestimmt war, was mit dieser Jugend geschehen würde, die eben noch zutiefst nationalsozialistisch indoktriniert war.

Um die damalige große Aufmerksamkeit für die Jugend zu demonstrieren, möchte ich nur ein kleines Zitat aus dem Heft „Die Frage der Jugend“ vortragen, erschienen in den „Europäischen Dokumenten“, Heft 5, aus dem Jahre 1946. Dort schreibt der Herausgeber Rudolf Schneider-Schelde: „Das Thema Jugend beschäftigt alle Welt. Wer und was ist die Jugend? Was will und soll sie? Ist etwas Besonderes mit ihr los? Oder stellt sie innerhalb der Problematik unserer Tage nur einen bestimmten Ausschnitt dar? Ist sie besonders unglücklich, ist ihr Los besonders schwer oder am Ende leichter als das anderer Generationen? Oder ist sie besonders befähigt oder unfähiger als andere, am Aufbau unseres Landes mitzuwirken? Gehört der Jugend unsere Hoffnung, hat sie selbst Hoffnung, hat sie Wünsche, Glauben, Tatkraft, oder ist sie verrottet und für immer verdorben? Ist sie so schuldlos, wie man gerne annimmt, oder tarnt eine gewisse Schicht sie nur, und sie sich selbst, um wiederum und noch einmal im Trüben zu fischen?“

Hier zeigt sich: Die Jugend war Hoffnung und Bedrohung zugleich – und daher in einem viel größeren Maße der öffentlichen Aufmerksamkeit gewiss. Dahinter steckte stets die sorgenvolle Anfrage: Kann die Jugend überhaupt demokratisch werden, nachdem sie unter Hitler groß geworden ist? Kann sie sich lösen von ihrer Ideologisierung?

„Reeducation“ – die Erziehung zur Demokratie, wurde daher das große Anliegen nach 1945, und zwar nicht nur der westlichen Besatzer. Demokratisierung der Jugend als zentrale Aufgabe der neuen Republik: Das heißt, die Jugendlichen mussten in die westliche Demokratie erzogen werden – immer natürlich auch deshalb, weil das Alternativsystem des Ostens mit einer anderen, eben der sozialistischen Verheißung seine jungen Menschen radikal politisierte.

1989 oder die neue Sorglosigkeit in der Konsumdemokratie

Diese Sorge, die es übrigens bereits nach der Verrohung des Ersten Weltkrieges gegeben hatte – erwächst aus dieser Jugend überhaupt eine politische Generation, die demokratisch zu gebrauchen ist – diese Sorge, so meine These, reißt 1989/1990 weitgehend ab, weil eben damals die Idee mächtig wurde, wir seien an einem Ende der Geschichte angekommen, an dem Frieden und Demokratie zum dauerhaften Normalfall geworden sind. Diese Haltung hatte natürlich auch eine Konsequenz für die Vorstellung von politischer Bildung: Wenn die großen gesellschaftlichen Konflikte, zwischen Osten und Westen, Kommunismus und freier Marktwirtschaft, zu Ende sind, dann gibt es eigentlich keine Notwendigkeit mehr, den jungen Menschen die Demokratie nahe zu bringen.

Meine These lautet, dass – jenseits der Experten der politischen Bildung – wohl zu keiner Zeit des letzten Jahrhunderts der Jugend und ihrer politischen Erziehung so wenig Bedeutung durch Gesellschaft oder Politik beigemessen wurde wie nach 1989. Dass der Jugend eine besondere Wertschätzung der Demokratie nahe gebracht oder gar politische Beteiligung abgefordert worden wäre, kann ich nicht entdecken. Ich kann mich jedenfalls nicht daran erinnern, dass man dieser Jugend nach 1989 mit politischer Bildung – oder gar mit „Erziehung zur Demokratie“ – auf den Leib gerückt wäre.

Ein Grund dafür: Die beiden zentralen Momente für politische Bildung – Angst vor der und Hoffnung auf die Jugend – schienen nach 1989 weggefallen zu sein, mit dem Ende der Geschichte als einem Ende existenzieller Politik.

Die Wahl als „Schnäppchen“

Vor 1989, in der Zeit der Kalten Krieges, war das Existenzielle des Politischen dagegen wesentlich präsenter. So war man im Westen spätestens mit 19 Jahren zwangsläufig vor die politische Frage gestellt: Gehst du zum „Bund“ oder leistest du Zivildienst? Das war eine hoch-politisierende Frage, von erheblicher Brisanz. Und das galt noch weit mehr für die Menschen in der DDR, wo die Entscheidung für oder gegen die NVA über die zukünftigen Lebenschancen, etwa das Recht zum Studium, entschied. („Sag mir, wo du stehst“ – stehst du zum DDR-Regime oder nicht – lautete denn auch ein sehr bekannter Propagandasong des SED-Staats.)

Dieser (durchaus auch glückliche) Verlust des politisch Existenziellen nach 1989 korrespondiert bestens mit der totalen Dominanz der konsumistischen „Wahlfreiheit“ im Kapitalismus. Daher kann es auch nicht verwundern – selbst wenn es an Ironie nicht zu überbieten ist –, wenn wir nach einem SPD-Vorschlag die Wahlurnen in Zukunft in die Supermärkte tragen sollen. Damit wird der für unsere Demokratie absolut zentrale Wahlakt des Souveräns zu einem „Schnäppchen“ degradiert, das es zum nun offenbar tatsächlich existenziellen Einkauf quasi obendrauf gibt.

Eine Generation ohne Kritikwilligkeit und -fähigkeit

Das zeigt exemplarisch, wie sehr wir – nur 25 Jahre nach der „Wende“ – das Bewusstsein für das Existenzielle der Demokratie verloren haben. Die konsumtive Haltung zur Politik dagegen, die bei Helmut Kohl schon angelegt war, wird durch die „marktkonforme Demokratie“ (Angela Merkel) auf die Spitze getrieben. Die paternalistische Regierungsform der Kanzlerin, die keinerlei Interesse daran hat, die Bevölkerung besonders aufzurütteln, korrespondiert vorzüglich mit der tendenziell apolitischen Haltung der nachwachsenden Generationen.

Meredith Haaf gesteht ein, dass eine politische Positionierung ihrer Generation kaum mehr stattfindet. Und sie liefert zugleich die Erklärung dafür, warum dem so ist. Denn, so Haaf: „Wir sind nicht fähig, Kritik zu üben. Das politische Argument ist in meiner Generation fast ausgestorben. Wenn wir das nicht ändern, werden wir irgendwann feststellen, dass eine andere, jüngere Generation über uns sagen wird: Sie ließen ihre Welt veröden, weil sie lieber labern wollten." Wenn aber einer Bevölkerung – oder auch nur einer jüngeren Generation – eine stärker politische Haltung nicht abverlangt wird, wird sie genau zu jenem Politikkonsum erzogen, den wir heute beobachten.

Dieser fatalen Aussicht sei zum Abschluss ein letztes Zitat entgegengehalten – als Ideal politischer Bildung zum citoyen, zum politisch aufgeklärten und engagierten Staatsbürger: „Mit dem Begriff ‚civis' ist die beste Tradition der alten römischen Republik unlösbar verbunden. Denn ‚civis' war ja nicht jeder, nur weil er durch seine Geburt einem bestimmten Staatverband angehörte. In der vollen Bedeutung des Wortes war ‚civis' nur der, der sich von Jugend auf und Zeit seines Lebens für die res publica verantwortlich fühlte." Als Bürger soll sich somit nur der begreifen, der sich den Dingen des Politischen – wie es hier so schön heißt – „von Jugend auf und Zeit seines Lebens" verantwortlich fühlt. Politische Bildung also quasi von Kindesbeinen: Das ist gewiss ein hoch anspruchsvoller Begriff des Politischen, der interessanterweise aus dem Jahre 1954 und von niemandem Geringeren als Konrad Adenauer stammt.

Heruntergebrochen, heißt das: Zum eigentlichen Bürgersein gehört, dass man sich um die täglichen, großen und kleineren, Dinge des Politischen bemüht. Heute erleben wir dagegen eine große Indifferenz, bis hin zur völligen Gleichgültigkeit – und zwar nicht nur, aber gerade auch bei den Jüngeren. Diese Unentschiedenheit betrifft nicht nur die großen Fragen, wie etwa den Ukraine-Konflikt. Nein, insgesamt herrscht eine weitgehend gleichgültige Haltung zur Demokratie, getreu dem Motto: „Das strengt alles nur an, und ist mir auch ziemlich egal. Denn politische Beteiligung bringt ja sowieso nichts, weil die da oben alles entscheiden." Eine derartige politische Enthaltung kann ein Gemeinwesen irgendwann an die Grenze seiner Legitimität und Leistungsfähigkeit führen. Das zeigt sich heute daran, dass bei Landtagswahlen kaum 50 Prozent der Bürgerinnen und Bürger mehr wählen gehen und die Parteien über immer weniger Nachwuchs verfügen.

Die große Gleichgültigkeit

25 Jahre nach der „Wende" scheint eine unglaubliche Gleichgültigkeit gegenüber der Demokratie zu herrschen, speziell im Osten, aber keineswegs nur dort.

Hier zeigt sich: Die Zukunft unserer Demokratie bewegt sich auf einem schmalen Grat. Heute sind wir an einem ganz anderen Punkt der Geschichte angelangt, als 1989 vermutet, nämlich bei sich immer weiter steigernder Politik-, ja Demokratieverdrossenheit – und ich befürchte, dass dieses „Ende der Geschichte" noch nicht erreicht ist.

Dabei liegt die Alternative dazu gerade im Osten eigentlich auf der Hand: Die Menschen haben nicht über 40 Jahre lang kein Wahlrecht gehabt, um es jetzt – nach 25 Jahren – schon wieder freiwillig preis zu geben. Das sollte man jedenfalls meinen, doch in der Realität ist eben leider oft das Gegenteil der Fall. 40 Jahre lang war die Existenz der

DDR selbst, in Ost wie West, eine ständige praktische Übung in politischer Erziehung – zur Unterscheidung von Demokratie und Diktatur. Inzwischen sind wir, mit dem Verblassen der Erinnerung an die Diktatur, offenbar darauf angewiesen, uns die Qualitäten unserer Demokratie viel stärker bewusst zu machen.

Deshalb sind wir heute an einem Punkt angelangt – und zum Schluss möchte ich es einmal bewusst zugespitzt und provokativ formulieren –, wo man die Jugendlichen nicht immer nur mit Samthandschuhen anfassen sollte. Gewiss muss man ihnen politische Angebote machen, aber man darf, ja man muss auch die Frage aufwerfen: „Warum übernehmt ihr nicht mehr Verantwortung für unsere, für Eure Demokratie?"

Parteipolitik tut Not

Notwendiges Engagement betrifft in der Parteiendemokratie aber vor allem eines – nämlich die Mitarbeit in Parteien, die heute eklatant unter Überalterung leiden. Auch wenn Vaclav Havel Recht damit hatte, dass Massenparteien die Bürger auch entmündigen können, indem sie ihnen Eigenverantwortung abnehmen, bleibt doch die Frage: Gibt es derzeit – nach 40 Jahren westlicher und nun bald 25 Jahren vereinigter Bundesrepublik – etwas Besseres als unsere Parteiendemokratie?

Auch wenn diese zweifellos immer zu verbessern ist, etwa durch mehr direkte Beteiligung, halte ich es mit dem bekannten Satz von Winston Churchill: „Demokratie ist die schlechteste aller Regierungsformen – abgesehen von all den anderen Formen, die von Zeit zu Zeit ausprobiert worden sind." Für das Funktionieren unserer Demokratie bleibt jedoch die Existenz von Massenparteien von existenzieller Bedeutung.

Die Ironie der Geschichte: Einerseits lässt man sich heute allzu gerne die Arbeit, die man selber nicht machen will, von den Parteien abnehmen – weil Parteipolitik eben immer ein verdammt anstrengendes „Bohren dicker Bretter" bleibt, um mit Max Weber zu sprechen. Andererseits ist man allzu gerne bereit, verbal kein gutes Haar an diesen Parteien zu lassen.

Gegen dieses, das herrschende Ressentiment gilt es, die jungen Menschen zur Mitarbeit in den Parteien zu ermutigen – auch zu dem, was abfällig als „Ochsentour" bezeichnet wird. Denn die Parteien bleiben die Schulen der Demokratie – von der kommunalen über die Landes- bis zur Bundesebene. Es kommt darauf an, dass die Jugendlichen gerade hier in Zukunft wieder mehr politische Verantwortung übernehmen. Nicht zuletzt deshalb bin ich der Überzeugung, dass politische Bildung heute notwendiger ist als jemals zuvor.

Hartz IV und die Folgen

Die besondere Betroffenheit Jugendlicher und junger Erwachsener und Aufgaben politischer Bildung in diesem Zusammenhang

Helga Spindler

Ein Teil meiner Erfahrungen kommen aus fast 30 Jahren in der Sozialarbeiterausbildung, wo ich als Sozial- und Arbeitsrechtlerin tätig war. Dort waren junge Menschen, denen allgemein eine soziale Einstellung, eine Helferabsicht unterstellt werden konnte, die aber mit den Jahren immer weniger an sozialpolitischen Hintergründen von Recht interessiert und am Ende immer stärker darauf fixiert waren, möglichst rasch auf die Prüfung vorbereitet zu werden.

Dagegen wuchs bei mir seit 2002 immer mehr der Wunsch, deutlich zu machen, wie sich bestimmte Vorschriften entwickelt hatten, welche Konflikte und Annahmen dem zugrunde lagen und wie viel Aufwand es kostet, die wenigen verbliebenen und immer komplizierteren Rechtspositionen zu verteidigen und im besten Fall wieder auszubauen. „Erklären Sie doch nicht so viel, konzentrieren Sie sich auf die Prüfung“, wurde mir wiederholt zurückgemeldet und ich konnte diesen Konflikt zuletzt auch nicht mehr lösen. In den wenigen Politikveranstaltungen wurde die Sozialpolitik eher noch auf einer abstrakteren Ebene behandelt. Da ging es dann mehr um die korporatistische, konservative Ausprägung des klassischen deutschen Wohlfahrtsstaates, dem gelegentlich auch noch ein Hang zur Besitzstandswahrung und Bevormundung seiner Bürger vorgeworfen wird im Vergleich zu den angelsächsischen, liberalen, marktorientierten Modellen. Und wer will heute schon noch konservativ oder gar bevormundend sein? Obwohl es auch in der Sozialarbeit wieder eine ausgeprägte Gegenbewegung gibt, setzen sich viele dieser jungen Sozialarbeiter nicht mehr so sehr für einen umfassenden sozialen Rechtsstaat ein. Das heißt aber, dass die Betroffen wieder mehr selbst in die Hand nehmen müssen, wenn umfassende soziale Unterstützung und Beratung immer weniger wird.

Trotzdem bleibe ich als Juristin der Meinung, dass Recht, und ganz besonders Arbeits- und Sozialrecht, sich ohne politische Bildung nicht richtig vermitteln lässt. Es wird dann zu einer beliebigen, zeitweise fast schon skurrilen Hülle, bzw. Hülse, für irgendwelche Regelungsabsichten, die man heute so und morgen so gestalten kann, ganz wie es dem Gesetzgeber augenblicklich beliebt. Und soziale Sicherheit lässt sich ohne politische Bildung nicht erhalten, denn sie muss immer auch verstanden und aktiv gestaltet werden.

Unwissenheit über die Bedeutung von Sozialversicherungen

Ein anderer Teil der Erfahrung bezieht sich auf die Diskussionen mit meinen am Beginn des Berufslebens stehenden Kindern und ihren Freunden. Immer wieder höre ich von

ihnen, die gesetzliche Rentenversicherung, die bringe doch nichts mehr. Berufseinsteiger, die versicherungspflichtig arbeiten, halten die Beitragszahlung nur noch für eine Belastung, von der sie sich nichts mehr erwarten. In dieser Haltung werden sie von Medien und Wissenschaftlern aller Art auch unterstützt. Dass sie mit 65 nicht mehr in Rente gehen können oder gar mit 63 in eine abgesicherte Altersteilzeit, das ist für sie selbstverständlich, obwohl sie heute mit 30 Jahren schon ganz schön im Berufsleben eingespannt sind. Dass sie privat vorsorgen müssen, wird ihnen überall empfohlen. Nur was da sinnvoll ist und wie viel sie von dieser Anlage zu erwarten haben, das sagt niemand. Jungen Familien konnten wir gerade noch zu einer Riesterrente raten. Aber doch mit dem Hinweis, die hohen staatlichen Zuschüsse zu beobachten und sich vorzustellen, wie viel man damit in der gesetzliche Versicherung ausrichten könnte. So etwas wie Kritik an der Rentenreform oder im Netz www.nachdenkseiten.de von Albrecht Müller – das wird nicht gelesen.

Aber auch alleinstehende junge Menschen machen sich natürlich Gedanken über die Altersicherung. Kürzlich konnten wir jemanden gerade noch davon abhalten, über einen guten Bekannten einen ganz tollen, fondsgebundenen Vertrag abzuschließen. Aus steuerlichen Gründen saß die Firma in Liechtenstein. Die Kostenstruktur war sehr zweifelhaft, Internetrecherchen führten nicht nur zu frustrierten Kunden, sondern auch zu frustrierten Mitarbeitern. „Ich muss privat vorsorgen“ – das hatte sich festgesetzt. Aber welche Risiken man dabei eingeht, das mussten wir privat vermitteln.

Wie wachsen die jungen Menschen heute eigentlich ins Arbeitsleben hinein? Mit Minijobs – brutto gleich netto; toll, wenn sie mehr als 7 Euro pro Stunde verdienen. Als Studenten kommen dann noch Honorarverträge dazu; toll, wenn es mehr als 12 Euro sind. Sie haben damit fast alle eine lange Arbeitserfahrung. Aber der Unterschied von brutto und netto und vor allem der Kosten der Vorsorge für die großen Risiken im Leben bleibt ihnen verschlossen und wenn sie alles erstmals im regulären Arbeitsverhältnis kennen lernen, sind sie empört über die vielen Abzüge und werden leichte Opfer für neoliberale Argumente zur Senkung der Lohnnebenkosten.

Ich habe lange in Lehrveranstaltungen eine Musterlohnabrechnung verwendet. Ich habe dabei zwei Bruttoeinkommen vorgestellt: einmal 2500 Euro, den (damaligen) Durchschnittslohn, und dann 1300 Euro, als Halbtagslohn oder wahlweise als Mindestlohn bei Ganztag zu verstehen. Dazu habe ich unterschieden nach Steuergruppe: für Alleinstehende, Verheiratete und Zuverdiener/innen. Daran kann man viel erklären: steuerfreies Existenzminimum, Ehegattensplitting, Steuerprogression, Beitragspflicht und -gestaltung in allen 5 Sozialversicherungssystemen, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge, Zusatzkosten für Arbeitgeber. (Nebenbei noch: wie ein Selbständiger kalkulieren muss, wenn er sich sozial absichern will). Da haben viele Studenten die Welt plötzlich völlig anders gesehen. Zumindest konnten sie etwas fundierter über soziale Sicherungssysteme mitreden und sogar die Sicht der Arbeitgeberseite nachvollziehen.

Hartz IV und die Auswirkungen auf junge Erwachsene

Und dann dieses Hartz IV–System – ein Bruch mit der deutschen Sozialstaatsentwicklung in vieler Hinsicht. Nur das merkt man nicht, wenn man das frühere Fürsorgesystem, die

Sozialhilfe, die früheren Arbeitslosenversicherungsleistungen und die Arbeitslosenhilfe mit ihren Vor- und Nachteilen nicht gekannt hat und auch nicht mehr erläutert bekommt.[1]

Inge Hannemann, die kritische Jobcenter-Mitarbeiterin aus Hamburg, die an die Öffentlichkeit gegangen ist, beschreibt den Übergang von jungen Menschen in das System drastisch:

„Auch Reifen nutzen sich mit jeder Fahrt ab, das Profil wird geringer. In dieser Metapher bleibend kann sich das Profil, die Persönlichkeit des Kindes nicht frei entwickeln oder wird spätestens bei Eintritt in die Unmenschlichkeit der „Hartz Maschine“ zurecht gestutzt. Dieses passiert zumeist schon dann, wenn sie unschuldig ihren 15. Geburtstag feiern [.....]. Ein Geburtstag der frei und fröhlich sein sollte. Sie wissen nichts davon, was einige Meter oder Kilometer von ihnen entfernt passiert. Sie ahnen zumeist nicht mal, dass mit wenigen Klicks im System der Jobcenter, aus dem ehemals 14-jährigen unbekannten jungen Menschen ein vielleicht zukünftig gebrandmarkter Mensch mit einer Kundennummer wird. Mag die Feier noch unbeschwert gewesen sein, wird ein Brief, zusammengesetzt aus vorgefertigten behördlichen Textbausteinen, sie ein paar Wochen später erreichen. Mit Glück ist es „nur“ die Anforderung einer aktuellen Schulbescheinigung. Hat dieser junge Mensch weniger Glück, ist es gleich der erste Termin im Jobcenter, mit der sofortigen Warnung, der Kürzung des Geldes bei Nichterscheinen.“

Das alles nur, weil ihre Eltern vollständig oder ergänzend Leistungen vom Jobcenter beziehen, weil sie ergänzend zum Lohn Aufstockung benötigen oder Arbeit suchen.

Ich habe dieser Schilderung eine Besprechung von mir zu einer UNICEF-Untersuchung an die Seite gestellt.[2] Sie weist auf etwas Richtiges hin: „Starke Kinder brauchen starke Eltern.“ Leider machen die Autoren dabei aber den Fehler, zu behaupten, wer keine Arbeit habe oder Arbeit suche und deshalb Sozialleistungen beziehe, sei nicht stark. Stark sei nur, wer bezahlte Arbeit habe. Auch damit kann man Kindern aus Harz IV-Familien schaden.

Zur Rolle von politischer Bildung

Hier setzten meine Überlegungen an. Bildung muss stark machen, indem sie ein Verständnis von sozialen Systemen, ihrem Funktionieren und ihren Vor- und Nachteilen vermittelt. Wir brauchen keine Lobhudeleien und auf der andern Seite keine Totschlagkritik.

Die kapitalistische Wirtschaftsordnung führt überall auf der Welt dazu, dass mehr messbare Reichtümer erwirtschaftet werden als früher, die Grundlage für ein besseres, angenehmeres Leben sein könnten. Nur sie ist auch überall unfähig, Natur, Lebensqualität, ja manchmal überhaupt das Leben der Arbeitnehmer (wenn ich an Bangladesch denke) zu erhalten und zu verbessern. Sie ist nicht in der Lage, die Reichtümer durchaus differenziert, aber angemessen auf alle zu verteilen. Sinnvolle, notwendige Arbeit wird z.T. gering oder gar nicht bezahlt, fragwürdige Arbeit wie ständiges Spekulieren oder das Erzeugen von medialen Trugbildern, Illusionen und Schaukämpfen wird gut oder zu gut bezahlt. Produktionsfortschritte oder Digitalisierung führen nicht zur Entlastung oder zu selbstbestimmter Zeit, sondern zu stigmatisierter und von Verarmung

begleiteter Arbeitslosigkeit und gesellschaftlichem Ausschluss. Nur Bildung führt dazu, dass erkannt wird, dass die Regulierung dieses Systems, der Arbeit, der Lebensrisiken der Menschen, der Rahmenbedingungen für die Produktion keine Selbstverständlichkeit ist oder sich naturwüchsig ergibt, sondern dass dies ständig geschaffen, begriffen, überprüft und erhalten werden muss. Der Sinn der Regeln und Regulierungen muss klar werden. Zum Beispiel zielt das Schlechtreden der Regulierung durch Arbeitsrecht und des Wunsches nach Arbeitsplatzsicherheit vor allem auf die Jungen. Noch bestehende Gestaltungsmacht von Arbeitnehmern wird abgewertet als unflexibel und verkrustet. Gewerkschaftliche Organisation gilt als uncool. Sie werden ohne entsprechende Vorbildung in Selbständigkeit gedrängt in Bereichen, in denen gegenwärtig keine vernünftigen Honorare zu erzielen sind.

Vor allem auch für die Jungen muss Transparenz geschaffen werden. Sie müssen erkennen können, dass scheinbar objektive Statistiken, die oft in manipulativer Absicht verfertigt werden und nachweisen sollen, dass kein Geld vorhanden sei, dass die Regulierung zu teuer sei usw. ganz viele Bereiche ausklammern. Und sie müssen auch Statistiken richtig lesen können und nicht auf optische Tricks in den scheinbar eindeutigen Schaubildern hereinfallen.[3]

Bildung muss unabhängig sein und bleiben

Politische Bildung kann ganz viel leisten, aber die Materialien müssen auch entsprechend gestaltet sein. Leider werden hier viele Materialien erstellt und Lehrern an die Hand gegeben, die einseitig, unverständlich und desorientierend sind.

Hier erinnere ich mich gerne an ein Beispiel aus meiner Schulzeit in den antikommunistischen 60er Jahren: Heikel war da das Kapitel zu Karl Marx und dem Marxismus. Dazu wurde uns erklärt, Marx habe sich philosophisch auf der Grundlage von Hegel entwickelt, es gäbe These Antithese und Synthese als Prozess zur Weiterentwicklung der Welt. Das war´s dann.

Die Frage, warum das angeblich so gefährlich sei für die westliche Welt, die wurde noch nicht einmal angerissen. Als ich mich viel später zum ersten Mal traute, ganz verschämt einen Text von diesem so gefährlichen Mann zu kaufen (es war der Text zu den Auswirkungen des preußischen Holzdiebstahlsgesetzes), da konnte ich kaum glauben, wie vernünftig dieser Mensch war und noch viel länger dauerte es, bis ich begriff, dass er sehr Wichtiges zu den Gesetzmäßigkeiten politischer Ökonomie zu sagen hatte.

Unabhängige Bildung benötigt immer die Pro und Contra-Sicht und es ist auch kurzschlüssig, wenn die wirtschaftlichen Folgen, die statistisch im Regelfall gemessenen Aufwendungen nicht beachtet und in sinnstiftende Zusammenhänge gestellt werden. Es ist weder ihre Aufgabe zu skandalisieren noch Schönfärberei zu betreiben, aber auch nicht zu manipulieren.

Bildung muss historisches Verständnis wecken

Ich möchte da einen Band vorstellen, der mich immer angesprochen hat: „Bilder und Dokumente zur deutschen Sozialgeschichte“ – ein Dokumenten- und Textband zu einer Ausstellung mit einer Fülle von Bildern, Dokumenten und systematischen Erläuterungstexten, die erstmals am 21. Mai 1987 im Bundesministerium für Arbeit gezeigt wurde. Natürlich enthielt auch er schon immer etwas Regierungspropaganda, aber die Autoren mühten sich zu Beginn sehr um eine sachliche, ausgewogene Darstellung. Ich habe z.B. immer gerne das kaiserliche Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in den Fabriken von 1839 genommen und die aktuelle Aufklärungsbroschüre des Ministeriums über Jugend- und Kinderarbeitsschutz daneben gelegt, um deutlich zu machen, wie sehr sich trotz moderner Formulierungen die Regelungsbereiche seit damals gleichen.

Der Dokumentenband ist seitdem mehrfach neu aufgelegt worden und immer noch erhältlich, die Ausstellung ist Dauerausstellung in Berlin geblieben. Ich habe mir die überarbeitete 2. Auflage von 1997 behalten. Denn mir ist bei den weiteren Auflagen aufgefallen, dass sie sich immer mehr verändert haben. Immer mehr wurden die grundlegenderen Texte von aktuellen Regierungsschwerpunkten geprägt und überarbeitet.

Öffentlichkeitsarbeit statt politischer Bildung

Nun muss man solch einen Wälzer ja für die Bildungsarbeit tauglich machen und da gibt es ein *Arbeitsheft für die Schule* von 2011. Da werden die Kapitel zur Nachkriegszeit verkürzt und schon etwas verfremdet. Hinzu kommt noch etwas mehr verkürzt ein Heft mit *Materialien für die Schule zur Sozialpolitik,* auf das verwiesen wird, ebenfalls mit Materialien für die Lehrer, auch Ausgabe 2010/2011. Da wird dann die Zeit von 1974 bis 1989 schon ganz anders dargestellt, als in früheren Ausgaben. Sie steht in den Arbeitsheften unter der Tendenzüberschrift: *„Die Grenzen des Sozialstaats“.* Ab da werden steigende Arbeitslosigkeit und Einsparungen im Leistungsnetz als scheinbar kontinuierliche Naturereignisse in der deutschen Politik geschildert.

Für die Zeit von 1998 bis heute folgt die Überschrift *„Reformen sichern die Zukunft“* (damit werden zwei erläuterungsbedürftige Begriffe bereits tendenziös zusammen gebracht). Darunter kommt etwas zu Belastungen für das deutsche Sozialversicherungssystem, 4 Millionen Arbeitslosen und demographischem Wandel, Steigerung der Gesundheitskosten und der weltweiten Standortkonkurrenz (Wer mit wem eigentlich genau und worum ?). Umfangreich, aber sehr selektiv werden die vier Hartz-Gesetze und die Agenda 2010 erklärt. Die Änderung der Arbeitslosenversicherung bei steigenden Arbeitslosenzahlen, Renten“reform“ und Gesundheits“reform“, alles wird reduziert auf ein Kostenproblem und wird verbunden mit den Begriffen: *“Zukunft gestalten“* und *„Fortschritt sichern“.*

Dann folgt das Kapitel *„Sozialpolitik im Zeichen der Globalisierung“*, in dem die grundlegende Erkenntnis vermittelt wird, dass leider auch Wirtschaftskrisen nicht mehr vor der

Landesgrenze halt machen (leider aber kein Wort davon, woher die Krisen kommen und wer sie bezahlen soll und, dass der Staat allgemein und der Sozialstaat im besonderen kein Spielball der Finanzmärkte sein sollte). Völlig unerklärt bleibt die fundamentale Wettbewerbsideologie in Europa, ganz besonders vertreten durch die Kommission.

Was noch schlimmer ist: Arbeits- und Sozialpolitik wird als reine Regierungsleistung dargestellt, gelegentlich wird noch „die Gesellschaft" ins Spiel gebracht. Dass die Gesellschaft aber bei Arbeits- und Sozialpolitik mitzureden hat, sich die Gruppen verständigen müssen und die gegenwärtige Ausgestaltung Resultat von gesellschaftlichen Vorstellungen von sozialer Sicherheit und Gerechtigkeit ist und kein Gnadenbrot der Regierung – alles das bleibt außen vor.

Das Beste an den Schulmaterialien aber sind die Arbeitsblätter mit den erwarteten Antworten:
„Nennen Sie die 2 wichtigsten Ziele der Wirtschafts- und Sozialpolitik der 70er und 80er Jahre." Antwort: *"Die Staatsverschuldung und die staatlichen Sozialausgaben mussten weiter reduziert werden. Die Unternehmen sollten steuerlich entlastet werden, um wieder mehr investieren zu können."*
Oder
„Erklären Sie, was demographischer Wandel bedeutet." Antwort: *„Die Menschen leben immer länger, somit müssen auch Renten und Pflegeleistungen länger gezahlt werden. Gleichzeitig sinkt die Zahl der Geburten. Daher zahlen immer weniger Menschen in die Sozialversicherungssysteme ein, gleichzeitig erhalten immer mehr Versicherte über einen immer längeren Zeitraum soziale Leistungen."*
Die reinen Feststellungen sind nicht falsch, aber einseitig ist die Verengung nur auf das Kostenproblem. Kein Wort zur Zuwanderung und steigender Produktivität, zu steigenden Gewinnen und Vermögen, zu steigenden Steuereinnahmen oder über die Gründe für den Geburtenrückgang, die nicht nur in der Pille liegen, sondern stark auch in der Arbeitsorganisation.

Richtig ausführlich dann noch in den Materialien zur Sozialpolitik für die Schule (fett gedruckt): *„Private Vorsorge ist notwendig." „Der Staat unterstützt seine Bürger"* und *„Geprüfte Anlagen"*. Dort wird ausgeführt: *"Für Jüngere wird die gesetzliche Rente daher allein als Vorsorge nicht mehr ausreichen. Deshalb ist es notwendig, das Sie privat vorsorgen."* Und es folgt rührend die Aufklärung, dass der Staat nur zertifizierte Finanzprodukte fördere, dass dies allerdings nichts aussage, wie viel Gewinn der Vertrag letztlich auswerfe. (Man möchte ergänzen: oder ob überhaupt und wo die privaten Gelder angelegt werden und wer daraus auch noch Gewinne zieht, und wie solche Anlagen in den Ländern funktionieren, die schon länger Erfahrung damit haben. Im schlimmsten Fall erfolgt die Anlage in der Finanzierungsgesellschaft, die gerade die eigene Firma aufgekauft hat und mit überzogenen Renditeerwartungen in die Insolvenz treibt.)

Und so geht's weiter beim Stichwort: Arbeitslosigkeit, das ebenfalls hauptsächlich als Regierungsproblem geschildert wird:

„Nennen Sie die Gründe für die Sorgen der Regierung und der Bürger um die Finanzierung des sozialen Sicherungssystems und der Arbeitswelt:"
Antwort: *"Steigende Arbeitslosigkeit, steigende Kosten im Gesundheitswesen, demographischer Wandel und steigende Standortkonkurrenz (Globalisierung)."*
„Wer gilt als Urheber der Agenda 2010." Antwort: *„Bundeskanzler Gerhard Schröder"*
„Übersetzen Sie den Begriff Agenda." usw... Und als Auswahlfrage: *„Welche Neuerungen traten im Bereich Arbeitsmarkt zwischen 2003 und 2005 in Kraft:"*
Als zutreffende Antworten waren zu wählen
- *„Es besteht sofortige Meldepflicht bei drohender Arbeitslosigkeit (Hartz I)."*
- *„Das Arbeitslosengeld II wird eingeführt (Hartz IV)."*
- *„Mit den Reformen zur Modernisierung des Arbeitmarkts werden Anwartschaften und Bezugsdauer des Arbeitslosengeldes neu geregelt."* (Kein Wort zu den Gründen und Kürzungen.)

„Kennen Sie weitere aktuelle Regeln der Arbeitsmarktpolitik?"
Als zutreffende Antworten waren zu wählen
- *„Selbständige und Freiberufler können freiwillig Beiträge in die Arbeitslosenversicherung einzahlen."*
- *„Es besteht sofortige Meldepflicht bei drohender Arbeitslosigkeit"* (Diese mehr als fragwürdige Neuerung kommt jetzt schon zum zweiten Mal).
- *„Wer Arbeitslosengeld II bekommt und eine Arbeit ablehnt, muss mit Kürzungen der Leistungen rechnen"* (Das ist die pädagogische Einstimmung in die Sanktionen, ohne allerdings ganz genau daraufhin zu weisen, dass bei U-25ern gleich 100 % Kürzung vorgesehen sind und warum).
- *„Wer in den letzten zwei Jahren weder Arbeitslosengeld noch Arbeitslosengeld II bekommen hat, kann einen Antrag stellen, um sofort ein Arbeitsangebot zu bekommen."* (Über die Qualität dieses Sofortangebots wollen wir lieber nicht reden.)

So werden die jungen Menschen heute in der Schule vorbereitet und aufgeklärt – wenn überhaupt. Regierungen müssen ihr Handeln begründen und darstellen dürfen – aber Bildung bedeutet mehr, als das unhinterfragt wiederzukäuen.

Noch 2002 waren die Materialien anders gestaltet. Damals hieß die Überschrift *„Keine Panik bei Arbeitslosigkeit"*. Dann wurden die Leistungen der Arbeitslosenversicherung vorgestellt. Lernziel war u.a. auch *„...zu erkennen, dass Arbeitslosigkeit ein allgemeines und [i.d.R.] kein selbstverschuldetes Problem ist"*. Unter den empfohlenen Broschüren befanden sich auch zwei gute Leitfäden für Arbeitslose. Heute noch wichtiger wäre, neben guten sozialpolitischem Material auch die sozialpolitische Kritik nachzuweisen. Internetseiten wie „www.sozialpolitik-aktuell.de" ,,http://aktuelle-sozialpolitik.blogspot.de", auch die des Instituts der Bundesagentur für Arbeit, des IAB, sind zu empfehlen, ergänzt durch kritische Webseiten wie „www.nachdenkseiten.de" und Seiten von Erwerbslosenorganisationen. Auch die Ergebnisse der Armutsforschung des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, „Boeckler-Impuls", einschlägige Zusammenstellungen zu sozialpolitischen Themen bei „labournet" helfen, bei Beachtung der jeweiligen Tendenzausrichtungen der Seiten, sich ein breiteres Bild zu machen.

Anmerkungen

1 Eine kleine Zusammenfassung der Geschichte von mir, in einem Band, der viele Dokumente, Geschichten und Bilder zur Arbeiterbewegung zusammengestellt hat: Helga Spindler: Von der Reichsfürsorgepflichtverordnung über die Sozialhilfe zur Grundsicherung für Arbeitsuchende. (Zu) Kurze Geschichte der Sozialhilfe in: Udo Achten/ Petra Gerstenkorn/Holger Menze: Recht auf Arbeit– Recht auf Faulheit, ver.di b+b, Klartext Verlag, Düsseldorf 2007 S. 302- 309

2 Helga Spindler: Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Kinder- starke Eltern ‚Deutsches Komitee der UNICEF`, in: Forum sozial 1/2012, S. 56,57 und auf meiner Homepage.

3 Ich empfehle da sehr das Buch von G. Bosbach und J. Korff: Lügen mit Zahlen. Wie wir mit Statistiken manipuliert werden. 2011

Mama hat gesagt

(Milan Dzykonski)

Mama hat gesagt: ‚sei einfach du selbst und die ander'n mögen dich.'
Ist bestimmt ein guter Rat, wenn man sich nicht ständig fragt: ‚wer bin ich eigentlich?'
Und so bin ich schon seit Jahrn auf der Suche zu erfahrn, wer ich wirklich bin;
auch wenn ich nicht weiß, wo mich das hinführt; immer auf der Suche nach nem Sinn.

Denn wie soll man sein Ding machen, wenn man gar nicht weiß, was sein Ding ist?
Vielleicht wär ich ein guter Anwalt oder noch ein besserer Polizist.
Vielleicht taug ich auch zu gar nichts und bleib hängen auf Hartz vier,
was eigentlich gar nicht so schlimm wär. Ich steh eh schon auf günstiges Bier :|

Ich weiß nicht, wann es anfing; hoffentlich hört es irgendwann auf!
Manchmal kommt es, wenn ich nüchtern bin; manchmal, wenn es kommt, bin ich drauf.
Dieses Gefühl nichts unter Kontrolle zu haben; mein Leben lebt an mir vorbei.
Normalerweise hab ich keine Stimmen im Kopf, aber manchmal ist da so´n Geschrei

Wie soll man sein Ding machen, wenn man gar nicht weiß, was sein Ding ist?
Vielleicht wär ich ein guter Klempner oder noch ein besserer Florist.
Vielleicht taug ich auch zu gar nichts und bleib hängen auf Hartz vier,
was eigentlich gar nicht so schlimm wär. Ich steh eh schon auf günstiges Bier :|

Ich suche einfach weiter. Vielleicht gibt mir irgendwer n´en Tip.
Oder ich schreib ab jetzt nur noch fröhliche Lieder und jedes davon wird ein Hit.
Sommer, Sonne, Sonnenschein und alle lachen.
Aber Mama hat gesagt, ich soll mich nicht verstell'n, also muss ich wohl wie
bisher weitermachen

Wie soll man sein Ding machen, wenn man gar nicht weiß, was sein Ding ist?
Vielleicht wär ich ein guter oder irgendwas mit ist.
Vielleicht taug ich auch zu gar nichts und bleib hängen auf Hartz vier,
was eigentlich gar nicht so schlimm wär. Ich steh eh schon auf günstiges Bier :|

Politische Bildung

Welche Herausforderungen entstehen aus der utopischen Entladung des Politischen und der Dominanz der Ökonomie für Politik, Gewerkschaften und die außerschulische politische Bildung?
Kann politische Bildung – insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene – Orientierung und Sinnbezüge eröffnen?
Lassen sich angesichts der Dominanz ökonomischer Sachzwänge die Bedeutung von gesellschaftlicher Teilhabe und Solidarität erfahrbar machen?
Können Fragen nach dem gutem Leben und guter Arbeit Anstöße geben?
Welche Ressourcen lassen sich in der politischen Bildung gegen die Faszination rechtsextremer „Sinnangebote“ mobilisieren?
Wie lassen sich politische Beteiligungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit stärken?

Werkstattwochenende „Politik und Sinn – politische Bildung 25 Jahre nach 1989“

Ulrike Poppe und Albrecht von Lucke

Martina Panke, Benno Hafeneger, Philipp Lengsfeld MdB

Albrecht von Lucke und Benno Hafeneger

(v.l.n.r.) Podium mit Philipp Lengsfeld MdB (CDU), Daniel Wucherpfennig (DGB-Bezirk Berlin-Brandenburg), Jürgen Weißbach (ehem. Vorsitzender DGB Sachen-Anhalt), Ina Muhß MdL (SPD) und Moritz Kirchner (LINKE - nicht im Bild)

Julika Bürgin und Daniel Wucherpfennig

Carola Wöhlke und Johannes Oblaski (Bürgermeister von Temnitzquell)

Politische Bildung für „Unpolitische“?

Benno Hafeneger

In den letzten Jahren ist in der außerschulischen politischen Jugendbildung die Frage nach den Zielgruppen und vor allem der Erreichbarkeit und Ansprache von sogenannten politik- und bildungsfernen oder auch sozial benachteiligten Gruppen erneut in der Diskussion. Dabei geht es neben der Diskussion über diese Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (wer sie sind und was mit ihnen definitorisch wie auch empirisch gemeint ist) immer auch um deren möglichen Motive, bisherige Nichtteilnahme, Erreichbarkeit und Gewinnung für eine Teilnahme, dann um die angemessenen Themen, Settings und Formate. Zuweilen werden nicht nur abgehängte soziale Gruppen auch als „unpolitisch“, „politisch desinteressiert“ oder „distanziert“ dargestellt; oftmals mit Belegen aus der Jugendforschung versehen, nach denen „sie an Politik kein Interesse haben“. Hier markiert das Fragezeichen, dass wir es mit einer Uneindeutigkeit und Offenheit bzw. einer Frage zu tun haben, die nach Antworten sucht, zu der es Klärungsbedarf gibt und die einen komplexen Zusammenhang andeutet. Ich will den Versuch unternehmen, der Frage mit Blick auf die junge Generation (weniger werden hier die erwachsenen Generationen thematisiert) skizzenhaft nachzugehen. Dabei ist mit politischer Bildung das non-formale Feld mit institutionenförmig organisierten Settings und Formate im Rahmen von ein- oder mehrtägigen Seminaren, Veranstaltungen, Workshops und Bildungsreisen angesprochen; mit dem Begriff „Jugendliche“ sind immer auch junge Erwachsene bis zum 25./27. Lebensjahr gemeint.

Politisch – unpolitisch?

Die oben gestellte Frage könnte meinen, dass wir es einerseits mehr mit einer „politischen“, andererseits mit einer mehr oder weniger „unpolitischen“ Gesellschaft (und jungen Generation) oder gar mit einer politisch ungebildeten und entpolitisierten Gesellschaft zu tun haben. Das wäre mit einer gesellschaftlichen Spaltung verbunden – hier die agierende und über Wahlen legitimierte politische Klasse und die Eliten und dort das passive (wählende) „einfache Volk“, die Mehrheit der jungen und erwachsenen Bürgerinnen und Bürger. Solche polarisierenden (einfachen) diagnostischen Hinweise gibt es; es gibt aber auch solche, die meinen, wir hätten noch nie eine so informierte und politisch interessierte Gesellschaft (junge Generation) gehabt und wir würden geradezu in einer Zeit des nervösen, medialen (nur oberflächlichen und schnelllebigen?) politischen Dauerdiskurses leben. Aber die Antwort liegt wohl – analytisch-diagnostisch wie empirisch – nicht in einem Entweder-oder, sondern in einem Sowohl-als-auch.

Zu klären ist, welche Gesellschafts-/Erwachsenen- und Jugenddiagnosen sowie empirischen Befunde zugrunde liegen, wenn man nach „politisch“ und „unpolitisch“ –

was ja eine Differenz markiert – fragt oder diese als Diagnosebegriffe anbietet. Wenn das Etikett „unpolitisch" auch fragend verwandt wird, dann schwingt doch mit, dass es politische Bildung für „Politische" geben würde bzw. nur diese angesprochen und erreicht würden; und gleichzeitig wird bedauert, dass es „Unpolitische" gibt, die bisher aus unterschiedlichen Gründen nicht erreicht werden und einen Zugang zur politischen Bildung brauchen.

„Politische" meint wohl politisch Engagierte in Gewerkschaften, Parteien, Betrieben, Kirchen, NGO´s, Jugendverbänden, der Offenen Jugendarbeit, Schulen, Initiativen; die beim Protest und in unterschiedlichen Formen (organisiert, auf der Straße, beim Unterschriften sammeln etc.) öffentlich aktiv sind. Das sind Jugendliche und junge Erwachsene, die man sich (aus Sicht von engagierten, professionalisierten Erwachsenen) wünscht – die „irgendwie" den eigenen Vorstellungen und Bildern, Engagementformen und gesellschaftlich-politischen Projektionen entsprechen. Diese beurteilende und relationale Sicht ist durchaus legitim: Aber welche Implikationen hat sie und kann das gut gehen? Zugespitzt formuliert: Es wird eine Differenz deutlich oder auch bewusst markiert, mit ihr wird den „Unpolitischen" unterstellt, dass sie „falsch beeinflusst", „noch nicht aufgeklärt", noch nicht soweit sind bzw. sein können, dass sie auch biografisch-strukturell gehindert werden „politisch" zu denken. Subsumtionslogisch gedacht, sind „Unpolitische" dann Folgen „des Systems" und auch von Interessen, von systemisch-strukturellen Zwängen und institutionellen Begrenztheiten. Die Frage ist aber, ob es „Unpolitische" überhaupt gibt, was Merkmale und Maßstäbe des „Politischen" sind und wer sie setzt. Dabei ist meine These: Es gibt keine „Unpolitischen", aber es gibt Differenzierungen, Vielschichtigkeiten, Verarbeitungsformen, Generationenfolgen, Zeitbezüge sowie lebensweltliche, institutionelle Bedingungen und Erfahrungen, die das „Politische" immer wieder neu in ihrer Zeit und in der Generationenfolge bei den Subjekten (jede Generation lebt in ihrer spezifischen politischen Zeit….) herstellen und herausbilden. Die jeweiligen Zeitverhältnisse und Erfahrungswelten stellen das jeweilige „Politische" in all seinen Differenzierungen her. Diese verwobenen Zeitverhältnisse des Aufwachsens und die jeweiligen beschreibenden und deutenden politischen Blicke der jungen Generation auf die/ihre Welt zu klären, das ist eine spannende reflexive und analytische Herausforderung (Selbstaufklärung) der politischen Bildung.

Aus der Perspektive von Erwachsenen (resp. der professionellen Bildner/-innen) und der von ihnen positiv eingeschätzten eigenen politischen Sozialisation kann der Blick auf „die Jugend" – bewusst oder unbewusst - in die Tradition des allgemeinen, negativen und vorwurfsvollen Redens über die junge Generation geraten. Das „Reden über die Jugend" hat eine lange jugenddiagnostische Tradition, die ich hier nur andeuten kann (vgl. Hafeneger 2015). Aus einem spezifischen Blickwinkel bildet sich u.a. ein Mechanismus ab, nach dem die junge Generation (vielfach verallgemeinernd, vorwurfsvoll) nicht so ist, wie wir (die jeweiligen Erwachsenen) sie uns vorstellen, wie sie sein sollte und wir sie uns wünschen. Sie ist eine Projektions- und Vorwurfsfläche der Erwachsenen und wird (vielfach) negativ kommentiert und etikettiert; daneben gibt es auch – das sei angemerkt – andere positive, nüchtern-erzieherische, dialogische oder auch mediale und marktzentrierte Jugendbilder.

Solche Generationstypologien gibt es seit Beginn des 20. Jahrhunderts; sie „kommen und gehen" und stützen sich auf herausgegriffene, ausgewählte Befunde der Jugendforschung oder ein zunächst anlassbezogenes und dann verallgemeinertes öffentliches bzw. mediales Reden „über die Jugend"– so war auch schon vom Ende der „politischen Generation" die Rede.

Solche generalisierten Beschreibungen sind empirisch und diagnostisch immer falsch, weil wir nicht wissen, „wohin die Reise geht", wie sich die junge Generation in nächster Zeit und zukünftig artikuliert; und vor allem gibt es nicht „die Jugend", sondern Jugenden mit unterschiedlichen sozialen Herkünften, Lagen, Milieus, sozial-kommunikativen und affektiven Kulturen sowie lebensweltlichen Erfahrungen (s. u.). Für die politische Bildung heißt das in Anlehnung an Siegfried Bernfeld: Sie, d.h. die Profession, hat es immer mit drei Jugendlichen zu tun – mit den realen Jugendlichen „vor sich", mit der eigenen Jugendzeit und dem subjektiven Bild bzw. den Bildern über Jugend (die junge Generation). Diese Verwobenheit ist in den interaktiven Mikroprozessen der politischen Bildung immer präsent und beeinflusst das Lern- und Interaktionsgeschehen bzw. die pädagogischen Lern- und Beziehungsverhältnisse. Die – empirisch zu klärende – Frage an die Profession ist, von welchem Jugendbild und welcher anthropologischen Grundstimmung sie getragen ist. Die fragende These wäre: Gibt es zu einem positiven (nicht euphorischen) und dialogisch angelegten Jugendbild und einer positiven Anthropologie in der Pädagogik und damit auch in der politischen Bildung eine Alternative? Sie kann wohl kaum von einem negativen oder erzieherischen Jugendbild getragen sein.

Beim Nachdenken über „politisch" und „unpolitisch" geht es um die Implikationen, die Maßstäbe und Qualitäten (vielleicht auch Quantitäten) der Bewertung des Politischen. Die Frage ist: Wer bestimmt und bewertet, was politisch und unpolitisch ist, wer definiert die Merkmale und legt die „Messlatte" an? Oder zugespitzt formuliert: Wer nimmt sich (in elitärer Pose, „von oben herab") heraus zu diagnostizieren, zu kommentieren und zu bewerten, was politisch und unpolitisch ist. Sicher gibt es Indikatoren und Formen mit Blick auf Bewusstsein und Verhalten, wie z. B. Mitgliedschaften, Engagementformen, Wahlbeteiligung und -verhalten; dann Einstellungen zur Demokratie, zu Menschenrechten und zu Europa, Interesse an Politik, Bereitschaften sich zu engagieren. Die Maßstäbe und Merkmale sind – weil immer auch biografisch und historisch kontextualisiert – differenziert, vielschichtig und wenig eindeutig. So ist denn auch die These plausibel, dass es keine „unpolitischen Jugendlichen" gibt, sondern dass es das Politikverständnis, die politischen Themen und Fragen sind, die es zu klären gilt.

Gesellschafts-, Zukunfts- und Jugenddiagnosen

Fragen im Horizont von Politik, Gesellschaft und Zukunft sind: Gibt es noch ein oder mehrere alternative(s) Zukunftsprojekt(e) der entwickelten Moderne vor dem Hintergrund, dass – so eine Gesamtschau der Zukunftsvorstellungen des 20. Jahrhunderts – die historischen „Großangebote" mit ihren heroischen und deterministischen Zügen der Mach- und Planbarkeit (eines „neuen Menschen", einer „neuen Gesellschaft") ihre

Überzeugungskraft verloren haben und z. T. mit einem Desaster verbunden waren. Wollen wir nach den Erfahrungen, den erschöpften und auch z. T. auch desaströsen Utopien des 20. Jahrhunderts noch bzw. wieder ein (vielleicht reduziertes, dosiertes, mit mittlerer Reichweite verbundenes und ohne mythologisierte und hermetische „Endzeitbegriffe") Zukunftsprojekt oder visionäre Horizonte? Es scheint, dass solche „Einladungen" kaum noch nennenswerte – allenfalls rückwärtsgewandte, ideologisierte – Teile der Gesellschaft erreichen (würden). Oder geht es bzw. muss es in offenen und demokratischen Gesellschaften notwendigerweise um deren Abschied gehen, weil Zukunft eben nicht planbar und mit instrumentellen Eingriffen mach- und herstellbar ist. Damit wäre verbunden, dass es mehr um eine suchende, pragmatische und kluge, partizipative und offene Gestaltung von Gesellschaft in humanisierender Perspektive geht, die sich auf Probleme und Herausforderungen, Erkenntnisse und Prognosen, Planungen und Prävention bezieht.

Die Komplexität und Folgen von Krisenentwicklungen – wie das Verhältnis von Politik und Ökonomie, ökologische Trends und Szenarien, die Verteilung des Reichtums, soziale Spaltungen und Armutsentwicklung, Migrationsbewegungen, lokale und regionale Kriege, Überwachungs- und Kontrollmöglichkeiten (z. B. NSA) – machen unsicher und sie verbieten eindeutige Antworten und die vermeintlichen richtigen Lösungen. In den kritischen Diagnosen des Zustandes der Welt ist weitgehend Konsens, dass wir in einer Welt von politischen (Ohnmacht), technologischen (Überwachung), sozialen (Ungerechtigkeit), ökonomischen (Finanzkrise) und ökologischen (Klimawandel) Problemen und Krisen leben; weiter von ideologischen Sackgassen sowie einer kurzfristig (in Legislaturperioden und an Machterhalt) denkenden Politik.

Bei der Frage, welche Gesellschafts- und Jugenddiagnosen mitschwingen und angeboten werden, wenn wir über „politisch" und „unpolitisch" reden, kommen wir in eine Gemengelage, die in einer „turbulenten Gegenwart" u. a. anbietet: beschleunigter, digitaler, globalisierter Kapitalismus mit einer Renaissance bzw. inspiriert vom marx´schen Denken und dem analytischen Blick (Kapitalismusanalysen, Neoliberalismus, Ungleichheitsanalysen) auf die politische Ökonomie (Thomas Piketty oder Benjamin Kunkel in den USA). Dann gibt es Diagnosebegriffe wie „Finanzkapitalismus", „marktförmige Demokratie" oder „kapitalistische Marktwirtschaft". Es ist auch die Rede vom „neuen Geist des Kapitalismus (Luc Boltanski und Eve Chiapello) – hier wird der Kapitalismus dauerhaft in der Rechenschaftspflicht gegenüber dem Gemeinwohl gesehen, weil ihm ohne „höhere Werte" die Gefolgschaft versagt bliebe. Andere Autoren reden von einer Beschleunigungs-, Informations-, Wissens-, oder Dienstleistungsgesellschaft, von postnationalen Gesellschaften und postindustriellen Demokratien sowie mit dem Individualisierungs- und Enttraditionalisierungstheorem verbunden von der widersprüchlichen „Zweiten Moderne" und „Risikogesellschaft" (Ulrich Beck). Schließlich geht es um Entwicklungen hin zu entleerten (lediglich formalen) Demokratien mit ihren abgekoppelten politischen und ökonomischen Eliten. Es scheint bei allen Angeboten, dass der Nachkriegskonsens – zwischen 1950 und 1970 – als Politik des sozialen Ausgleichs (soziale Marktwirtschaft) aufgelöst ist, und dass die Elitenarroganz und Marktdominanz neben den sozialen Folgen (Verwerfungen) auch Folgen für die Demokratie haben (die Bürger und Bürgerinnen werden als „Marktvolk" verstanden). So geht es in dem Buch von Wolfgang Streeck („Gekaufte Zeit – Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus") um die Verwandlung des modernen Staates im Spannungsfeld von Markt und Demokratie.

Weiter ist in Zeiten neoliberaler Restrukturierungen gesellschaftlicher Konfliktverhältnisse generell ein Wandel erkennbar, der die Folgen, Lasten und Kosten dem Subjekt aufbürdet und gesellschaftliche Verantwortung und Zuständigkeit eher zurücknimmt; hiervon ist auch politische Bildung betroffen, die weniger als gesellschaftliches „Aufklärungs- und Demokratieprojekt" als ein Bereich von Verhaltensänderung, Prävention und Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund auffälliger und problematischer Entwicklungen unter Jugendlichen (Wahlverhalten, Gewalt, rechtsextreme Orientierungen, Lebensstile, Nonkonformität u. a.) gesehen wird.

Zum Diagnoseblick gehören innergesellschaftlich wie auch global wiederholt die sozialen Spaltungen und Polarisierungen sowie die Diskussion um die „kleinbürgerliche Mitte" bzw. die „Mittelschichten unter Druck" in ihrer abgrenzenden und aggressiven Statusarbeit; das gilt vor allem für die schulische und soziale Positionierung deren Kinder (Uwe Schimak u. a. 2014, Bude 2011, 2014). Die Diagnosen sind unterschiedlich, aber bei allen schwingt in der gesellschaftlichen Diskussion als Lösungsvariante immer (wieder) der Neokeynsianismus mit, der – als Staat/staatliche Politik – mit seinen alten und mit neuen Instrumenten regulieren, zähmen, eingreifen und ausgleichen soll.

Bei der Diagnose der jungen Generation wird es ebenso komplex und vielschichtig, weil es die Jugend nicht gibt, sondern viele – eine empirische Vielfalt von – Jugenden. Jugend wird einerseits konstruiert (sie ist ein Konstrukt), sie wird gesellschaftlich, sozial, kulturell und ökonomisch hergestellt. Merkmale wie Geschlecht, Bildung, Alter, Herkunft, Lebenswelten und Milieus sind Merkmale und Bedingungen ihres Aufwachsens. Es gibt empirische Befunde und Bilder, dann Diskurse über Jugend, die zeigen, wie differenziert, individualisiert und pluralisiert die junge Generation ist; das gilt auch für deren Einstellungen, Orientierungen und Mentalitäten. Und die lange Jugendzeit hat bei allen Entgrenzungen – zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus – zugleich Gemeinsamkeiten, die u. a. mit typischen Herausforderungen und Zumutungen, zu bewältigenden Übergängen und Entwicklungsaufgaben verbunden sind. Andererseits gilt, dass Jugend(liche) – verwoben mit der Gesellschaft – als Produzent und Akteur der eigenen Entwicklung agiert(en); sie schreiben in wechselseitiger gesellschaftlicher Verwobenheit und den jeweiligen historischen Kontexten immer auch realitätsverarbeitend selbst ihre Biografie, sind ihr eigenes Planungsbüro, entscheiden und stellen biografische Weichen selbst.

Unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen können unterschiedliche Verarbeitungsformen der Wirklichkeitsverhältnisse identifiziert werden; zu ihnen gehören u. a. drei Varianten:

Auf der einen Seite gibt es politische Resignation und Fatalismus, Distanz und Rückzug in die Privatheit, dann aber auch traditionelle und neue Engagementformen sowie neue punktuelle Protestkulturen und öffentliche Debatten zu vielfältigen Problemen und Krisenentwicklungen (z. B. Occupy, Stuttgart 21); in den letzten Jahren aber auch Protest von „Wutbürgern von rechts", wie sie sich seit Herbst 2014 in der „Pegida-Bewegung" ausdrückt.

Dann gibt es auf der anderen Seite einen technischen, ökonomischen und instrumentellen Machbarkeitsoptimismus mit Steuerungsphantasien. So haben Ingenieursvisionen als Realutopien (Naturwissenschaft und Technik, Medizin, Gentechnologie, Computertechnologie u. a.) Konjunktur und sie besetzen die Bilder der Zukunft. Diese ist kein utopischer Ort mehr, sondern eine – mit Computern und Simulation gestützte – Hochrechnung der Gegenwart und als utopische Perspektive gespalten: Die einen erhoffen sich von „Silicon Valley" und Digitalisierung vor allem Innovation, Aufbruch, Reichtum, eine bessere Welt; die anderen fürchten eine Diktatur der Algorithmen, die Zerstörung der Freiheit (durch eine Totalüberwachung, die als neue Freiheit und Sicherheit verkauft wird), der alten (sozialen) Marktwirtschaft und ihrer Arbeits- und Sozialstrukturen, der Kultur und ihrer Erinnerungen und damit auch der Gesellschaften, wie wir sie heute noch zu kennen glauben.

Schließlich gibt es ein Möglichkeitsdenken und auch einen reflektierten Gestaltungsoptimismus, das an Menschenrechten, Demokratie, Gerechtigkeit, einem produktiven (versöhnenden) Verhältnis von Natur und Kultur orientiert ist. Hier finden sich Dimensionen und Anknüpfungspunkte eines lokalen, nationalen und weltgesellschaftlichen Bildungsprojektes. So plädiert z. B. Heinz Bude in seinem Buch „Gesellschaft der Angst" (2014) für politische Gegengewichte zur „marktkonformen Demokratie", für die Wiederkehr des Sozialen und von Solidarität, für den Mut zum Protest, seine Stimme zu erheben und Zumutungen zurückzuweisen.

Empirische Befunde

Sozialisationskontexte sind immer historisch-gesellschaftlich bestimmt und sie unterliegen einem ständigen Wandel. Hoch ambivalente Modernisierungsprozesse durchdringen den Alltag von allen zugleich lebenden Generationen; sie sind in demokratischen Gesellschaften nicht aufzuhalten, aber zu steuern, zu kommunizieren und ihnen kann Richtung gegeben werden. Zu den Dynamiken gehören derzeit vor allem die digitale Kommunikation und Medienwelten, Beschleunigung und Verdichtung, aber auch Entgrenzung und Globalisierung. Mit Blick auf die junge Generation bieten die Befunde der empirischen Jugendforschung – DJI, Sinus-Milieu-Studien, Shell-Jugendstudien u. a. – ein differenziertes und uneindeutiges Bild; sie bieten Labels an, klären auf und verwirren zugleich. Ein paar ausgewählte Hinweise verdeutlichen die Angebote:

Es ist in den letzten Jahren vor allem die Rede von der „pragmatischen" und „egotaktischen Generation" (letzte Shell-Jugendstudien) oder der „Generation Z", „Generation Praktikum", „Generation facebook", „Generation what´s app" und – so der letzte Hinweis – der „Generation Y" (Hurrelmann/Albrecht 2014); letztere würde – so die These – vernetzt und realitätstüchtig, mit ihrer Work-Life-Balance die Gesellschaft (positiv) verändern. Solche mehr oder weniger gehaltvollen, kurzlebigen und medial inszenierten Bilder gibt es seit Beginn des 20. Jahrhunderts; sie haben in den letzten Jahren geradezu eine modische Popularisierung erfahren.

Das Lebensweltenmodell der Sinus-Milieustudien bietet sieben jugendliche Lebenswelten – und damit eine differenzierte Jugendrealität – an (Calmbach u. a. 2012).

Die DJI-Jugendsurveys der letzten Jahre zeigen ein hohes soziales und politisches Engagementpotenzial in der jungen Generation und deren Bereitschaft an gesellschaftlich-politischen Entscheidungen mitzuwirken.

Die Jugendverbands-Studie des DJI zeigt, dass Krisendiagnosen – Nachwuchs, Mitglieder, Ehrenamt – nicht das dramatische Ausmaß haben, wie vielfach beschworen wird.

Weitere Ergebnisse sind:

Die Studien der letzten Jahre belegen durchweg die Bedeutung und positive Bewertung der Familie und einen Wertemix (aus Pflicht, Leistung und Selbstverwirklichung), dann die Bedeutung von Freundschaften, Peers und Gleichaltrigengruppen.

Jugendliche und junge Erwachsene mit höheren Bildungsabschlüssen interessieren sich stärker für Politik, sind auch zufriedener mit dem demokratischen System. Dabei ist das Merkmal Bildungsniveau stärker als das Alter und zugleich gilt der Befund, je älter (hier über 60 Jahre) desto interessierter sind die Menschen. Die Demokratiezufriedenheit bewegt sich in Deutschland auf mittlerem Niveau, in den östlichen ist sie etwas geringer als in den westlichen Bundesländern (so der EU-Vergleich des DJI).

Jugendliche wertschätzen in großer Mehrheit die Demokratie und die Europäische Union, viele fühlen sich aber von den politischen Parteien nicht bzw. wenig repräsentiert und haben zu ihnen eine große Distanz. Es gibt eine Abnahme von Parteibindungen und viele Jugendliche finden bei ihnen ihre Themen und Fragen nicht wieder, fühlen sich nicht angemessen beteiligt und angesprochen (Parteien sind weitgehend jugendfrei).

Der jugendliche Alltag ist eine Vielfalt von vielen "kleinen sozialen Lebenswelten" (Honer) nebeneinander, die in sich sinnvoll sind. Sie stellen in ihrem Mikrokosmos jeweils Zugehörigkeit, Gemeinsamkeit, Erlebnis-, Erprobungs- und Anerkennungswelten sowie vielfältige Erfahrungen (in Freundschaften, Jugendgruppen, Cliquen, Gleichaltrigengruppen, jugendkulturellen Szenen) her; sie stellen aber kaum Orientierungen für andere soziale und politische Zusammenhänge bereit. Dabei können Gesellungsphänomene auch problematisch – antisozial, antisemitisch, fremdenfeindlich, rassistisch, gewaltförmig – sein.

Jugendphase im Wandel

In Jugenddebatten und beim „Reden über die junge Generation" gilt es zu vergegenwärtigen, dass in der Generationenfolge jede Jugend ihre eigene Zeit/Jugendzeit hat. Sie ist historisch jeweils einmalig, unwiederbringlich und die Jugend kann sich ihre Zeit nicht aussuchen. Jede junge Generation wird in ihre Zeit hineingeboren und begibt sich in die vorgegebene Gesellschaft, die sie sich unterschiedlich, mehr oder weniger produktiv unter vorgegebenen Bedingungen und Vorgaben aneignet; sie kann sich ihre Jugendzeit nicht aussuchen, muss sie aber verarbeiten und bewältigen. Unter generationeller (und sozialer, kultureller) Perspektive leben in einer Gesellschaft immer mehrere Generationen gleichzeitig (möglicherweise konflikthaft) zusammen, die in historisch unterschiedlichen Zeiten ihre Jugendzeit gelebt und verbracht haben. Politische Bildung muss sich immer wieder

neu vergegenwärtigen, mit welcher Jugend sie es zu tun hat, was die Lebensphase und die Lebenslagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen „heute" ausmacht. Sie hat viele, bekannte und immer wieder dargelegte Merkmale; dazu zählen u.a.:

- Der historisch-gesellschaftliche Wandel hat einen Strukturwandel (mit den Begriffen Individualisierung, Pluralisierung und Destandardisierung) der Jugendphase zur Folge, mit dem sich die alten Normalbiografien und alte Bindungen tendenziell auflösen bzw. erodieren sowie neue entstehen.
- Die lange Jugendzeit ist vor allem institutionalisierte Lern-, Ausbildungs- und Bildungszeit sowie Medienzeit.
- Die zunehmende Mediatisierung der Lebenswelten verändert die kommunikative Kultur.
- Die Zeit der Jugend und des jungen Erwachsenseins ist eine lange und gespaltene Phase, sozio-ökonomisch bleiben sie lange abhängig und sozio-kulturell werden sie früh unabhängig (Jugendliche sind jung und erwachsen zugleich).
- Allgemein gilt, dass die Jugendzeit empirisch differenziert, pluralisiert und individualisiert ist (männlich/weiblich, soziale und ethnische Herkunft, Bildung, Alter, Milieu etc.). Dazu ist die junge Generation sozial gespalten, kulturell differenziert, unterliegt dem demografischen Wandel (u. a. geschwisterloses Aufwachsen, kleiner werdende Kohorten).
- Die junge Generation ist „unter Druck", sie erlebt gesellschaftlich und biografisch Zeitverdichtung, Beschleunigung (in der Schule, Ausbildung, im Studium) und Entgrenzung.
- Jugendliche sind ständig mit sich selbst beschäftigt und als „Konstrukteure" sind sie gefordert, sich in ihren unmittelbaren sozialen Gefüge zu behaupten und – mit vielen Übergängen verbunden – ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.
- Die Jugendzeit ist offen und ungewiss, sie kann gelingen oder misslingen; kann mit Umwegen verbunden sein und es gibt Gewinner und Verlierer.
- Mit Blick auf Identitätskonzepte sind Hybridität, Bastelmentalität und Patchwork Hinweise auf die Ablösung traditioneller Konzepte, Stufen und Bilder.
- Bedürfnisse nach Selbstinszenierungen, Grenzen testen und Grenzüberschreitungen gehören zu den entwicklungsbedingten adoleszenten Dynamiken und müssen gesellschaftlich – weil sie auch problematisch sein können – produktiv aufgenommen, pädagogisch begleitet und organisiert werden.
- In der Generationendifferenz – als einem gesellschaftlichen Spannungsverhältnis – gibt es bei allen Vorbehalten auch das Recht einer Zeit und einer Generation, eigene Wege zu gehen.
- Neben dem Kommerz und den Medien binden eine Vielzahl von unterschiedlichen Kulturen, Szenen, Gruppen und Verbänden die junge Generation in ihrer Freizeit.
- Die politischen Orientierungen streuen, dabei sind die hohe Nichtwählerquote und das Wahlverhalten der Erst- und Jungwähler (gerade auch wiederholt von rechten/rechtsextremen Parteien) Gegenstand jugendpolitischer Diskussion und von förderungspolitischen Programmen (z. B. „Demokratie Leben!" vom BMFSFJ ab dem Jahr 2015 mit einem fünfjährigen Förderzeitraum).

Die wenigen Hinweise zeigen, dass die Jugendphase von zahlreichen Merkmalen geprägt, voller Widersprüche und Ambivalenzen ist. So spricht Wilhelm Heitmeyer (2011) – mit Blick auf Leistung, Ökonomisierung der Jugendzeit/Bildung, ökonomischen Nutzenkalkülen, wenig Zeit/Spielräume für Experimente und Umwege – von einer „Vernichtung der Jugendphase". Gleichzeitig gibt es den empirischen Befund, dass die junge Generation – wenn sie gefragt wird, wie es ihnen geht – weitgehend mit ihrem Leben zufrieden ist und es ihnen gut geht. Es gibt die Diagnose, dass es noch keiner jungen Generation – bei allen Differenzierungen – so gut ging wie der heutigen.

Außerschulische politische Jugendbildung

Die Befunde der Jugendforschung, der wissenschaftlichen und politischen Diagnosen über Gesellschaft und die junge Generation sind bedeutsam für das Nachdenken über politische Bildung, wenn sie – vielleicht mit Prägekraft – wichtiger Baustein und Bestandteil der politischen Sozialisation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden (oder auch bleiben) soll. Dabei sind die leitenden Fragen: Über welche Jugend(lichen) reden wir? Mit welcher Jugend (welchen Jugendlichen) haben wir es zu tun? Wie bringen Jugendliche sich zur Sprache? Hier ist politische Bildung ein Ermöglichungsfeld das jeweils „Politische" der und für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum bzw. zu ihrem Gegenstand zu machen. Das Feld bietet dazu gute Voraussetzungen, weil es vor allem durch folgende Merkmale attraktiv und abgrenzbar zu anderen Lern- und Bildungsbereichen – auch der schulischen politischen Bildung – ist:

- Es hat eine eigene, spezifische Aufgabe im Bildungsbereich, im Prozess des Erwachsenwerdens, in der Biografie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- Es hat einen demokratiepolitischen Auftrag von historischer Bedeutung seit 1945 (wie ihn Oskar Negt begründet hat). Demokratie muss immer wieder neu gelernt werden und wenn sie lebendig bleiben will, dann kann sie auf politische Bildung nicht verzichten; das gilt für die „Trägerschaft" und die Entwicklung der Demokratie wie auch die Auseinandersetzung mit ihren Gefährdungen.
- Es ist eine Welt des freiwilligen, partizipativen und kreativen politischen Lernens, des machtarmen und diskursiven Eigenlebens – und ist mit seinen Themen und Angeboten, Formaten und Lernarrangements anders wie die Lernorte der formalen und informellen Bildung.
- Es sind Orte und Zeiten des kritisch-reflexiven Nachdenkens und eine Entwicklungsressource (politische Kompetenz) für Aufklärung, Handlungswissen und praktische Erprobungen.
- Es wirkt selektiv wie das gesamte Bildungssystem, d. h., dass nicht nur, aber vor allem bereits interessierte und engagierte, neugierige und mit Funktionen betraute Jugendliche und junge Erwachsenen teilnehmen. Für eine demokratische Gesellschaft und deren politisches und zivilgesellschaftliches Leben (in Kommunen, Parteien, Verbänden, Betrieben, Initiativen u.v.a.) werden hier Erfahrungen gemacht, die Engagement, Innovation und „Nachwuchs" sichern.

- Es kann Bedeutung für die Biografien erlangen, wenn Motive, Interessen und Erfahrungen der Teilnehmer/-innen aufgenommen werden; dies gehört zum Selbstverständnis, macht politische Bildung attraktiv und nur dann erreicht sie Jugendliche und junge Erwachsene.

Dazu sind empirische Befunde aus zwei Jugendstudien interessant und informativ:

Erstens die AEJ-Studie (Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend in Deutschland: Jugend im Verband 2006, 2008), in der Jugendliche und junge Erwachsene aus dem Jugendverband nach der subjektiven Aneignung des Jugendverbandes (was sie mit ihm machen) und ihren Motiven des Mitmachens und Engagements in der Jugendarbeit (dem Sinn) gefragt wurden. Dabei sind vor allem drei Aspekte deutlich geworden: die „Sache" muss für mich Sinn machen, die „Sache" muss mit anderen Sinn machen und die „Sache" selbst muss Sinn machen. Das darf man nicht unterschätzen. Diese Sinn- und Motivstruktur – orientiert an der Frage, was Jugendliche aus und mit der Jugendarbeit machen – gilt auch für die politische Bildung und Lernen insgesamt, wenn diese gelingen sollen.

Zweitens ist auf die Wirkungsstudie von Balzter/Ristau/Schröder (2014) hinzuweisen, die zeigt, dass politische Jugendbildung nachhaltig wirkt und biografisch bedeutsame/weichenstellende Erfahrungen ermöglicht. Deutlich werden Erinnerungsbeschreibungen von Demokratieerfahrungen, die mit „politischem Engagement, beruflichen Orientierungen, Lernen auf Vorrat und neue Blicke auf die Welt" vier unterschiedliche „Wirkungstypen" generieren; ebenso wird die Bedeutung von Bildungsstätten als nahe oder ferne Orte und Zeiten des Lernens und der Bildung sowie der erwachsenen Pädagogen/-innen belegt und akzentuiert.

Mikrokosmos des politischen Lernens: Sinnsuche und „Sternstunden"

Die Jugendphase ist ein zentrales Feld von Identitätsentwicklung, von Sinnsuche und Verortung. Auch ein eigenes Weltbild, eine eigene Deutung von Welt entwickelt sich. Die macht man nicht individualistisch-egoistisch, sondern die macht man in kommunikativen Bezügen, in sozialen Prozessen, den biografischen und gesellschaftlichen Wirklichkeitsverhältnissen und Bildungswelten.

Allgemein hat politische Bildung den normativen wie empirischen Horizont, für die Teilnehmer/-innen in ihre Suche nach sozialem Sinn, politischer Verortung und Zugehörigkeit, nach Deutung „von sich selbst" und „von Welt" einen wichtigen Beitrag zu leisten. Sie ist ein Anbieter auf dem konkurrenten politischen und gesellschaftlichen „Sinn- und Deutungsmarkt" und ist – jenseits von Markt und Kommerz, von Instrumentalisierung und Konkurrenz – geleitet vom sich bildenden Subjekt, der produktiven (medienvermittelten und kommunikativen) Teilnahme und Aneignung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Politische Bildung kann als – spezifischer, abgrenzbarer – Ort und als Zeit, als Labor und Medium von Suche nach Sinn, Interpretation und Deutung von Welt gesehen werden, die in kommunikativen (streitbaren) und sozialen Bezügen ermöglicht wird; in denen die Teilnehmer/-innen mit ihrer Lebenswelt, ihren Äußerungen und Mentalitäten

ernst genommen werden, in denen ihnen Gelegenheiten und Möglichkeiten gegeben werden, sich selbst (ihre Subjektivität) und die Welt erweiternd zu erschließen. Das gilt gerade für die außerschulische – im Gegensatz zur schulischen – politische Bildung, die mit Dimensionen wie Freiwilligkeit, Offenheit und Dialog für viele Jugendliche und junge Erwachsene ungewöhnliche und produktive Settings und Formate bereithält. Dabei gilt die Annahme und Denkvoraussetzung, dass die junge Generation historisch jeweils auf „ihre Art und Weise" Fragen stellt, Nachdenklichkeit und Äußerungsformen herausbildet, auf dem Weg ist, auch die politische Welt bzw. die Welt politisch zu deuten und sich hier zu verorten.

Der Alltag der politischen Bildung ist (mit seinen vielfältigen Formaten und Settings) komplex und „von Fall zu Fall" immer wieder unterschiedlich; mit einer großen Variationsbreite gibt es mehr gelingende und auch eher schwierige Verläufe, Erfahrungen und Reflexionen. Im Alltag und in den Prozessen der politischen Bildung geht es mit den Programmen, Themen und klugen Arrangements einmal um Wissen, Aufklärung und Rationalität (Vernunft), dann aber auch mit den adoleszenten Entwicklungsdynamiken verbunden um Gefühle und Affekte, die mitgebrachten und präsenten Gefühlshaushalte. Die Bedeutung von Gefühlen bzw. Gefühlshaushalten in der Herausbildung und den Veränderungen von politischen Orientierungen ist bisher wenig diskutiert. Man denke nur an so unterschiedliche Affekte wie Ängste, Neugierde, Neid, Missgunst, Erfahrungsoffenheit oder Empathie, die in politischen Orientierungen mitschwingen und deren Resonanzboden sind.

Darauf will ich kurz eingehen, weil die Frage bedeutsam ist, ob und wie in der politischen Bildung auch Gefühle, Leidenschaften und „psychische Energie" angesprochen und gebunden wird bzw. gebunden werden kann. Der Gefühlshaushalt von beiden Seiten – der Lehrenden und Lernenden – geht in die Lern- und Bildungsprozesse mit ein. Hier ist die Frage, wie die Lehrenden – mit welchem Engagement, welcher Begeisterung an der Sache und welcher Authentiziät – die Jugendlichen einladen, wie sie Aufmerksamkeit und die Bereitschaft zum Mitmachen (Selbermachen) wecken (können). Der Aushandlungsprozess muss mit der Neugierde und den Motiven der Jugendlichen verbunden sein, sie auch in ihrer Gefühlswelt und „Lust", ihren Interessen und Suchprozessen nach Sinn und Weltdeutung, ihrem Bedürfnis nach Erkenntniserweiterung ansprechen. Wenn dies in der Pädagogik – in der Schule, Jugendarbeit und politischen Bildung – gelingt, dann erleben wir „Sternstunden der Pädagogik" (u. a. verbunden mit Aufmerksamkeit, bei der Sache sein und einem sich auflösenden Zeitgefühl). Dies kann man nicht immer organisieren und „Sternstunden" lassen sich nicht einfach wiederholen (ritualisieren). Aber es gilt in der politischen Bildung an Formaten, Settings und Beziehungsangeboten zu arbeiten, die zum Lernen und sich Bilden einladen. Hier ist die Herausforderung an die Profession, die Neugierde und Suchprozesse der Jugendlichen sowie das Spannungsverhältnis von „Vermittlung und Aneignung" mit ihren jeweiligen Logiken produktiv aufzunehmen und zu bearbeiten. Das muss die „Grundphilosophie" und zugleich didaktische Anstrengung der Profession sein, wenn politische Bildung zur erweiterten, veränderten und kritischen Welterkenntnis (mit Blick auf Politik, Demokratie, Strukturen, Macht, Prozesse und Interessen, auf die

Deutung von Lebenswelt und Erfahrungen) beitragen soll. Dabei gehört zur professionellen Kompetenz – jenseits von Gefälligkeits- und Trichterpädagogik – auch, zu wissen „was man kann“, für was man als Experte/-in zuständig ist, was man den Jugendlichen und jungen Erwachsenen anbieten kann.

Ich will auf einen weiteren Aspekt hinweisen, der im Mikrokosmos von Lernen und Bildung auch für die politische Bildung von Bedeutung ist: Erwachsenwerden, d. h. auch wie man – gerade auch politisch – denkt und fühlt, wird gelernt bzw. ist Ergebnis komplexer interaktiver Prozesse. In der langen Kindheit und Jugendzeit ist die junge Generation mit vielen unterschiedlichen Erwachsenen konfrontiert, die ihnen zeigen und vorleben (die Modelle, Wege und Bilder anbieten), was Erwachsensein ist und wie Erwachsene sind. Hier kommt den Pädagogen in der politischen Bildung eine Erwachsenenrolle zu, weil sie immer auch Repräsentanten der Erwachsenengesellschaft sind und zur Generation der Erwachsenen gehören. Ihr spezifischer Anspruch müsste sein, mit ihrer Fachlichkeit und ihrem Beziehungs-/Vertrauensangebot „interessant“ und „entwicklungsfördernd“ die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erreichen, an ihnen „Interesse“ zu haben und sie zum politischen Lernen/sich Bilden „einzuladen“. Dabei ist Vertrauen zwischen Pädagogen/innen und Teilnehmer/innen eine wesentliche Voraussetzung für Motivierung, Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft. Die pädagogische Leistung der Profession besteht weiter in der „stellvertretenden Deutung“ und damit in der Einladung, über Lebensverhältnisse und Erfahrungen neu – so wie bisher noch nicht – nachzudenken. Nicht weil die Pädagogen/innen viel mehr wissen, sondern weil sie mit ihrer Profession (und als Erwachsene) einordnende und deutende Blicke haben und anbieten können. Dabei sind die Teilnehmer/innen einerseits da abzuholen, wo sie gerade stehen, andererseits zugleich dosiert zu überfordern – nur so gelingen produktive Lernprovokationen und die Aneignung von Neuem.

Meine These ist: Jugendliche sind interessiert an interessanten Erwachsenen, von denen sie was lernen können und die Neues anbieten, mit denen sie streiten können, die sie unterstützen und fördern. Sie brauchen diese – als produktive Generationenverhältnisse und -beziehungen – in der politischen Bildung, wenn Erwachsenwerden im Sinne demokratischer Sozialisation und politischer Partizipation „gelingen“ soll. Hier kann ein Blick zurück in die eigene politische Sozialisation interessante Aufschlüsse geben – nämlich bei der Frage bzw. Rekonstruktion, welche Personen einen beeinflusst und geprägt, für einen selbst (jetzt als Erwachsener) biografisch bedeutsam und „interessant“ waren.

Zielgruppe „politikferne“ Jugendliche

Es gab in der politischen Bildung wiederholt Überlegungen, welche Zielgruppen mit welchen Zugängen erreicht werden können. In den letzten Jahren sind die Versuche und konzeptionellen Überlegungen der Bundeszentrale für Politische Bildung (vgl. Calmbach u. a. 2012, vgl. auch Widmaier/Nonnenmacher 2012) oder der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Bildung (Erben/Waldmann 2013) interessant, die auf so genannte „politikferne Gruppen“, „unpolitische“, „bildungsferne Zielgruppen“ zielten; sie sind aufschlussreich und anregend dokumentiert. Ziel war, das Politikverständnis und die Beteiligung der „unpolitischen“ – sozial abgehängten, bildungs- und sozial benachteiligten – Jugendlichen an politischer Bildung zu thematisieren und mit Zugängen/Bildungsangeboten zu experimentieren. Hier belegen die Erfahrungen und Ergebnisse eindrucksvoll und ermutigend, dass deren Beteiligung möglich ist. So zeigt sich u. a.: Jugendliche sind nicht desinteressiert, apolitisch, unpolitisch – und politikfern sind sie vielleicht im formalen (bildungsbürgerlichen) Sinne; sie sind nicht an Politik interessiert, die ihnen fern ist. Sie haben aber ihre eigenen subjektiv bedeutsamen, „unsichtbaren“ Themen, ihr eigenes „unsichtbares“ – und zugleich zutiefst politisches – Politikprogramm; weiter haben sie ihre eigene Sprache, sich und die Welt politisch zu beschreiben und zu deuten. Zu ihrer Agenda und ihren lebensweltlichen Themen gehören u. a. Themen und Fragen wie Ausbildung/Arbeit, Leben, Wohnen, Beziehungen, Gewalt oder Drogen. Was sie lebensweltlich erfahren und erzählen, was sie bedrückt und ärgert, wie sie in der Welt bzw. ihren Lebenswelten leben und wie sie diese beschreiben und deuten – darüber wollen sie reden, das wollen sie einbringen und klären.
Diese subjektiven Themen und Bedeutungen, Motive und Interessen in Zugänge, Settings, Formate und Methoden – im Sinne einer lebensweltlich orientierten politischen Bildung und in Anlehnung an die Überlegungen von Hans Thiersch für die soziale Arbeit – aufzunehmen, ist eine der Herausforderungen an die politische Bildung (und natürlich den zugehörigen Rahmen-/Förderbedingungen). Dabei geht es immer auch um die – adoleszenten – Gefühlswelten und Leidenschaften, mit denen sie ihre Wirklichkeiten beschreiben und deuten. Für die Profession der politischen Bildner/innen ist dabei die Herausforderung, die Jugendlichen „zur Sprache kommen zu lassen“ bzw. „zu bringen“ und mit ihnen ins Gespräch zu kommen, weiter jugendliche Realitäten deuten zu lernen und in Bildungsangebote hinein zu nehmen.

Initiativen und Forderungen

Neben den skizzierten Hinweisen und Fragen an die politische Bildung (hier als Feld im engeren Sinne) gibt es zahlreiche weitere Initiativen und Forderungen, Anknüpfungspunkte und Anregungen, die mit Blick auf politisches Lernen und politische Partizipation interessant und zu klären sind. Dazu zählen u. a.:

- Zugänge und Experimente in Kooperation mit der Jugendarbeit, der Schule und hier vor allem der Ganztagsschule, mit Betrieben und Berufsschulen,
- Senkung des Wahlalters,
- Impulse aus der Jugendpolitik und aus Programmen aufzunehmen, wie z. B. dem Programm „Demokratie Leben!“ vom BMFSFJ,
- Möglichkeiten der Partizipation, Demokratieförderung in Lebenswelten und lokalen Zusammenhängen sowie im Internet/den digitalen Medien,
- Generationenfolge und Demokratie, politische Bildung als Generationendialog,

- eine EU-Jugendstrategie als Beitrag neue Lernfelder, Demokratie, Bildungsangebote zu erschließen,
- eine Förderungspolitik, die politische Bildung materiell absichert, weiter entwickelt und als Bildungsfeld garantiert.

Literatur

Balzter, Nadine; Ristau, Yan; Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Schwalbach

Bude, Heinz (2011): Bildungspanik. Was spaltet unsere Gesellschaft? München

Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst, Hamburg

Calmbach, Marc u. a. (2012): Wie ticken Jugendliche? 2012: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf

Corsa, Mike (2007): Jugend im Verband, Band 3: Praxisentwicklung im Jugendverband: Prozesse – Projekte – Module, Opladen

Erben, Friedrun; Schlottau, Heike; Waldmann; Klaus (2013): „Wir haben was zu sagen!“. Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Schwalbach

Fauser, Katrin u.a. (2006): Jugend im Verband 2 / Man muss es selbst erlebt haben...: Biografische Porträts Jugendlicher aus der Evangelischen Jugend, Opladen

Fauser, Katrin u.a. (2008): Jugendliche als Akteure im Verband: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband 1, Opladen

Hafeneger, Benno (2015): Vom Reden über die junge Generation, in: neue praxis, Heft 1

Heitmeyer, Wilhelm (2011): Deutsche Zustände. Folge 9, Berlin

Hurrelmann, Klaus; Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Weinheim und Basel

Schimak, Uwe u. a. (2014): Statusarbeit unter Druck? Zur Lebensführung der Mittelschichten, Weinheim/Basel

M. Seckinger, L. Pluto, Ch. Peukert und T.Gadow (2009): DJI-Jugendverbandserhebung – Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen, München

Streck, Wolfgang (2013): Gekaufte Zeit: Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus, Berlin

Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (2012): Unter erschwerten Bedingungen: Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach

Ansätze gewerkschaftlicher, „arbeitspolitischer“ (Jugend)Bildung

Julika Bürgin

Das Werkstattwochenende hat sich Grundfragen politischer (Jugend-) Bildung vorgenommen. Dies ist mittlerweile selten geworden und ich freue mich deshalb sehr, hierzu etwas beisteuern zu können. „Jugend“ steht im Titel meines Beitrages ausdrücklich in Klammern. Ich bin keine Jugendforscherin und schon lange nicht mehr in der Jugendbildung tätig. Ich denke junge Erwachsene bei meinen Überlegungen[1] mit – wir werden sehen, ob das passt und hilfreich ist. Ich werde also versuchen, mein eigentlich eng umrissenes Thema „Ansätze gewerkschaftlicher, arbeitspolitischer (Jugend)Bildung“ etwas grundlegender zu diskutieren. Ich greife dafür auch den zweiten Zentralbegriff der Werkstatt auf, den der „Rahmenbedingungen“.

Die Werkstatt stellt politische und damit auch gewerkschaftliche Bildung in einen historischen Kontext. Beim Lesen des Einladungstextes habe ich gemerkt, wie wenig bedeutsam das Datum 1989 für mich ist, wenn es darum geht, den Wandel gewerkschaftlicher Bildung zu beschreiben. Es liegt sicherlich auch daran, dass ich in Westdeutschland aufgewachsen bin und 1989 für die Westdeutschen gerade nicht bedeutete, sich selbst oder das eigene Gesellschaftssystem zu verändern. Und an die Zeit ab 1990 erinnere ich mich als Zeit der Erstarrung. Die Grünen, entstanden aus den sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre (die für meine Politisierung sehr wichtig waren) scheiterten bei den Bundestagswahlen 1990. Die vielfältige Kritik an Geschlechter- und Arbeitsverhältnissen und der ökologischen Krise wich einer Grundstimmung zwischen Überlegenheit und Alternativlosigkeit. Und so beteiligten sich auch die Gewerkschaften daran, ein Betriebsverfassungsgesetz in die neuen Bundesländer zu exportieren, von dem es bisher hieß, dass es die Demokratie am Werkstor beende. Schnell war die Kritik am bundesrepublikanischen Arbeitsrecht kein Thema mehr. Ob es etwas aufzunehmen gegeben hätte aus der DDR – seien es Arbeitsrechte von oben oder Arbeitskampfpraktiken von unten: all das spielte in den westdeutschen Gewerkschaften und ihrer Bildungsarbeit so gut wie keine Rolle.

Den Verlust konkreter Utopien (ich weiß nicht genau, ob ich damit das gleiche meine wie der religiös begründete „utopische Überschuss“ im Einladungstext) halte ich dennoch für eine entscheidende Diagnose, um die Umbrüche in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu erfassen. Aus westdeutscher Perspektive muss dieser Utopieverlust bereits früher terminiert werden, nämlich in den 1970er Jahren (ich werde darauf noch eingehen). Dies wirft natürlich die Frage auf, ob bedeutsam sein kann, was gar nichts mehr mit den Biografien von Teilnehmenden, aber auch vielen Bildungsarbeiter/innen zu tun hat – zumal in der Jugendbildungsarbeit.

In der Tat muss die historische Einordnung nicht bedeutsam sein. Wenn man gewerkschaftliche Bildung als kritisch-emanzipatorische versteht, wie ich es tue,

dann trägt sie die Emanzipationsgeschichte in sich: Errungenschaften, Hoffnungen, Scheitern. Die Konzepte gewerkschaftlicher Bildung sind hiervon geprägt und man kann dabei noch weiter in die Geschichte zurückblicken – etwa zum leider oft falsch verstandenen Diktum von Wilhelm Liebknecht, dass Wissen Macht sei.

Welche Erfahrungen machen Arbeitende heute?

Bevor wir Ansätze arbeitspolitischer und gewerkschaftlicher Bildung diskutieren, müssten wir eigentlich die gegenwärtigen Verhältnisse von Arbeit und Gesellschaft gründlich analysieren. Für eine solche Zeitdiagnose fehlt uns die Zeit – wie übrigens zunehmend und folgenreich in allen Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, deren Outputsteuerung kaum noch Zeit zum Denken lässt.

Ich möchte einige Merkmale der gegenwärtigen Verhältnisse herausstellen und zwar unter der für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit relevanten Fragestellung: „Welche Erfahrungen machen Arbeitende heute?" Mit dem Erfahrungsbegriff knüpfe ich gleichzeitig an einen zentralen konzeptionellen Ansatz in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit an: Es ist der konfliktorientierte Erfahrungsansatz, der von Oskar Negt und Anderen entwickelt wurde und insbesondere mit dem Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" (Negt 1981) bekannt wurde.

Zunächst: Wer sind diese „Arbeitenden" überhaupt? Wenn wir hinsehen, finden wir befristete Beschäftigte, Projektbeschäftigte, Leiharbeitnehmer/innen, Beschäftigte in Sub- und Werkvertragsunternehmen. Zu den „Lohnabhängigen" in äußerst unterschiedlicher Sicherheit oder Prekarität kommt die neue Gruppe der Solo-Selbständigen. Der selbstständige Bauarbeiter oder die Honorarkraft in der Weiterbildung gehören zu den verwundbarsten Gruppen von Arbeitenden, sowohl in der analogen Arbeitswelt als auch in der digitalen Arbeitswelt der Clickworker und des Crowdsourcings. Sie werden auch vom neuen Mindestlohngesetz nicht erfasst werden.

Die Arbeitenden erfahren, wie sich die Organisation der Arbeit ‚verflüssigt' – die Firma IBM nennt ihr aktuelles Restrukturierungsprogramm bezeichnenderweise „Liquid". Sie erfahren kaum, wie die eigene Organisierung mit der großen Reorganisation der Arbeit Schritt hält.

Die einen erfahren, dass es um Leistung geht: „Tut was ihr wollt, aber seid erfolgreich" ist das Motto im High Performance Management. Sie erfahren gleichzeitig, dass weder sie selbst, noch ihre Betriebsräte und Gewerkschaften über die Parameter der Erfolgsbemessung verfügen. Viel ist Glück – ob sie etwa den Sechser im Lotto ziehen und zur Kernbelegschaft in der exportorientierten deutschen Wirtschaft gehören. Die *anderen* erfahren, dass es gleichgültig ist, wie viel sie leisten. Die Erzieherin in einer Kita und der Altenpfleger können alles tun, was in Sonntagsreden gefordert wird – und selbst wenn sie sich engagieren, wenn sie streiken verbessert sich selbst da, wo händeringend Fachkräfte gesucht werden, nichts Wesentliches an den Arbeitsbedingungen. Die deutsche Exportlokomotive ruiniert nicht nur Arbeitsmärkte jenseits der Grenzen, sondern sie hat auch ihre Waggons längst abgekoppelt.

Viele erfahren Ohnmacht. In der Wirtschaftskrise der Jahre 2008ff. stellten Sozialwissenschaftler vom Institut für sozialwissenschaftliche Forschung München fest, dass kaum

Widerstands- und Protestperspektiven auf Betriebsebene entwickelt wurden. Es fehlten die Perspektiven hinsichtlich Handlungsmöglichkeiten und Alternativen. „Die Ohnmachtserfahrung im Betrieb schlägt um in eine Art ‚adressatenlose Wut', die vom Betrieb auf Gesellschaft und auf Staat und Politik verschoben wird." (Menz u. a. 2013, S. 21)

Gegenwärtig klafft eine große Kluft zwischen Veränderungs*bedarf* und absehbaren Veränderungs*möglichkeiten*. Die Gewerkschaften sind hiervon besonders betroffen. Die große postfordistische Krise ist auch eine umfassende Krise der Gewerkschaften. Lieber wird über „Revitalisierung" oder „Renewal" gesprochen, aber der Elefant steht in jedem gewerkschaftlichen Seminarraum (vgl. Bürgin 2013a). Und zwar nicht nur als Problem der gewerkschaftlichen Praxis, sondern auch als Problem der Bildungskonzeption, denn: Mit der Krise der Gewerkschaften ist auch die Handlungsorientierung als Kerngedanke der gewerkschaftlichen Bildung ins Mark getroffen. Dies ist meines Erachtens der neuralgische Befund für jegliche Versuche, gewerkschaftliche Bildung als emanzipatorische zu aktualisieren.

Bildung ohne konkrete Utopie als befreiende Verarbeitung und Raum für Utopiebildung und Protopraxis

Was könnte gewerkschaftliche Bildung unter diesen veränderten Bedingungen heute sein? Der Gedanke – Bildung ohne konkrete Utopie als befreiende Verarbeitung und Raum für Utopiebildung und Protopraxis – ließ sich nicht weniger kompliziert formulieren, weil mir an diesem Punkt die Präzision wichtig ist. Es gibt derzeit keine „konkreten Utopien" für andere gesellschaftliche Verhältnisse – verstanden als „reale Möglichkeit" einer konkreten utopischen Praxis (Ernst Bloch). Gewerkschaftliche Bildung kann sich gegenwärtig nicht auf emanzipatorische Bewegungen beziehen, die durch konkrete Utopien getragen werden – dies ist ein fundamentaler Unterschied zu den 1960er/70er Jahren, in denen genau dies denkbar schien.

Dazu eine kurze Anekdote: Ich war vorletzte Woche im DGB-Bildungszentrum in Hattingen bei einer Festveranstaltung für Hinrich Oetjen, der 80 Jahre alt geworden ist. Hinrich Oetjen war ein wichtiger Impulsgeber in den gewerkschaftlichen Bildungsdiskursen und leitete für viele Jahre die Bildungsstätte in Hattingen. Oskar Negt hielt den Eröffnungsvortrag und sagte unter anderem: „Hinrich, du und ich, wir hatten damals gedacht wir könnten die Gesellschaft verändern – mit unserer Bildungsarbeit!" Und dann sahen sich die Gleichaltrigen im Saal an und lachten etwas. Ich habe in meinem Beitrag drauf reagiert und gesagt, dass das doch der entscheidende Punkt ist: dass in den 1960er/70er Jahren die gewerkschaftliche Bildungsarbeit deshalb für so wichtig erachtet wurde, weil es eine gesellschaftliche Situation war, in der man tatsächlich denken konnte, dass gesellschaftlich etwas anderes möglich ist; eine Alternative, egal ob man sie revolutionär oder reformistisch denkt. Und dass das ein sehr großer und für die gewerkschaftliche Bildung folgenreicher Unterschied zur heutigen Situation ist.

Ich kann die Ursachen für das Fehlen konkreter gesellschaftlicher Utopien hier nicht entfalten, ich erfasse sie sicherlich auch nicht völlig. In jedem Fall würde ich sie aber in einer gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung suchen und nicht in der fehlenden Handlungsbereitschaft der Einzelnen.

Die frühere britische Premierministerin Margret Thatcher hatte natürlich unrecht, wenn sie behauptete: „There is no alternative." Es gibt immer Alternativen, aber die Aussage wurde meines Erachtens deshalb so berühmt-berüchtigt, weil eben auch etwas Wahres daran ist, nämlich, dass seit dem Siegeszug des Neoliberalismus oder seit dem Ende des Fordismus, wie auch immer man die Zäsur bezeichnen will, tatsächlich keine gesellschaftlichen Alternativen in Sicht sind. Und seit der Krise 2008/2009, die auch den Neoliberalismus entzaubert hat, gibt es zwar durchaus Proteste und die Suche nach Alternativen, aber diese werden nicht gesellschaftlich relevant.

Um noch einmal auf die Zäsur zu sprechen zu kommen, die auf dieser Tagung diskutiert wird: 1989 war noch offen, wie es weitergehend könnte, aber im Jahr 1990 wurde der Verlust der konkreten Utopie besiegelt. Dabei möchte ich den Begriff der „Postdemokratie" aufgreifen, der durch Colin Crouch populär wurde, aber eigentlich auf Jaques Rancière zurückgeht. Er sprach von Postdemokratie im Angesicht des Jubels über den Zusammenbruch der Alternative zum herrschenden politisch-kapitalistischen System (vgl. Lösch/Rodrian-Pfennig 2014). Weil Demokratie vom Kampf um Demokratisierung lebt, weil Demokratisierungen das Charakteristikum von Demokratie sind. Ich stimme der Diagnose der Postdemokratie nicht voll und ganz zu, finde sie mit Blick auf weiterhin stattfindende Kämpfe um Demokratisierung vor allem zu fatalistisch, halte aber die demokratietheretische Betonung der Zäsur in der Perspektive auf die Veränderbarkeit von Gesellschaft durch den Demos für außerordentlich wichtig. Für die Gewerkschaften ist dabei bedeutsam, dass nicht nur gesellschaftsrevolutionierende Perspektiven abhanden gekommen sind, sondern auch der pragmatische Kern gewerkschaftlicher Bildung getroffen ist, nämlich die erfolgversprechende Orientierung auf eine spürbare Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen aller Menschen.

Dies alles bedeutet nun nicht, zum Pragmatismus verdammt zu sein.

Bildung überwindet den gesellschaftlichen Widerspruch zwischen Realität und Möglichkeit nicht, sondern Bildung *verarbeitet* ihn (Heydorn 2004, S. 259). So verstandene Bildung ist kein Hebel für eine Veränderung der Verhältnisse, sondern „fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selbst" (ebd.). Das ist wiederum bei dem kritischen Bildungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn nicht im Sinne einer Innerlichkeit wie im deutschen Bildungsidealismus gemeint. Im Gegenteil eröffnet die Befreiung des Menschen zu sich selbst die Frage nach den notwendigen und anstehenden Handlungsmöglichkeiten. Die befreiende Verarbeitung transformiert aber noch nicht die Verhältnisse, sondern verarbeitet zunächst den gesellschaftlichen Widerspruch und eröffnet den Blick dafür, was denn jetzt eigentlich notwendig wäre.

In gewerkschaftlichen Seminaren können Menschen verarbeiten, dass trotz einer Revolutionierung der Produktivkräfte, trotz immensem Zuwachs an gesellschaftlichem Reichtum die Verhältnisse (der Arbeit) gegenwärtig weder menschlich noch selbstbestimmt gestaltet werden können. Sie können die Krise der gewerkschaftlichen Handlungsmacht verarbeiten, die keine konjunkturelle ist. Sie können so auch ihre eigenen Handlungskrisen einordnen und Handlungsmöglichkeiten neu ausloten.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird also gegenwärtig nicht von konkreten Utopien getragen, aber sie kann *Raum für Utopiebildung* sein. Indem sie den Widerspruch zwischen bestehenden Verhältnissen und menschlichen Bedürfnissen zum Gegenstand macht, kann denkbar werden, wofür es noch keinen Ort gibt. Ich möchte das an einem kurzen Beispiel erläutern: Ich habe vor kurzem an einem Workshop teilgenommen, in dem es um die Krise der Fürsorge ging. Eine Frau sagte: „Wir müssen über Berufswechselmöglichkeiten für Altenpflegerinnen nachdenken, weil man diesen Beruf nicht bis zur Rente machen kann." Spontan waren alle in der Runde einverstanden. Ich auch, aber dann fand ich, dass etwas nicht stimmt: Es muss doch denkbar sein, dass man diesen Beruf bis zur Rente machen kann. Es müssen doch Verhältnisse vorstellbar sein, in denen man jeden Tag aufs Neue gerne mit Menschen arbeitet, die sorge- und pflegebedürftig sind, um ihnen die Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensweise bis an ihr Lebensende zu geben. Das ist doch eigentlich ein sehr erfüllender Beruf! Dann waren wir auf einmal in einer wirklich utopischen Diskussion. Ist das denn vorstellbar – oder nicht? Ich will mit diesem Beispiel sagen, dass sich Utopiebildung nicht nur auf das große Ganze beziehen muss, sondern sich auch an sehr konkreten Problemen und Missständen festmachen lässt. Allerdings rufen diese dann meistens die großen Fragen auf, wie auch bei Pflege und Sorge: Wie müssten denn die Arbeitsverhältnisse gestaltet sein – und die Lebensverhältnisse?

Kritische Sozialwissenschaftler/innen sind der Auffassung, dass ‚das Politische' – das heißt die Frage der Gestaltung politischer und sozialer Zusammenhänge – angesichts der fortgeschrittenen Liberalisierungs- und Kapitalisierungsprozesse seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ganz grundsätzlich neu relevant" wird (Kessl 2008, S. 101). Wenn Fabian Kessl fordert, dass politische Bildung „Bildungsräume zur Auseinandersetzung um die zukünftige Gestaltung und Regulierung sozialer Zusammenhänge bereitstellen" soll (ebd.), dann können sich die Gewerkschaften ganz besonders unterstützt fühlen, denn im Feld der außerschulischen Bildung sind sie es, die sich diesen Fragen mit breiter Verankerung und ohne bildungsbürgerliche Schlagseite widmen. Sie sind aber nicht nur als großer Bildungsträger, sondern auch als Großorganisation angesprochen, die Bildungsräume zur zukünftigen Gestaltung ihrer eigenen Politik benötigt. Wenn die Gewerkschaften ihre Seminare für Krisenreflexionen öffnen, können sie ein bedeutender Raum für die gewerkschaftliche Suchbewegung nach der eigenen Zukunft sein. Und aktive Gewerkschaftsmitglieder reklamieren auch eine entsprechende organisationspolitische Einbettung der Bildungsarbeit (Bürgin 2013, S. 222-224).

In den Gruppendiskussionen, die ich für meine Dissertation führte, entwarfen interessanterweise junge Gewerkschafterinnen gewerkschaftliche Seminare als einen Raum, in dem sie eine Praxis verwirklichen, die sich grundlegend von der im Betrieb üblichen unterscheidet. Als Schlüsselbegriffe nennen sie: „Miteinander", „Füreinander", „Solidarität ohne Erfolgsdruck", „Demokratie", „Selbstbestimmung". Diese Praxis solle aus den Seminaren in den Betrieb mitgenommen werden. Sie denken Seminare nicht als

Spiel- oder Übungsfeld, sondern als tatsächliches Praxisfeld mit dem Potential, Veränderungen in anderen Praxisfeldern – in dem Fall den Betrieb – zu bewirken. Ich bezeichne ihre Vorstellungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit deshalb als *Protopraxis*. Sie nutzt den Raum politischer Bildung, um über sie hinaus zu treten.

Ansätze

Die gewerkschaftliche Krise ist also nicht automatisch eine Krise ihrer Bildungsarbeit – vorausgesetzt, die Organisation gesteht den Freiraum und die kritische Distanz zur Alltagspraxis zu. Und das ist durchaus immer wieder eine Frage, gerade auch wenn es um finanzielle Leistungen der Gewerkschaften geht. Was bringt die gewerkschaftliche Bildung für die Mitgliedergewinnung und wie stärkt sie die gewerkschaftliche Durchsetzungskraft im Betrieb? So wichtig diese Frage natürlich organisationspolitisch ist, so problematisch ist es, wenn damit unmittelbare Ergebnisse der Bildungsarbeit gemeint sind.

Unter erschwerten strukturellen und individuellen Bedingungen wird gewerkschaftliche Bildung bedeutsamer: als Aufklärung über die neuen Verhältnisse und über die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Im Folgenden stelle ich drei konzeptionelle Perspektiven vor. Sie sind spezifisch für die gewerkschaftliche Bildung – dessen ungeachtet gibt es natürlich allgemeine inhaltliche und methodische Prinzipien emanzipatorische Bildung, die auch für die gewerkschaftliche Jugend- und Erwachsenenbildung relevant sind.

(I) Arbeitspolitische Bildung für mündiges Arbeiten

Mündigkeit ist „Distanz zur Welt wie sie ist" (Koneffke 2006, S. 33). Sie ist „Einsicht in den Widerspruch, dem man nicht nur unterliegt, sondern der man ist" (ebd., S. 38f.).

Die neue Organisation der Arbeit bringt mehr Selbständigkeit, aber nicht mehr Autonomie – d.h. Selbstgesetzgebung – für die Beschäftigten hervor. Beschäftigte müssen selbständig tun, was zu tun ist. Unter derartigen Bedingungen sah Gernot Koneffke die Zuständigkeiten materialistischer Pädagogik in einer „Öffnung des Bewusstseins für den Betrug an der Selbstverfügung, den die unentwegt angepasste Selbstunterwerfung unter heteronome Zwecke bedeutet, für die Möglichkeiten, die in der eigenen Mündigkeit bereitliegen, eine bedachtsame Umkehrung der Paralyse in eine Reizung des Sensoriums gegen sie" (2006, S. 39f.).

‚Distanz zur Arbeitswelt, wie sie ist', ist ein Politikum unter Bedingungen, in denen die Beschäftigten blind prozessieren und funktionieren sollen.

Mündig arbeiten bedeutet, sich reflektiert zu den Anforderungen verhalten zu können, die an das eigene Arbeits- und Reproduktionshandeln gerichtet werden. In meiner empirischen Untersuchung wünschten sich gerade diejenigen, die unter hohem Arbeitsdruck standen, Abstand vom Hamsterrad. Sie sind auch bereit, ihre kostbare Zeit für Bildung einzusetzen – aber sie legen hohe inhaltliche Maßstäbe an.

Reflektierte Distanz zur Arbeitswelt ist nötig, um Veränderungsmöglichkeiten ausloten zu können – kollektive und individuelle. Distanz ist aber auch nötig, um sich im

Arbeitssystem möglichst wenig selbst- und fremdschädigend zu verhalten, um möglichst sinnvolle berufsbiographische Entscheidungen treffen zu können. Hier ist die gewerkschaftliche Jugendbildung m. E. der Erwachsenenbildung voraus. Viele Fragen der kritischen Berufsorientierung, wie sie auch in dieser Jugendbildungsstätte einen Ort haben, sind auch für die Erwachsenenbildung relevant. Es ist eben nicht mehr so, dass nach der Ausbildung alle berufsbiographischen Entscheidungen getroffen sind (das Material „Der Fahrstuhl nach oben ist besetzt" zeigt das auf hervorragende Weise). Aber für Erwachsene gibt es kaum Räume, um diese vermeintlich privaten Fragen zu diskutieren, um die eigenen Interessen zu bestimmen. Dabei ist auch hier das Private hochpolitisch.

Wenn man auf die Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen blickt, ist die gewerkschaftliche Jugendbildung überhaupt die einzige stabile Säule einer arbeitspolitischen Bildung. Eigentlich müsste Arbeit ein bedeutender Gegenstand politischer Bildung an den Schulen sein, was zumindest in Hessen nicht der Fall ist – wenig verwunderlich, da Arbeit als politisches Feld auch im Lehramtsstudium keine Rolle spielt. Abgesehen davon, dass die außerschulische Jugendbildung nicht dafür da ist, Mängel der Schule auszugleichen, sind aber auch die strukturellen Bedingungen für die originären Aufgaben der außerschulischen arbeitsbezogenen Jugendbildung kaum gegeben. Ich würde Eulen nach Athen tragen, wenn ich hier über die schlechten Rahmenbedingungen der außerschulischen Bildung sprechen würde. Ein Aspekt ist mir allerdings im Zusammenhang mit dem Werkstattthema wichtig: Seit den 1990er Jahren wird die institutionelle Förderung immer mehr auf Programmförderung umgestellt. Die Mittelgeber nehmen damit immer mehr Einfluss auf Themen und Inhalte außerschulischer Bildung. Was der Politik als Problem erscheint, darf und soll Problem politischer Bildung sein. Die Träger sind „frei", sich zu bewerben, womit sie sich gleichzeitig in unternehmerischer Freiheit einüben dürfen. Wenig erstaunlich gehört die kritische Auseinandersetzung mit Arbeit, sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen nicht zu den programmierten Inhaltsfeldern. Wir stellen uns eine ESF-Förderrichtlinie „Kapitalismuskritik und Zukunft der Arbeit" vor…

Gewünscht und gefördert werden hingegen „Employability" und „Active Citizenship". In einem bundesweiten Vorhaben der GEMINI (Gemeinsame Initiative der bundeszentralen Träger politischer Jugendbildung im Bundesausschuss Politische Bildung) wurden diese nun zu „Employability and Active Citizenship" zusammengeführt. Aus einem Tagungsbericht1 geht hervor, dass „Impulse für politische Bildung in der Arbeitswelt" gegeben werden sollen. Es hört sich zunächst gut an, wenn ein projektverantwortlicher Professor (Wolfgang Schröer) sagt: „Wir müssen auch fragen, wie es eigentlich passieren konnte, dass die Arbeitswelt heute weitgehend als unpolitischer Raum wahrgenommen wird." Aber wo tragen die PädagogInnen selbst noch dazu bei, den Betrieb als politischen Raum zu bestimmen? Im Zusammenhang mit den Streiks von Lokführern und Pilotinnen geht es gerade um die sogenannte Tarifeinheit: Die große Koalition ist dabei das Streikrecht, ein zentrales demokratisches Grundrecht, einzuschränken, damit die Unternehmen weniger durch Arbeitskämpfe gestört werden. Müssten „active citizens" hierzu nicht politisch Stellung beziehen? Es wird zu beobachten sein, ob die Dopplung der Programmziele der Beschäftigungsfähigkeit und des bürgerschaftlichen Engagements einen Raum (auch finanziellen) öffnet, oder ihn doppelt schließt.

Arbeitspolitische Bildung schließt aus bildungswissenschaftlicher und -praktischer Perspektive an das arbeitspolitische Paradigma an, das – bei allen Differenzen – davon ausgeht, dass Arbeit ein politisches Handlungsfeld und die Arbeitsverhältnisse politisch strukturiert sind. Arbeitspolitische Bildung ‚politisiert' daher nicht, sondern befasst sich mit dem politischen Charakter der eigenen und der gesellschaftlichen Arbeit. Sie klärt Arbeitsverhältnisse auf, um die individuelle und kollektive Handlungsfähigkeit der Arbeitssubjekte zu erweitern.

(II) Problemorientierte Zweckbildung zur Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versteht sich traditionell als Zweckbildung für die Verbesserung von Arbeits- und Lebensverhältnissen. Die Organisationsperspektive stimmt mit der Perspektive der Teilnehmenden überein, sofern sie einen gewerkschaftlichen Hintergrund haben. Dieses Zweckbildungsverständnis muss meines Erachtens nicht verworfen, aber in zwei Richtungen aktualisiert werden. Nämlich erstens in Richtung einer Problemorientierung, die sich das Recht herausnimmt, über die anliegenden Probleme zu reden und zwar selbst dann, wenn sich keine unmittelbaren Handlungsstränge ergeben. Dies berührt ein gewerkschaftliches Tabu: Gewerkschaften haben Lösungen für Probleme! Über die Probleme, für die es (noch) keine Lösungen gibt, soll nicht unbedingt geredet werden, da dies ja deutlich machen würde, dass die Gewerkschaften (noch) keine Lösung haben. In der gewerkschaftlichen Praxis, vor allem in Arbeitskämpfen, ist dieses Tabu nachvollziehbar, in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit geht es um Enttabuisierung. Problemorientierte Zweckbildung bedeutet, einen Raum zu haben, in dem auch Krisen verarbeitet werden können – um Handlungsfähigkeit zu stärken.

Zweitens soll gewerkschaftliche Bildung auf den Zweck gerichtet sein, menschliche Lebensverhältnisse zu verwirklichen. Der Zweckbildungsbegriff bringt viele Irritationen mit sich und viele Bildungstheoretiker/innen lehnen ihn ab. Darauf kann ich jetzt nicht erschöpfend eingehen, aber er wirft natürlich die Frage auf: Was sind da eigentlich die Menschen? Sind die Menschen Mittel zu einem Zweck? Paul Röhrig, ein für mich sehr wichtiger Theoretiker der Arbeiterbildung, hat gefordert, dass das „Individuum selber als Zweck in den Bildungsgedanken hineinkommt" und dass es um die „Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse" geht (1987, S. 116). Damit verschiebt sich die Perspektive gleichzeitig vom Jenseits auch ins Diesseits: Ist das, was wir gerade machen und wie wir es tun, dafür geeignet, menschliche Lebensverhältnisse zu verwirklichen?

(III) Zusammenhangwissen

Dass Bildung Zusammenhangwissen befördern soll, ist in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nach wie vor ein breiter Konsens. Es geht darum, Welterkenntnis zu ermöglichen, die Zusammenhänge zu begreifen und die eigenen Handlungsmöglichkeiten darin zu bestimmen.

Ich betone das Unbestrittene nochmals, weil die tiefgreifenden Veränderungen der Arbeitsverhältnisse auch dazu geführt haben, dass sich auch Gewerkschaftsmitglieder zum Teil gegenseitig nicht mehr verstehen. Sie leben in unterschiedlichen Arbeits-Welten. Diejenigen, die mit guten subjektiven Gründen (und oftmals großem Leiden) entgrenzt arbeiten, werden nicht von denjenigen verstanden, die – ebenfalls mit guten Gründen – ‚Dienst nach Vorschrift' machen und andersherum. Dies ist ein Problem für eine Organisation, die sich ja nicht über homogene Berufsgruppen definiert und organisiert, sondern ihre Mächtigkeit aus Beschäftigtengruppen übergreifender Solidarität gewinnt. Um gemeinsame Perspektiven unter unterschiedlichen Bedingungen zu entwickeln, braucht man dieses Zusammenhangwissen.

Eine auf Zusammenhangwissen orientierende Bildungspraxis ist gegenwärtig aus zwei Gründen erschwert oder sogar gefährdet. Zum einen durch den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, der sich bildungspraktisch durchaus niederschlägt. Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Welt sowieso nicht erkennbar ist, dass man deshalb auch gar nicht versuchen muss, sie zu verstehen. Der Verzicht auf Welterkenntnis lässt sich damit auch bildungspolitisch gut legitimieren. Zum anderen durch die Verschlechterung der materiellen Bedingungen: Wenn man schon als Teamer oder Referentin nicht mehr die Bedingungen hat, die Welt zu begreifen – wie soll man dann den Teilnehmenden Zusammenhangwissen vermitteln?

Wanted!

Ich wurde eingeladen, Ansätze zu formulieren – eine anspruchsvolle Bildungspraxis setzt allerdings gute Bedingungen voraus. Hier fünf Punkte:

1. Ein hohes Niveau der Didaktik gewerkschaftlicher Bildung kann natürlich nur bei *guten Arbeitsbedingungen* erwartet werden (dies gilt auch für die Freiberufler/innen). Es müssten viel mehr Stellen für pädagogische Mitarbeiter/innen geschaffen werden – auch als Voraussetzung für ehrenamtliche Tätigkeit.
2. *Bildung braucht Zeit* – bei Teilnehmenden und Teamer/innen. Der Einsatz gegen entgrenzte Leistungsanforderungen, für Arbeitszeitverkürzung und lebensphasenorientierte Arbeitszeitmodelle ist auch ein Einsatz für die Voraussetzungen von Bildung.
3. Wir erleben in den letzten Jahren einen Rückschlag bei der *politischen Breitenbildung*. Es gibt eine neue Funktionärsorientierung, obwohl Arbeitspolitik als Stellvertreterpolitik immer weniger funktioniert. Immer mehr Entscheidungen hängen an den einzelnen Beschäftigten und auch aus diesem Grund sollten sich Bildungsangebote verstärkt an Mitglieder ohne Funktion wenden. Das kostet Geld, das angeblich weder beim Staat noch bei den Gewerkschaften da ist, aber natürlich handelt es sich hier um politische Prioritätensetzungen.
4. Auch einige gewerkschaftlich orientierte Bildungswissenschaftler propagieren eine Integration von beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung, die ich allerdings für bildungspolitisch und bildungspraktisch gescheitert halte. Strategisch muss die *politische Bildung* m. E. mit Zähnen und Klauen verteidigt und eine Rücknahme von Projektierung und Programmierung gefordert werden. Gegenwärtig sichert nur die

politische Bildung Räume, die von Verwertungszusammenhängen distanziert sind und in denen diese kritisch betrachten werden können.

5. *Praxis benötigt Reflexion*. Forschung über gewerkschaftliche Bildung gibt es allerdings so gut wie gar nicht mehr, allenfalls noch über den Betriebsrätebildungsmarkt. Es ist fatal, dass auch noch die Hans-Böckler-Stiftung 2012 beschlossen hat, Forschungsprojekte zur politischen Bildung nicht mehr zu fördern. Hier ist Brachland entstanden, das zu kultivieren wäre. Und ohne die Autonomie der Bildungsträger einzuschränken, sollten die Hochschulen wissenschaftliche Reflexionsräume und Weiterbildungsmöglichkeiten für außerschulische politische BildungsarbeiterInnen bieten.

Schluss

Leider sind die Gründe für emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung nicht überholt. Denn noch unerfüllt ist „menschliche Emanzipation" (Karl Marx), in der der Mensch nicht auf einen politisch freien Staats- und Wettbewerbsbürger reduziert ist, sondern in freier Assoziation die gesellschaftlichen Verhältnisse gestalten und Individualität entfalten kann. Überholt ist deshalb auch nicht der Anspruch emanzipatorischer Bildung, sondern die Vorstellung von Bildung als ‚Missing Link' zu veränderten Verhältnissen oder auch Ersatz-Praxis. Wenn gewerkschaftliche arbeitspolitische Bildung sich von diesen Anforderungen emanzipiert, kann sie entwerfen, was sie unter den gegebenen Bedingungen sein könnte: Raum für Kritik, Raum für Selbstaufklärung, Raum für die Überschreitung des Gegebenen, Raum für das Ausloten von Handlungsmöglichkeiten. Ich freue mich auf die Diskussion!

Anmerkungen

1 Ich greife dabei auf Ergebnisse meiner Forschung über gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung (Bürgin 2013) und Überlegungen zur kritisch-emanzipatorischen gewerkschaftlichen Bildung (Bürgin 2014) zurück.

Literatur

Bürgin, Julika (2013): Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bürgin, Julika (2013a): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Krisenzeiten. In: Dust, Martin/Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid/Salomon, David, Springer, Jürgen-Matthias, Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hrsg.) (2013): Jahrbuch für Pädagogik 2013. Krisendiskurse. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 265-275.

Bürgin, Julika (2014): Elefant im Seminarraum. Zur Aktualität kritisch-emanzipatorischer gewerkschaftlicher Bildung. In: express. Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit, Nr. 9/2014, S. 9-10. (www.labournet.de/politik/alltag/ausbildung/gw-bildung/elefant-im-seminarraum-zur-aktualitat-kritisch-emanzipatorischer-gewerkschaftlicher-bildung/ [01.02.15])

Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. Werke, Band 4. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 254-273.

Kessl, Fabian (2008): Wiederentdeckung „des Politischen", Plädoyer für eine pädagogisch-reflexive Nutzungsorientierung in der politischen Bildung. In: kursiv 3/2008, S. 100-108.

Koneffke, Gernot (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29-44.

Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis/Salomon 2014, S. 28-57.

Menz, Wolfgang/Detje, Richard/Nies, Sarah/Sauer, Dieter (2013): Die Ent-Legitimierung der Politik. Zum politisches Bewusstsein von Vertrauensleuten und Betriebsräten in der „permanenten Krise". In: LuXemburg 1/2013, S. 20-27.

Negt, Oskar (1981): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main/Köln: EVA.

Röhrig, Paul (1987): Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock, Adolf/Hindrichs, Wolfgang/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Lernen und verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. Marburg: SP-Verlag Norbert Schüren, S. 105-119.

Politik, Wirklichkeit und Sinn – politische Bildung in der Konkurrenz- und Spaßgesellschaft

Ulrich Schnauder

„Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, dass sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt von statten geht, die weder durch Autorität noch durch Tradition gehalten ist."[1]
(Hannah Arendt)

Einleitende Überlegungen

„Bedingt durch den ökonomischen Wandel von der industriellproduzierenden zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, die rasanten Entwicklungen im Konsum- und Freizeitmarkt sowie die Geschlechterrollen herausfordernden Identitätsbewegungen ist die Bewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben für viele Jugendliche zu einer sehr viel größeren Herausforderung geworden.(…) Während erhöhte Wahlfreiheit und individuelle Gestaltungsmöglichkeit bei den einen den Raum schaffen, in dem sie kreativ ihre Zukunft gestalten können, lösen sie bei den anderen Unsicherheiten und Ängste aus. Freiheiten können dann auch als Zwang empfunden werden, das eigene Leben erfolgreich gestalten zu müssen, und hierüber vermittelt zum Gefühl der Überforderung und zu Zukunftsängsten führen.(…)
Gerade da die Jugendlichen hochgradig individuell und pragmatisch auf die an sie gerichteten Anforderungen reagieren, mangelt es jedoch an einer gemeinsam geteilten Wahrnehmung als Generation, die als symbolischer Horizont für die eigene identitäre Verankerung herangezogen werden kann. Das Ergebnis ist eine erstaunlich unkritische Generation, die sich nicht gegen die bestehenden Verhältnisse auflehnt und sie noch nicht einmal umkrempeln möchte." (Shellstudie 2010: 39 ff.)

Die schlaglichtartigen Blicke in die Shellstudie 2010 decken sich mit eigenen Erfahrungen in der Jugendbildungsarbeit. Fragen und Veränderungswünsche an Gesellschaft und Politik werden jenseits eines unspezifischen Hintergrundrauschens über die Ungerechtigkeit der Gesellschaft von vielen Jugendlichen kaum geäußert, historisches Bewusstsein oder ein Gefühl dafür, in einem irgendwie bedeutsamen Überlieferungszusammenhang zu stehen, sind wenig ausgeprägt. Bei einem signifikanten Teil von Schülerinnen und Schülern gesellt sich zu diesem allgemein spürbaren politischen Desinteresse Orientierungslosigkeit hinsichtlich der eigenen Lebensplanung. Bei den Anfragen zum Seminareinstieg, was den Jugendlichen wichtig sei, kommen schwerpunktmäßig die Antworten: Spaß, Geld, Familie, später guter Job und spiegeln damit ganz gut die politischen Prioritäten der Erwachsenengesellschaft wider. Die Konkretisierung dieser Aussagen bleibt oft eher verschwommen im Ungefähren. Deutlich konkreter artikuliert sich das Interesse an

medialem und materiellem Konsum. Diese Lebenshaltungen beschränken sich nicht auf Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenssituationen, sondern sind wahrnehmbar auch in Schülergruppen, die Abitur machen wollen und aus materiell relativ gut gestelltem sozialem Umfeld stammen. Desinteresse an Politik und Gesellschaft und die Fokussierung auf individuellen Spaß und Erfolg und das engste persönliche und familiäre Umfeld ist die vordergründig bestimmende Melodie, die gut zum Taktschlag der neoliberalen Konsummaschine passt – in ruhigen, nachdenklichen Momenten artikuliert sich allerdings häufig die Sehnsucht nach einem roten Faden für das eigene Leben.

Leerstelle Bildung

„Erziehung hat heute viel mehr zum Verhalten in der Welt auszustatten, als dass sie uns irgendein vorgegebenes Leitbild zu vermitteln hätte. Hier hat sich eine entscheidende Wendung in der modernen Pädagogik angekündigt. Denn schon der immer schneller werdende Wechsel der gesellschaftlichen Verhältnisse erfordert von Individuen Eigenschaften, die sich als Befähigung zur Flexibilität, zum mündigen und kritischen Verhalten, bezeichnen lassen." So formuliert Helmut Becker 1966 in einem Gespräch mit Adorno ein auch heute gültiges und wirkmächtiges Credo moderner Pädagogik (Adorno: 106).

Die aktuell dominierenden Diskurse in der Schul- und Bildungsdiskussion haben diesen pädagogischen Handlungsansatz in eine Form umgeschmolzen, die sicher nicht den Intentionen ihrer Vordenker entsprach. Befähigungsdiskurse allerorten. Schüler und Jugendliche sollen Kompetenzen erwerben zum Lesen, Rechnen, Verhalten in gesellschaftlichen Teilbereichen bis hin zur wolkigen Kompetenz der Lebensbewältigung und das alles am besten in Vergleichsarbeiten nachmess- und nachprüfbar. Die an sich sinnvolle *„Wendung in der modernen Pädagogik"* weg von der Orientierung an kanonisierten Leitbildern hin zur Befähigung zum mündigen Verhalten in der Welt zeigt sich in der aktuellen Bildungsdiskussion und Praxis als Fixierung auf individuellen Kompetenzerwerb und einen vorrangig funktionalistischen Bildungsbergriff. Politische und historische Bildung, Sinn- und Orientierungsfragen zur Bedeutung der eigenen Existenz, zum Leben als Ganzem und in Gemeinschaft bleiben dabei ausgeblendet oder werden mit einem immanent kommunizierten Konkurrenzindividualismus oder konsumorientiertem Subjektivismus beantwortet. Es ist kein Wunder, dass das Kleinkochen von Sinnfragen auf den individuellen Erfolg in Schule, Konkurrenzökonomie und auf dem Beziehungsmarkt auch das Verdampfen von politischem Interesse und Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gesellschaft zur Folge hat.

Politische Bildung

Die kapitalistische Durchdring der Welt, die Globalisierung durch Warenverkehr, Einbindung in Internet und Mediennutzung und Konsum führen zu einer nie dagewesenen Vereinheitlichung und Angleichung der Lebensbedingungen und Konsumgewohnheiten

einer globalen Mittelschicht. Konsum und die Vermehrung von individuellen Optionschancen sind die dominierenden Leitbilder des globalisierten Liberalismus geworden. Gleichzeitig wachsen in vielen Gesellschaften der Welt soziale Segmentierung und Parallelgesellschaften mit völlig verschiedenen Lebenswelten und Wirklichkeitszugängen.

Auch in Deutschland erleben wir die Zunahme sozialer Distinktion und Differenzierung, das Abschmelzen sozialversicherungspflichtiger Normalarbeit, wachsende Prekarisierung und Ausweitung von Arbeitsverhältnissen im Niedriglohnbereich, gespeist auch davon, dass es viele Menschen gibt, denen aus Angst vor dem Verlust von Anerkennung und Lebenssinn jede Arbeit lieber ist als keine. Politisch gestaltet wird dieser Prozess durch eine „entideologisierte" Politik, in der sich zumindest im Bereich der etablierten Parteien scharf konturierte politische Lager auflösen. Die Milieus quasi „naturwüchsiger" Politisierung werden kleiner. Vor allem einkommensschwache und „bildungsferne" Teile der Bevölkerung verabschieden sich zunehmend aus der aktiven Teilhabe an der Demokratie.

Die Krise der politischen Repräsentanz (Colin Crouch) scheint mit einer noch viel weitergehenden „Krise des Sinns" (George Steiner) und einer Krise unseres Verhältnisses zur Wirklichkeit (Benedikt XVI.) einher zu gehen.

Als noch reformsozialistischer Fortschrittsglaube oder gar die Siegeszuversicht des dialektischen-historischen Materialismus zumindest untergründig die Segel linker politischer Bildung blähte, als Klassen- und Gesellschaftsanalyse, historische Gesetzmäßigkeiten und die Entwicklung des politischen Bewusstseins als Antrieb und innerer Sinn einer fortschreitenden wie auch immer sozialistisch verstandenen Heilsgeschichte Orientierung schenkten, war das Interesse an Ökonomie (nicht Betriebswirtschaft), Politik, der Offenlegung von repressiven Strukturen und die Motivation zum politischen Engagement für Jugendliche und junge Erwachsene zumindest in Westdeutschland fast ein Selbstläufer. Die friedliche Revolution von 1989 bzw. die Implosion der real-sozialistischen Systeme des Ostblocks hat allerdings schonungslos die Verwüstungen und Zerstörungen durch das kommunistische Experiment in politischer, sozialer, geistiger und spiritueller Hinsicht offengelegt. Das radikale Scheitern der kommunistische Utopie und ihrer wissenschaftlichen Begründungszusammenhänge hat die ideologischen und mentalen Rahmenbedingungen und Sinnbezüge für im weitesten Sinne linke politische Bildung mehr verändert als viele politische Bildner es sich eingestehen wollen.

Dazu hat sich auch der „Geist des Kapitalismus" nachhaltig gewandelt. In ihrer beeindruckenden Analyse von Managementliteratur der 90er Jahre weisen Luc Boltanski und Eve Chiapello nach, wie sehr sich die dort formulierten Leitvorstellungen zur Mitarbeiterorganisation *(flexibel, innovativ, kompetent, selbstorganisiert, vernetzt)* gegenüber denen der 60er Jahre verändert haben. Der „neue Geist des Kapitalismus" hat die „Künstlerkritik" der 60er und 70er Jahre mit ihren Bedürfnissen nach Autonomie und Freiheit integriert und eine ökonomische Konfiguration entwickelt, in der nicht unwichtige Teile der Beschäftigten ihr Bedürfnis nach Selbstbestimmung und -verwirklichung in der Arbeit befriedigen wollen und können und gleichzeitig den Profit steigern. *„Umgekehrt dringen die neuen Strukturen, die ein umfassenderes Engagement fordern und sich auf eine subtilere Ergonomie stützen, in der auch die Beiträge postbehavioristischer Psychologie (…) mit einfließen, in gewisser Hinsicht gerade aufgrund ihrer größeren Menschlichkeit tiefer in*

das Seelenleben der Menschen ein, von denen erwartet wird, dass sie – wie es heißt – sich ihrer Arbeit hingeben. Dadurch ermöglichen sie erst eine Instrumentalisierung der Mitarbeiter in ihrem eigentlichen Menschsein." (Boltanski/Chiapello: 145)

Ließ sich vor 1989 mit Überzeugung als ein wichtiges Ziel kritischer politischer Bildung *„die Herstellung eines richtigen Bewusstseins" (Adorno: 107)* formulieren, so fehlt dazu heute nicht nur die Nachfrage von Seiten der Adressaten. Auch die ideologische oder wissenschaftliche Selbstgewissheit der politischen Linken ist verdampft. Über die Zeitschiene von 89 bis heute ist es für Jugendliche und Erwachsene immer weniger selbstverständlich, sich politisch zu engagieren, das eigene Leben in Weltbezüge zu stellen: gemeinsam sind wir in der individualistischen Spaß- und Konkurrenzgesellschaft gelandet.

Ausweg Identität?

Diese Entwicklung lässt sich auch beim Blick durch die Programme politischer Bildungsanbieter nachvollziehen (Kratochvil 2011: 91). Klassische Angebote kritischer politischer Bildung zu Ökonomie, politischer Philosophie, Analyse oder Geschichte nehmen ab bzw. werden selten nachgefragt. Stattdessen behilft man sich vielfach damit, Kompetenzen zu trainieren und zu versuchen, die „Jugendlichen da abzuholen, wo sie sind". Thematisiert werden die unmittelbare Lebenswelt, Hobbys, mediale Konsumgewohnheiten, Geschlechterbeziehungen und persönliche Vorlieben. Sehr in Mode gekommen ist es dabei, von Identitätsbildung zu sprechen oder von Diversity-Pädagogik und die Kombination unterschiedlichster Merkmale zu verschiedenen individuellen Identitäten mit dem Ziel zu bearbeiten, Vielfalt und Verschiedenheit als Bereicherung wahrzunehmen. Das ist ein zunächst auch durchaus sinnvolles Unterfangen. Lässt sich doch somit die individuelle Lebenswelt und Erfahrung der Jugendlichen aufschließen und für die Bildungsarbeit fruchtbar machen.

Sogenanntes Diversity Learning geht davon aus, dass Menschen verschiedene, sich verändernde Identitätsfacetten und unterschiedlichen kulturelle Prägungen leben. Deshalb wendet der Diversity-Ansatz sich gegen *„ein statisches Kultur- und Identitätsverständnis und damit einhergehende homogenisierende Kulturalisierungen"* und arbeitet mit postmodernen, *„fließenden"* Identitätskonzepten. Die angestoßenen Lernprozesse *„sollen dazu beitragen, Vorurteilsstrukturen abzubauen, sich sowohl mit vertrauten als auch unbekannten kulturellen Identitätsaspekten auseinanderzusetzen und so andere Perspektiven kennen zu lernen, sowie Pluralität und Unterschiedlichkeit schätzen zu lernen*."

Ulrike Hormel und Albert Scherr warnen in ihrer Analyse von Diversity-Konzepten allerdings vor der Gefahr von Trivialisierung und Stereotypenbildung: Das unkritisch reflektierte Plädoyer für Vielfalt mache Vielfalt oft zu einem Wert an sich und übersehe Strukturen sozialer Ungleichheit und Praktiken der Diskriminierung – die Absicht, für reale und zugeschriebene Differenzen zu sensibilisieren, berge die Gefahr Stereotypen erst einzuüben, statt die Komplexität individueller Lebenskonstruktionen wahrzunehmen. Sie betonen die Wichtigkeit, *„Strukturen und Prozesse durchschaubar zu machen, durch die Unterschiede von Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Lebensführung, der Identitätskonstruktion zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgebracht werden." (Hormel/Scherr: 212)* Es sei erforderlich, über ein Plädoyer für Vielfalt, das soziale Kategorisierungen und Klassifikationssysteme nur ausdifferenziert und erweitert, hinaus zu gehen. Für eine angemessene Auseinandersetzung mit Strukturen, Praktiken und Ideologien der Diskriminierung sei es notwendig zur Einsicht in Prozesse der Konstruktion des „Anderen" zu befähigen, Normalitätskonstruktionen kritisch zu hinterfragen und möglicherweise zu verabschieden. (Hormel/Scherr: 216)

Werden diese Einwände und Bedenken bei der Konzeption von Bildungsseminaren mitgedacht, können Diversity-Ansätze, wenn sie gut vorbereitet sind und Problemkonstellationen in der Seminargruppe berücksichtigen, bei der Beschäftigung mit Identitätsfragen, zur Thematisierung von Interkulturalität und Geschlecht ihre Anwendung finden, Jugendlichen Spaß machen, Perspektiverweiterungen und Erkenntnisgewinne ermöglichen und eine positive Sicht auf Differenz und Vielfalt fördern.

Welcher Mensch? Welche Wirklichkeit?

Problematisch wird es allerdings, wenn die derartigen Ansätzen zu Grunde liegenden Wirklichkeitsinterpretationen – den Menschen als Feld unterschiedlicher, wandelbarer, fließender Identitätsfacetten zu beschreiben – selbst zu einem „starren Blick" werden und „der Mensch" als „Ganzer" in seiner leiblich-existentiellen Einzigartigkeit und seiner relationalen Wirklichkeit im Nebel der Identitäts-Bilder verschwindet.
Es ist die oft implizite oder explizite und vor allem eindimensionale Verknüpfung mit einer postmodernen Anthropologie, deren Hauptwort die „(De-)Konstruktion" ist, die zu den Leerstellen und einer gewissen Oberflächlichkeit vieler Identitätsbildungskonzepte in der aktuellen Jugendbildungsarbeit beiträgt.

Teile der sich aktuell emanzipativem Denken verschriebenen akademischen Sozialwissenschaft und ihrer Absolventen interpretieren Wirklichkeit, Welt und den Menschen „konstruktivistisch" – und dies bleibt nicht ohne deutlich spürbare Resonanz unter Akteuren der politischen Jugendbildung. Hans Georg Zilian sieht die These von der *„sozialen Konstruktion der Wirklichkeit"* gar *„in den Rang eines postmodernen Religionsbekenntnisses erhoben" (136)* – aus dem akademischen Diskurs in die Bildungsarbeit heruntergebrochen kommt der „(De)Konstruktion der Wirklichkeit" manchmal fast die Rolle einer neuen Welterklärungsformel und Befreiungsstrategie zu.

Die Rede von der „gesellschaftlichen Konstruktion" erweckt den Anschein eines vermeintlich wissenschaftlichen Zugriffs auf die Wirklichkeit und eröffnet ein semantisches Feld der fast technologischen Machbarkeit, das unmittelbar nach dem Baukasten und dem Konstrukteur ruft. Das Nicht-Konstruierte, sondern Geschenkte, in sozialen Bezügen Gewachsene, Dialogische und Unverfügbare menschlicher Existenz und Identität gerät bei einer solch „bemächtigenden" Perspektive auf den Menschen leicht aus dem Blick. Diskursstrategisch hat die Rede von der „sozialen bzw. der gesellschaftlichen Konstruktion der Identität/Wirklichkeit" jenseits aller Unklarheit, wer denn hier was konstruiert,

(Wer und was ist „die Gesellschaft“, die konstruiert? Wer ist und woher kommt das Subjekt, das (sich selbst) (re)konstruiert?...) auch in Bildungskontexten oft die Funktion, vermeintlich einengende und störende „Normalitätskonstruktionen“ von sozialem Verhalten und Einbindung, von menschlicher Identität und Geschlecht, von Kultur und tradierten Bezügen zu dekonstruieren und zu relativieren und damit die Freiheitsgrade und Räume bei der Identitätsentwicklung und zur individuellen Selbstverwirklichung zu erweitern – bis hin zum Versprechen, in gewissem Sinne zum (Re)Konstrukteur der eigenen Identität zu werden.

Nun spricht insbesondere in der Jugendbildung nichts dagegen, Normen und Normalität kritisch zu befragen – das gehört zu ihrem Kerngeschäft. Geschieht dies allerdings ohne eine reflektierte Auseinandersetzung auch über die sinnstiftende und orientierende Bedeutung von Normalität, allgemeinverbindlicher Normen und daraus erwachsender (tradierter) sozialer Bezüge, bleibt als leitende Kategorie der „Identitätskonstruktion“ und -bildung, das heißt der Individuation bzw. Menschwerdung, oft und letztlich nur das individuelle Bedürfnis und der „Spaß“ bzw. das Lust- oder Erfolgsprinzip.

Und hier liegt auch die problematische Anschlussfähigkeit postmoderner, konstruktivistischer Identitätskonzepte an das individualistische Menschenbild des Neoliberalismus: Ein zur persönlichen Selbstoptimierung von allen hindernden, tradierten Normierungen, sozialen Bezügen und störenden Bindungen zu sich selbst (wer ist das?) befreites und freigestelltes Individuum, das sich passfähig für die neoliberale Produktions- und Konsummaschine erweist – der Mensch als hochflexibler, von Einschränkungen und Vorgaben durch Bindungen und Geschlecht befreiter und vereinzelter Arbeitskraftunternehmer, nur von „seinen“ Bedürfnissen gesteuerter, hedonistischer Konstrukteur seiner (Konsum) Identität als User und Konsument.

Auf die Problematik eines solchen Menschenbildes für unsere Gesellschaft hat Papst Franziskus kürzlich in seiner Rede vor dem Europaparlament eindrücklich hingewiesen: *„Es gibt nämlich heute die Tendenz zu einer immer weiter reichenden Beanspruchung der individuellen – ich bin versucht zu sagen: individualistischen – Rechte, hinter der sich ein aus jedem sozialen und anthropologischen Zusammenhang herausgelöstes Bild des Menschen verbirgt, der gleichsam als „Monade“ (μονάς) zunehmend unsensibel wird für die anderen „Monaden“ in seiner Umgebung. Mit der Vorstellung des Rechtes scheint die ebenso wesentliche und ergänzende der Pflicht nicht mehr verbunden zu sein, so dass man schließlich die Rechte des Einzelnen behauptet, ohne zu berücksichtigen, dass jeder Mensch in einen sozialen Kontext eingebunden ist, in dem seine Rechte und Pflichten mit denen der anderen und zum Gemeinwohl der Gesellschaft selbst verknüpft sind.*
Ich meine daher, dass es überaus wichtig ist, heute eine Kultur der Menschenrechte zu vertiefen, die weise die individuelle, oder besser die persönliche Dimension mit der des Gemeinwohls – mit jenem » „Wir alle“, das aus Einzelnen, Familien und kleineren Gruppen gebildet wird, die sich zu einer sozialen Gemeinschaft zusammenschließen« – zu verbinden versteht. (…)
Von der transzendenten Würde des Menschen zu sprechen, bedeutet also, sich auf seine Natur zu berufen, auf seine angeborene Fähigkeit, Gut und Böse zu unterscheiden, auf jenen „Kompass“, der in unsere Herzen eingeschrieben ist und den Gott dem geschaffenen Universum eingeprägt hat. Vor allem bedeutet es, den Menschen nicht als ein Absolutes zu betrachten, sondern als ein relationales Wesen.

Eine der Krankheiten, die ich heute in Europa am meisten verbreitet sehe, ist die besondere Einsamkeit dessen, der keine Bindungen hat. Das wird speziell sichtbar bei den alten Menschen, die oft ihrem Schicksal überlassen sind, wie auch bei den Jugendlichen, die keine Bezugspunkte und keine Zukunfts-Chancen haben; es wird sichtbar bei den vielen Armen, die unsere Städte bevölkern; es wird sichtbar in dem verlorenen Blick der Migranten, die hierhergekommen sind, auf der Suche nach einer besseren Zukunft.“

Mir scheint in diesen Worten eine der nach dem Verblassen der „großen Erzählungen“ und dem Scheitern der kollektivistischen Utopien zentralen Leerstellen und Herausforderungen von Politik und politischer Bildung ausgesprochen: Wie lässt sich jungen Menschen, ja der ganzen Gesellschaft vermitteln, dass jeder einzelne Mensch eingebunden ist in die „Einheit des Menschengeschlechtes“[2], dass ein Bewusstsein für Solidarität und die Verbundenheit aller Menschen untereinander, zum Besten gehört, wessen der Mensch, die Menschheit fähig ist? Dass das „Wesen“ und die relationale Wirklichkeit des Menschseins verfehlt werden, wenn sich der Mensch durch den Zwang der Verhältnisse oder eine vermeintlich das Individuum zu sich selbst befreiende Ideologie als individualistische Monade verwirklicht?

Genau vor diesem Fragehorizont laufen in konstruktivistische Identitätskonzepte eingebundene Bildungsansätze Gefahr, den Menschen zu einer durch Selbst- und Fremdkonstruktionen befüllbaren Leerstelle zu relativieren, die leibhaft-existentielle und relationale Wirklichkeit des Menschen aus den Augen zu verlieren und damit Zugänge zu zentralen Fragen des Politischen und politischer Bildung zu verbauen. Denn die Antwort auf die Frage, wie wir den Menschen – uns selbst und den anderen – sehen und verstehen, ist die Voraussetzung für die Möglichkeit, Mitleid zu empfinden, Ethik zu formulieren und Menschenwürde zuzusprechen die ausschließlich im „Wesen“ und der Wirklichkeit des ganzheitlich gesehenen Menschen ihren Adressaten haben – in seiner ständigen Gefährdung, seiner Relationalität und existentiell erfahrenen Leibhaftigkeit.

Besonders in der gegenwärtigen Geschlechtertheorie und Diskussion der Geschlechterdifferenz und darauf basierenden Bildungsansätzen haben konstruktivistische Ansätze maßgeblich an Einfluss gewonnen. Die Schlüsselbegriffe, Redewendungen und Fragestellungen dieses Diskurses sind „Auflösung von (Geschlechter)Stereotypen“, die „Zuweisung von Geschlechterrollen“, die wandelbare „Wahl und Wahrnehmung der eigenen Geschlechtsidentität“.
Der Philosoph Bernhard Waldenfels unterzieht in seinen „Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes“ diese von Judith Butler u.a. inspirierte Perspektive einer grundsätzlichen Kritik[3]: *„In der zeitgenössischen Diskussion der Geschlechterdifferenz finden wir vielfach eine sehr extreme Form des Kulturalismus. Dieser Kulturalismus verbindet sich mit dem Konstruktivismus: Gender wird als konstruierte Geschlechtsidentität gedeutet. (…) Männliches und Weibliches sind `kulturelle Konstrukte`, die unter bestimmten Bedingungen hervorgebracht*

werden. (…) Der Begriff der Konstruktion bleibt dabei sehr undeutlich. Wird die Geschlechtsidentität als konstruiert verstanden, so kommt es leicht dahin, dass die Natur zur Rohstofflieferantin degradiert wird; die Geschlechtsorgane wären eine Art von Hardware, die bei der Sexualität wohl oder übel erforderlich ist, der Körper ein bloßes Substrat (…) – die Reduktion des Geschlechts auf eine Körpermaschine, an der man beliebig operieren, die man umbauen kann, und alles übrige wäre kultureller Überbau." (Waldenfels 2000: 361)

Eine weit ertragreichere Perspektive auf die Geschlechtlichkeit des Menschen in seiner – leider gegenwärtig oft übersehenen - relationalen Wirklichkeit, bietet dagegen ein bemerkenswert aktueller Text des Theologen und Bürgerrechtlers Wolfgang Ullmann aus den letzten Jahren der DDR - mit einer fulminanten Kritik des Sexismus der modernen Industriegesellschaften, dessen Grundvoraussetzung ein hochproblematisches – individualistisches – Menschenbild sei: *„Wenn als letzter Bestandteil der Gesellschaft das isolierte Individuum gilt, dann kann das Geschlecht nur als eine unter anderen persönlichen Eigenschaften eines einzelnen Individuums (…) und als wirksamstes persönliches Instrument der Emanzipation, der Selbstbehauptung oder sogenannten Selbstverwirklichung betrachtet werden.(…) Das Ergebnis ist ein struktureller Infantilismus des Durchschnittsmannes in den heutigen Überflussgesellschaften (…), der gerade in dem sexistischen Verhalten gegenüber Frauen offenbar wird, (…) und die Dominanz eines gesellschaftsgestützten individualistischen Hedonismus."(92)*
Demgegenüber betont Ullmann: *„In Wirklichkeit ist aber Geschlecht ein kompliziertes Netzwerk von Beziehungen, die uns mit Eltern, Männern und Frauen der gleichen Generation, und Kindern, eigenen oder fremden, in Beziehung setzen."* Zur Überwindung der vorherrschenden individualistischen Regression empfiehlt Ullman die Orientierung an einer historischen, *„auf bestimmte Epochenbedingungen konzentrierten Anthropologie und einer nicht mehr abstrakt-funktionalistischen, sondern anthropologisch präzisierten Soziologie, deren Gegenstand nicht abstrakte Individualgruppen, sondern historische Menschen und das ´Ensemble ihrer Beziehungen´ sind.*[4] *An deren Anfang könnte eine Erinnerung daran stehen, dass ´sexus´ ursprünglich bedeutet genau dasselbe wie ´genus´: einen historisch strukturierten Ausschnitt aus einer Generation. „Mann" oder „Frau" zu werden bedeutet unter diesen Voraussetzungen einen historisch bestimmten Platz in diesem historisch so oder so strukturierten Sinn einzunehmen, d.h. eine Person mit dem Vermögen und mit der Autorität, Kindern (durchaus nicht nur den eigenen leiblichen Nachkommen) Namen und Erziehung zu geben: Mutter/Vater zu werden, eine Person von solcher Kraft und solcher Erfahrung, dass sie Kindern den Weg in ein humanes Leben bahnen, sie auf dem Weg halten und voranbringen kann." (Ullmann 1990: 93)*

Individualistische bzw. postmodern-konstruktivistische Identitätsinterpretationen relativieren aber nicht nur die Beziehungsdimension menschlicher Identitätsfindung, sie verstärken auch die Tendenz einer Entwirklichung des Menschseins, die in den gegenwärtigen Verhältnissen einer zwischen Virtualität und Realität oszillierenden Medienwelt schon fast übermächtig angelegt ist: das Verschwinden des leibhaften Menschen, in dem Körper, Geist und Seele eine lebendig-existenzielle Einheit bilden. Denn entgegen der augenscheinlich so omnipräsenten, sexualisierten und gewaltförmigen Körperbilderflut, die uns umgibt, verläuft an der Rückseite des gesellschaftlichen Bewusstseins, der kollektiven und individuellen

Wahrnehmungsmuster ein tiefgreifender Prozess der Entleiblichung. Der Bildersog von Fernsehen und Internet und die ausufernden virtuellen Verkörperungsmöglichkeiten im Netz und sozialen Netzwerken lassen viele – nicht nur – Jugendliche vergessen, wo eigentlich ihr „Zuhause" bzw. was wirkliche „Begegnung im Fleisch" ist. In einem wunderschönen Satz lässt sich dem mit Ivan Illich eine Tatsache gegenüber stellen, die auch als Anstoß und pädagogische Herausforderung für Bildungsarbeit gesehen werden kann: *„Der handelnde Leib, seine Bewegungen und Rhythmen, seine Gesten und Kadenzen bilden das Zuhause, das mehr ist als Obdach, Zelt oder Haus." (Goettle 2005)*

Hier ist auch der Ort bezeichnet, die Würde, den Wert und die Einzigartigkeit des geschenkten, des vorhandenen, wachsenden, leibhaften Menschen gegen den immer aggressiver werdenden Zwang zur – auch chirurgischen – Selbstoptimierung und Anpassung an medial transportierte Schönheitsvorgaben zu verteidigen – genauso wie das Lebensrecht von potentiell von der Norm abweichenden, behinderten Menschen, die als Embryonen vom Raster der Pränataldiagnostik bedroht werden.[5]

Was es deshalb in der Bildungsarbeit auch zu stärken gilt: das Gespür und die Einfühlung, sich in seinem Leib „zu Hause" zu fühlen, mit all dem Schönen und Schweren, seinen Begrenzungen, Behinderungen und Beschränkungen.

(…) Du bist geschaffen.
Du bist da.
Du bekommst heute
das zum Dasein Nötige.(?)
Du wurdest erschaffen.
Du wurdest Mensch.

Du kannst sehen,
bedenke: Du kannst sehen,
du kannst hören, du kannst
riechen, schmecken, fühlen.

(Sören Kierkegaard: Die Vögel kommen)

Bei der postmodernen Leidenschaft für fließende/konstruktivistische Identitätskonzepte handelt es sich um ein vor allem in bestimmten, akademisch geprägten Milieus der westlichen Industriegesellschaften beheimatetes Projekt, in denen nicht vorrangig die existenziellen Probleme des ökonomischen und physischen Überlebens, sondern eher Fragen der identitären Selbstvergewisserung, -befreiung und -verwirklichung im Fokus stehen. Mit dem französischen Phänomenologen Henry Michel stößt man dann aber doch zu einer tiefergehenden Wirklichkeitserfahrung durch: *„Mit dem Fleisch ist unausweichlich thematisiert der Schmerz: die große, unabweisbare Bestätigung für das Ich in seiner Grenze. Schmerz lässt keine virtuellen Spiele mehr zu, Schmerz kommt dem „Ich" zu, offenbart dessen Unaustauschbarkeit. Postmoderne Alternativen des Immer-wieder-Andersseins verschwinden im Schmerz: Er nagelt das Ich auf Jetzt und Hier fest. Fleisch ist die Grenze der Identität, in nichts deutlicher manifest als am leibhaften Schmerz,*

der sich der Fiktion entzieht durch klare, harte Präsenz. Dass wir auf unsere Fragen eine Schaufel Erde in den Mund erhalten, wie Heine bemerkte, macht den Leib und seine Endlichkeit zur Letztstelle der Ich-Erfahrung." (Gerl-Falkowitz 2006) Diese Artikulation existentiellen Wirklichkeitserlebens erinnert in seiner Klangfarbe an manche Erzählungen von Auszubildenden in unserer Bildungsarbeit, wenn Ohnmachtserfahrungen, physische und psychische Verletzungen während der Ausbildungszeit, das oft sehr frühe Aufstehen, die langen Anfahrtswege, Konflikte im Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten und ökonomische und soziale Zwänge in der Welt der Niedriglöhne zur Sprache kommen.

Auch Benedikt XVI. hat in seiner Rede vor dem deutschen Bundestag den idealistischen und ideologischen Verengungen der gegenwärtigen, westlich geprägten Wahrnehmung der Wirklichkeit der Welt und des Menschen einen bemerkenswerten und inspirierenden Realismus entgegengestellt: *„Wenn in unserem Umgang mit der Wirklichkeit etwas nicht stimmt, dann müssen wir ernstlich über das Ganze nachdenken und sind alle auf die Frage nach den Grundlagen unserer Kultur überhaupt verwiesen. Nachdrücklich möchte ich dabei einen Punkt noch ansprechen, der nach wie vor weitgehend ausgeklammert wird: Es gibt auch eine Ökologie des Menschen. Auch der Mensch hat eine Natur, die er achten muss und die er nicht beliebig manipulieren kann. Der Mensch ist nicht nur sich selbst machende Freiheit. Der Mensch macht sich nicht selbst. Er ist Geist und Wille, aber er ist auch Natur, und sein Wille ist dann recht, wenn er auf die Natur hört, sie achtet und sich annimmt als der, der er ist und der sich nicht selbst gemacht hat. Gerade so und nur so vollzieht sich wahre menschliche Freiheit."*

Damit ist aber auch die Weite des Horizonts eröffnet, dem sich eine ihrem Gegenstand angemessene Auseinandersetzung mit der menschlichen Identität in der politischen (Jugend-)Bildung zu stellen hätte: den Menschen zu erfassen in seiner umfassenden Wirklichkeit und einmaligen Würde als leibliches und relationales, ewig gefährdetes, je einzigartiges, in das Spannungsfeld zwischen Natur und Kultur gestelltes, zur Transzendenz befähigtes Wesen.

Politik und Sinn

Hannah Arendt schreibt, es seien die politischen Wissenschaften, denen im höchsten Maße die Aufgabe zufalle, der Sinnfrage nachzugehen und das Bedürfnis nach dem richtigen Verstehen politischer Daten zu befriedigen (Arendt: 124). Die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschsein in seinen Sinn- und Weltbezügen ist eine entscheidende Grundlage zur Entwicklung politischen Denkens und Handelns. Die Motivation, sich mit Politik, der Regelung der öffentlichen Angelegenheiten, mit Ungerechtigkeit und Diskriminierungen bzw. dem Schicksal anderer (fremder) Menschen zu befassen, setzt ein Bewusstsein für Sinnzusammenhänge zwischen individuellem Leben, Mitmenschen, Welt, Geschichte und Gesellschaft voraus – und Empathie. Jugendliche in unserer hochindividualisierten und wertepluralistischen Gesellschaft bei der Suchbewegung nach „Quellen des Sinns", dem eigenen (politischen) Standort und Engagement zu unterstützen, ist meiner Ansicht nach eine, wenn nicht die zentrale Herausforderung politischer Bildung.

Meinen Standort als junger Mensch kann ich nur finden, wenn ich mich verorten kann in der Landschaft. Zur Orientierung in der Welt und Gesellschaft ist politisches und historisches Wissen erforderlich, das erarbeitet werden muss, und die Entwicklung von Interessen und Maßstäben, die dem eigenen Handeln, Leben, Entscheiden, Bedeutung und Sinn verleihen. Wichtig ist es dabei allerdings, den Fragehorizont nicht zu eng aufzuspannen: *„Man hört heute oft, Erziehung habe die Aufgabe, junge Menschen zu lehren, ihre Interessen zu vertreten. Es gibt aber eine viel grundlegendere Aufgabe, nämlich die, Menschen zu lehren, Interessen zu haben, sich wie wir sagen, für etwas zu interessieren. Denn wer nur gelernt hat, seine Interessen zu vertreten, sich aber eigentlich für nichts von ihm selbst Unterschiedenes interessiert, der kann kein glücklicher Mensch sein. Darum ist Bildung, Herausbildung objektiver Interessen, Wahrnehmung des Wertgehaltes der Wirklichkeit (…)Bildung des Wertgefühls, des Gefühls für Wertrangordnungen, der Fähigkeit Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden,(…) ein wesentliches Element gelungenen Lebens." (Spaemann 1982: 38)* An anderer Stelle ergänzt Robert Spaemann seine Überlegungen: *„Die Natur des Menschen, seine Menschlichkeit macht sich nicht „von Natur", nicht von selbst. Menschen müssen, wie wir im Deutschen sagen, ihr „Leben führen". Sie müssen, um Menschen zu sein, ihrem Leben eine Gestalt geben. Das gelingt nur, wenn das Leben einen Inhalt hat, der über die bloße Selbsterhaltung und die Reproduktion der Gattung hinausgeht. Einen Inhalt, der den Menschen übersteigt. Der Mensch ist das Wesen der Selbsttranszendenz. Er braucht etwas, wofür es sich zu leben lohnt. Das cor curvatum in se ipsum, von dem der heilige Augustinus spricht, das Herz, dem es nur noch um sich selbst geht, ist nicht mehr im eigentlichen Sinne menschlich. Was wir Kultur nennen, ist die Prägung des Lebens einer Gemeinschaft durch solche Inhalte, die das Leben strukturieren und ihm einen Sinn geben." (Spaemann 1991)*

Interessen und Maßstäbe gewinnen ihre orientierende Bedeutung für das persönliche und politische Leben erst dann, wenn sie zumindest partiell die eigene Person transzendieren, wenn sie mit oder in Auseinandersetzung mit anderen entwickelt werden. Erst im Überschreiten der individualistischen Engführung lassen sich Sinn und Maßstäbe finden, die wirklich zur Orientierung für die eigene Lebensführung, moralische und ethische Urteile und politisches Handeln beitragen. Und zwar in der Weise, dass vor dem Hintergrund dieser Maßstäbe bestimmte Entscheidungen werthaltiger und bedeutsamer sind als andere und erfahrbar wird, dass es weitaus mehr und wichtigere Kriterien für ein sinnerfülltes Leben gibt als die Nützlichkeits-, Erfolgs-, Lust- und Spaßprinzipien der neoliberalen Konkurrenz- und Spaßgesellschaft.

Beispielhaft spannt Charles Taylor einen Horizont auf, vor dem die Beschäftigung mit der eigenen Identität zur Sinnarbeit wird und der damit den Blick auf grundlegende Aufgaben politischer Bildung eröffnet, die gegenwärtig leider oft ausgespart bleiben: *„Man bedenke, was wir mit „Identität" meinen. Es geht darum, wer wir sind und woher wir kommen. In diesem Sinne handelt es sich um den Hintergrund, vor dem unsere Geschmacksvorlieben, unsere Wünsche, unsere Meinungen und unsere Bestrebungen Sinn haben. (…) Die eigene Identität kann ich nur vor dem Hintergrund von Dingen definieren, auf die es ankommt. Nur wenn ich in einer Welt lebe, in der*

die Geschichte, die Forderungen der Natur, die Bedürfnisse meiner Mitmenschen, die Pflichten des Staatsbürgers, der Ruf Gottes oder sonst etwas von ähnlichem Rang eine ausschlaggebende Rolle spielt, kann ich die eigene Identität in einer Weise definieren, die nicht trivial ist." (Taylor: 44 ff.)

Dieser Horizont geht über die durchaus sinnvolle und in der gegenwärtigen politischen Bildung beliebte Auseinandersetzung mit Verschiedenheit, persönlichen Vorlieben, Orientierungen und Konsumleidenschaften, familiären Hobbys und Herkünften hinaus. Hier kommen auch Anrufe und Forderungen von außen, „von Dingen, auf die es ankommt" ins Spiel. Und es wird deutlich: Die Förderung der Wertschätzung von Vielfalt und Differenz ist gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Flüchtlingskatastrophen und der Diskussion um deren Aufnahme in Europa ein außerordentlich wichtiges Ziel politischer Bildung. Sie darf dabei aber nicht stehen bleiben. Denn Sinn und Bedeutung kommen den *„Dingen, auf die es ankommt"* – und das ist z.B. der Anruf verfolgter und vertriebener Menschen – nur zu, wenn nicht alles gleich-*gültig* ist und deutlich wird, dass es zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem, zwischen mehr oder weniger werthaltigen Handlungen, Haltungen und Lebensvollzüge zu entscheiden gilt. Politische Bildung muss die Fähigkeit zu moralischer und politischer Urteilsfindung und (Wert-) Entscheidung befördern und gerade deshalb ist es so wichtig, sich gemeinsam mit den Jugendlichen auf die Suche nach den „Dingen zu machen, auf die es ankommt", nach den „Quellen des Sinns", aus denen sich Maßstäbe und Kriterien von Urteilen und Entscheidungen ableiten lassen.

Methodische Skizzen

Das alles braucht Zeit. Zeit ist eine zentrale Voraussetzung gelingender politischer Bildung. Politische Bildung funktioniert nicht wie ein Medikament oder eine Pille, die man einwirft und dann lässt sich nach einem Tag sagen: das hat gewirkt. So sehr sich das manche auch wünschen, weil man dann messbar begründen könnte, dass sich das investierte Geld und die Zeit auch rentiert, weil die Teilnehmenden jetzt eine andere Platte zu laufen haben. Gute politische Bildung funktioniert so nicht. Sie nimmt zur Kenntnis, dass sie Subjekte vor sich hat, öffnet Fragehorizonte und weckt Neugierde.

Im Gegensatz zur marxistisch-leninistischen Parteidiktatur und der islamistischen Theokratie kann der freiheitlich-säkularisierte Rechtsstaat uns auch unseren personalen Standort und die Maßstäbe, an denen wir unser Leben orientieren, nicht vorschreiben. *„Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das Wagnis, das er um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er (…) nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert." (Böckenförde: 112)* Gewerkschaftlich getragene politische Jugendbildung hätte mit einem reflektierten Rückbezug auf Werteorientierungen der Arbeiterbewegung wie Arbeit und Menschenwürde, Freiheit und Selbstbestimmung, Solidarität und Gerechtigkeit durchaus auch heute einiges zur Identitätsbildung und Entwicklung von Maßstäben für sinnvolles Leben beizutragen. Die fein dosierte und unaufdringliche Offenlegung des die eigene Bildungsarbeit tragenden Wertefundaments kann hier ein möglicher Einstieg sein.

Die eigentliche Herausforderung und Voraussetzung politischer Bildung heute scheint mir allerdings darin zu liegen, wirklich gute Fragen zu stellen, die Jugendliche herausreißen aus der individualistischen Engführung und Impulse und Anstöße geben, sich auf die Suche zu machen, nach sinnstiftenden Erfahrungen im eigenen (Arbeits-)Leben[6], Weltbezügen und den „Dingen, auf die es wirklich ankommt im Leben". Sind von Jugendlichen selbst erschlossene Horizonte einer sinnerfüllten Welt- und Selbstdeutung aufgespannt, lassen sich dann auch Erfahrungen bei der Formulierung vergemeinschaftender Werteorientierungen und Interessen machen und – wenn es besonders gut läuft – wirkliche politische Handlungsfähigkeit befördern. Denn auch das muss heute betont werden: Politische Handlungsfähigkeit entsteht erst dann, wenn es gelingt, den Horizont des privaten Lebens zu überschreiten und auf der Basis geteilter Normen gemeinsame Interessen zu formulieren.

Beispielhaft gelingt das z.B. in Seminaren zum Thema *„Recht und Gerechtigkeit"*, wenn Auszubildende persönliche Erfahrungen aus als gerecht oder ungerecht empfundenen Situationen des eigenen (Arbeits) Lebens, mit den Leitwerten der Grund- und Menschenrechte verknüpfen, und diese als bedeutsam auch für das eigene Leben erschließen. Die persönlichen Erfahrungen der jungen Erwachsenen schimmern sozusagen durch die sonst so abgehoben klingenden Rechtsziele, die damit eine kritische und orientierende Bedeutung für die Lebenssituation und -reflexion der Jugendlichen gewinnen können.
Methodisch eignen sich hier auch Thematisierungen von Dilemmata-Situationen (dazu Kenngott: 247). Besonders schöne Ergebnisse erzielen wir mit kurzen und zugespitzten Thesen oder Zitaten, die zum Tagesthema *„Zusammen leben, zusammen arbeiten – was ist uns wichtig?"* Sinn- und Orientierungsfragen und Kontroversen anzielen, die von den Teilnehmenden aus einem auf Blättern ausgedruckten, im Raum verteilten Angebot in Kleingruppen ausgewählt und diskutiert werden können, um daraus in einem nächsten Schritt eine fotografische Inszenierung zu entwickeln. Diskursive und ästhetische Reflexion befruchten sich dabei und vertiefen in aller Regel die Auseinandersetzung. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind oft selbst erstaunt über den Tiefgang und die Kreativität ihrer künstlerisch ausgedrückten Diskussionsergebnisse.

Ein Zitat wird aus der Fülle der Möglichkeiten erstaunlicher Weise praktisch immer ausgewählt: *„Wenn ein Mensch nichts gefunden hat, wofür er sterben würde, eignet er sich nicht zum Leben." (Martin Luther King)* Die von den Teilnehmenden dazu erarbeiteten Standpunkte sind oft sehr ernsthaft, manchmal ironisch intoniert und haben immer Tiefe. Die Beliebtheit dieses Zitates unter Schülern und Auszubildenden zeigt meines Erachtens die oft unausgesprochene, aber ausgeprägte Sehnsucht, dem eigenen Leben einen starken Sinn und Bedeutung unterlegen zu können. Es weist aber auch auf eine eigentümliche Blindstelle in der säkularen politischen Bildung hin: die Auseinandersetzung mit Leben und Tod. Ohne Auseinandersetzung mit dem Tod und seiner Bedeutung lässt sich nur schwer eine befriedigende Antwort auf die Frage nach dem Sinn bzw. der Bedeutung unseres Lebens für den Einzelnen und die anderen geben. Fragen um Leben und Tod und Sinn sind deshalb politisch bedeutsame Fragen, weil sie – wie das obige Zitat von Martin Luther King vor dem Hintergrund seines Lebens zeigt – helfen, Gründe zu legen für ein Leben mit und für andere. Ich glaube, dass gerade die außerschulische Jugendbildung – mit ihrer Neugier auf die (Lebens-)Fragen

der Teilnehmenden und der Freiheit von Leistungsmessung – hier eine große Chance hätte, einen wichtigen Reflexionsraum anzubieten. Denn wenn man etwas genauer hinschaut, lässt sich erkennen: Fragen nach Leben und Tod, Sinn und Orientierung, brennen den Jugendlichen auch heute in der Seele und es gibt außerhalb der Kirchen nur – wenn überhaupt – wenige Orte in Schule und Ausbildung, an denen diese Fragen offen und fruchtbar bearbeitet werden können. Letztlich zeigt aber auch die Konfrontation mit dem Islamismus, dem – auch Jugendliche – radikalisierenden politischen Islam und mythologisch aufgeladenen Denkfiguren eines völkischen Rechtsextremismus, dass in den Bereich des Glaubens und der Religion hineinreichende Fragen eine auch eminent politische Bedeutung haben.

Es wurde weiter vorne schon darauf hingewiesen, wie wichtig Empathie – die Offenheit, sich in andere hineinzuversetzen und vor allem zu – fühlen – für die Bereitschaft ist, Menschenwürde zuzusprechen und die Motivation, sich mit Ungerechtigkeit und Diskriminierungen bzw. dem Schicksal anderer (fremder) Menschen zu befassen. Methodisch bewähren sich dazu Übungen, bei denen sich die Teilnehmenden in die Rolle, Lebenssituation, die Hoffnungen, Ängste und Probleme von anderen Menschen hineinbegeben. Wichtig scheint mir hier allerdings, dass es sich dabei nicht nur um abstrakte, schablonenhafte Rollenklischees handelt, wie in manchen Diversity- und Anti-Bias-Übungen, sondern dass die Jugendlichen wirkliche Menschen mit ihren Geschichten, ihrem Antlitz, ihren Augen zu sehen bekommen: Wir verwenden dazu z.B. Schwarz-Weiß-Fotos von Menschen in unterschiedlichsten Lebenssituationen, mit biografischen Hinweisen und einem kurzen von den Fotografierten selbst, handschriftlich unter die Fotos gesetzten Kommentar. Die Jugendlichen können sich ein Bild auswählen und werden gebeten, sich zunächst alleine Gedanken zu machen: Mit welchen Schwierigkeiten, Hoffnungen, welcher Freude könnte die Person, das Paar, die Familie konfrontiert sein? Der Austausch über die gewählten Bilder findet dann in Gruppen mit bis zu zwölf Teilnehmenden in einer zumeist ausgesprochen dichten Atmosphäre statt. Momente, in denen spürbar wird, dass Empathie entsteht, eine emotionale Verbundenheit mit dem Schicksal anderer Menschen.

Anzumerken bleibt allerdings eine Herausforderung, die wichtig für die außerschulische politische Bildung, für politische Bildung insgesamt ist, die sich aber vor allem an die Schule und die Prioritätensetzung schulischer Curricula richtet. Politische Bildung, Orientierung in Welt und Gesellschaft setzt politisches und historisches Wissen voraus, das erarbeitet werden muss. Allem Kompetenzgerede und aller „Lernen-lernen-Poesie“ zum Trotz bleibt die Tatsache bestehen, dass ohne historisches und politisches Wissen, ein reflektiertes politisches Bewusstsein, die Fähigkeit zur (Ein-)Ordnung der Dinge nicht entwickelt werden kann. Wissen ist nicht nur Macht, Wissen ist auch die Voraussetzung dafür, urteilen, verantwortliche Entscheidungen fällen, Sinn und Bedeutung zusprechen zu können.

Mit historischem und politischem Wissen ist es aber unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen schlecht bestellt. Die Ergebnissen der Untersuchungen des Forschungsverbundes SED-Staat an der FU Berlin zu zeitgeschichtlichen Kenntnissen und Urteilen von Jugendlichen sind relativ eindeutig: bei Jugendlichen in Ost und West gibt es stark

ausgeprägte Defizite hinsichtlich ihres historischen Orientierungswissens zur Zeitgeschichte und zu den Trennlinien zwischen Demokratie und Diktatur (Schroeder 2012). Aus unserer eigenen Seminarerfahrung z.B. zur DDR-Geschichte wissen wir, dass es den meisten Jugendlichen zwar gelingt, bei begriffsassoziativen Übungen eine Anzahl von Begriffen zu benennen, die sie mit der DDR in Verbindung bringen – häufige Vertreter sind dabei Stasi, Trabi, Mauer, FDJ, Honecker. Große Probleme macht den Teilnehmenden dann aber mit ganz wenigen Ausnahmen die Einbindung dieser Begriffe in einen Erklärungszusammenhang bzw. in einen historischen Ablauf. Hier macht sich bemerkbar, dass nicht nur das Tatsachen-Wissen zur DDR-Geschichte schwere Lücken aufweist, sondern dass insgesamt Fähigkeiten zur kritischen Analyse verschiedener Weltanschauungen und damit verbunden zur Einordnung und Bewertung historischer Ereignisse stark unterentwickelt sind.

Ähnliche Erfahrungen machen wir auch im Rahmen des mehrjährigen interkulturellen, arbeitsbezogenen Begegnungsprojektes „Arbeit und Begegnung“. Berliner und brandenburger Auszubildende aus dem Bauhandwerk haben dabei gemeinsam unter fachlicher und pädagogischer Leitung mehrere brandenburgische Dorfkirchen restauriert. Während einzelne muslimische Jugendliche aus Berlin, Fragen zur religiösen Ikonografie, zur Gestaltung und Bedeutung von Symbolen stellten, hatten viele Teilnehmende aus Brandenburg, obwohl ihnen die Arbeit selbst großen Spaß machte, offenkundig kein Vorwissen zur Einordnung und Befragung der kulturellen und religiösen Bedeutung, dieser Brandenburg seit fast 1000 Jahren geistig und kulturell prägenden Bauwerke – ein gewichtiger Teil der Auszubildenden aus Brandenburg hatte vor Projektbeginn noch nie eine Kirche betreten.

Die gravierenden Defizite bei den Grundvoraussetzungen zur Entwicklung von politischer und historischer Urteilsfähigkeit lassen sich als Ergebnis einer sehr stiefmütterlichen Behandlung der Fächer Geschichte und politische Bildung in der Bildungspolitik der letzten Jahre interpretieren und sind auch kaum durch Einzelmaßnahmen zu kurieren. Die Nachlässigkeit im Umgang mit diesen Fächern zeigt sich gegenwärtig wieder in den von Fachlehrern und Eltern heftig kritisierten Vorschlägen aus den berliner und brandenburger Bildungsverwaltungen zur – für die Entwicklung von Methodenbewusstsein und zum Aufbau eines orientierenden, strukturierten Wissens völlig kontraproduktiven – Verschmelzung der Fächer Geschichte, Politische Bildung und Geographie in einem Fach Gesellschaftswissenschaften.

Zur Entwicklung und Stabilisierung ihrer personalen und sozialen Identität brauchen Jugendliche aber Orientierung, die positive und kritische Rückbindung an Sinnbezüge und auch an kollektive und historische Identitäten (Kößler/Mumme: 17). Das Wissen um Geschichte, sich seiner Herkunft zu vergewissern und sie kritisch zu beleuchten, hilft bei der Suche nach Selbstverortung und -positionierung in aktuellen Gesellschaftsbezügen und ist Voraussetzung für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. Deshalb ist eine qualifizierte und Horizonte eröffnende politische und historische Bildung in und außerhalb der Schule unabdingbar für das Überleben der Demokratie.

Anmerkungen

1 Arendt, Hannah (1994): Die Krise der Erziehung. S. 275

2 Es lohnt hier wirklich, sich zu vergegenwärtigen, mit welchem Horizont und welcher Emphase schon vor über 1500 Jahren die Verantwortung der Menschheit füreinander und die Verbundenheit untereinander gedacht wurde: z.B. Augustinus (354-430): *„Du vereinigst untereinander die Bürger, die Völker – was sag´ ich, das ganze Menschengeschlecht durch die Erinnerung an die Gemeinsamkeit unseres Ursprungs, so dass die Menschen sich nicht nur zusammentun, sondern in einem wahren Sinne zu Brüdern werden….“* Isidor von Pelusium (360-451): *„Wir sollen die Sklaven wie uns selbst behandeln, denn sie sind genauso Menschen wie wir. Und in Wahrheit, wir sind alle eins sowohl von Natur wie durch den Glauben wie durch das Gericht, das wir alle erwarten.“* Johannes Chrysostomus (344-407): *„Es bedeutet, dass Christus aus den einen wie den anderen einen einzigen Leib bildet. So betrachtet der, der in Rom wohnt, die Inder als seine eigenen Glieder. Gibt es eine Vereinigung, die dieser vergleichbar wäre?“* (alle drei in: de Lubac 1992: 49)

3 Weitere kritische Einwände und Anmerkungen aus feministischer und marxistischer Perspektive z.B. in Hilge Landweer: „Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte“ und Tove Soiland: „Gender-Konzept in der Krise. Die Reprivatisierung des Geschlechts.“

4 Das kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Es sei aber darauf hingewiesen, dass sich Wolfgang Ullman schon zu DDR-Zeiten und bis an sein Lebensende sehr intensiv mit dem Werk des Grenzgängers, Rechtshistorikers und Soziologen Eugen Rosenstock-Huessy (u.a. „Im Kreuz der Wirklichkeit. Eine nachgoethische Soziologie“) beschäftigt hat.

5 Es ist ein schlimmes Paradox, dass zu einer Zeit, da das Wort „Inklusion“ in aller Munde geführt wird, durch die neuen vorgeburtlichen Diagnosemöglichkeiten nur noch 10 Prozent der Babys, bei denen genetische Anomalien festgestellt werden, zur Welt kommen (Bartens 2015).

6 Für die Arbeit mit Auszubildenden sehe ich das inhaltlich und methodisch sehr gut in Ansätzen des „Projekts Heimat“ umgesetzt. Siehe dazu: Panke u.a. (2010) und das Methodenhandbuch zum Projekt Heimat, Forum Arbeit (2012)

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung – wozu? In: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt. S. 105-119.

Arendt, Hannah (1994): Verstehen und Politik. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. München. S. 110-127.

Arendt, Hannah (1994a): Die Krise der Erziehung. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. München. S. 255-276.

Bartens, Werner (2015): Mehr als ein kleiner Piks. Test auf Down-Syndrom. http://www.sueddeutsche.de/gesundheit/test-auf-down-syndrom-mehr-als-ein-kleiner-piks-1.2317655

Benedikt XVI. (2011): Rede Papst Benedikts XVI. im Deutschen Bundestag am 22. September 2011 http://www.bundestag.de/kulturundgeschichte/geschichte/gastredner/benedict/rede/250244

Böckenförde, E.-W. (1991): Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt

Boltanski, Luc/ Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Bonn

Forum Arbeit e.V. (Hrsg.)(2012): Projekt „Heimat“. Handbuch zur politischen Bildungsarbeit in Betrieben, außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und Berufsschulen. http://www.forumarbeit.org/texte/Handbuch_Projekt_Heimat.pdf

Franziskus (2014): Ansprache des Heiligen Vater an das Europaparlament. 25. November 2014 http://w2.vatican.va/content/francesco/de/speeches/2014/november/documents/papa-francesco_20141125_strasburgo-parlamento-europeo.html

Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara (2006): Gott in der Postmoderne. Ermutigung aus ungewohnter Sicht. http://www.salvatorianerinnen.de/fileadmin/seminarunterlagen/Vortraege/2006-10-28_Prof_Dr__Gerl-Falkovitz_Gott_in_der_Postmoderne.pdf

Goettle Gabriele: Vom Verschwinden der Sinne. Besuch bei der Körperhistorikerin Barbara Duden., TAZ, 20.11.2005 http://www.taz.de/1/archiv/?dig=2005/11/28/a0201

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden

Kenngott, Eva-Maria (2010): Möglichkeiten und Grenzen schulischer Moralerziehung. In: Panke, Martina/Sötje, Karin/Steil, Armin (Hrsg) (2010): Biographisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Konzepte politischer Bildung für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Münster

Kößler, Gottfried /Mumme, Petra (2000): Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Heft 1: Identität. Fritz Bauer Institut Frankfurt

Kratochvil, Melanie (2011): Von der Gesellschaftskritik zur Dienstleistung? Veränderungen in der außerschulischen politischen Jugendbildung. (unveröffentl. Diplomarbeit). Berlin

Landweer, Hilge (1994): Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte. In: Theresa Wobbe und Gesa Lindemann: Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht. Frankfurt

de Lubac, Henri (1992): Glauben aus Liebe. Freiburg

Panke, Martina/Sötje, Karin/Steil, Armin (Hrsg) (2010): Biographisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Konzepte politischer Bildung für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Münster

Schroeder, Klaus u.a. (2012): Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen. Frankfurt

Shell Deutschland Holding (Hrsg)(2010): 16. Shellstudie Jugend 2010. Frankfurt

Soiland, Tove (2005): Die Reprivatisierung des Geschlechts. Gender-Konzept in der Krise. In: WOZ 05.05.2005. https://www.woz.ch/-2fa

Spaemann, Robert (1982): Moralische Grundbegriffe. München

Spaemann, Robert (1991): Die europäische Kultur und der banale Nihilismus oder: Die Einheit von Mythos, Kult und Ethos. http://www.kath-info.de/kultur.html

Steiner, George (1997): Von realer Gegenwart. In: Der Garten des Archimedes. München. S. 37-65.

Taylor, Charles (1995): Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt

Taylor, Charles (2012): Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt

Ullmann, Wolfgang (1990): Perspektiven für das Zusammenleben von Mann und Frau im 3. Jahrtausend. In: Demokratie - jetzt oder nie! Perspektiven der Gerechtigkeit, München. S. 91-95.

Ullmann, Wolfgang (1995): Zukunft Aufklärung. Berlin

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt

Zilian, Hans Georg (2005): Unglück im Glück. Überleben in der Spaßgesellschaft. Graz - Wien

Neugierig sein und Fragen stellen

Gedanken und Ideen für die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin[1]

Franziska Frielinghaus

In dem folgenden Text geht es weniger um eine Beschreibung und Evaluation der aktuellen gewerkschaftlichen Jugendbildung in der DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin als vielmehr um meine Entwicklung einer Perspektive dieser. Ich beschränke mich als Gewerkschafterin und Jugendbildungsreferentin (und Teamerin) auf mögliche konkrete Ansätze für die Praxis. Diese speisen sich zu einem großen Teil aus meiner Arbeit im weiten Feld der kritischen Berufsorientierung: Die gesellschaftspolitische Bedeutung von Arbeit; Perspektiven nach der Schule; Übergang Schule Beruf; Bewerbungstraining; die Bedeutung von Geschlecht in der Arbeitswelt; allgemein: gewerkschaftliche Themen als roter Faden. Ein kleinerer Teil aus der Konzeptarbeit zum Thema Gender; JuleiCa-Schulungen; Seminare zu Kommunikation im Beruf.

Ist-Stand gewerkschaftliche Bildung

Die Politikwissenschaftlerin Julika Bürgin (2013) schreibt, dass Gewerkschaften zu den größten Trägern außerschulischer politischer Bildung in der BRD gehören. Sie haben drei Alleinstellungsmerkmale: mehrere Millionen Mitglieder sind hier organisiert; sie agieren im Handlungsfeld Arbeit und Betrieb, wo sie eine *„spezifische Durchsetzungsmacht entfalten“* und die Bildungsarbeit ist *„auf kein bildungsbürgerliches Milieu zugeschnitten oder gar begrenzt“ (Bürgin 2013:14)*. Sie spricht von einem gewerkschaftlichen Bildungssubjekt[2], welches die Angebote wahrnimmt.

In ihrer Untersuchung befasst sie sich mit den Herausforderungen der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung unter veränderten Arbeitsbedingungen. Ich selbst sehe hier ebenfalls einen Ansatz, um konkret über die Jugendbildung als Vorfeldarbeit in einem Gewerkschaftshaus nachzudenken. Ich sehe im Bereich der kritischen Berufsorientierung einen sehr engen Bezug zum gewerkschaftlichen Handlungsfeld Betrieb und Arbeit und sehe mich zunehmend vor der Herausforderung, neoliberalen Arbeitsbedingungen, auf deren vermeintliche Alternativlosigkeit die Jugendlichen heute oft schon in der Schule vorbereitet werden, inhaltlich und didaktisch adäquat zu begegnen.

Eine der Herausforderungen in der politischen Bildungsarbeit ist es, Jugendlichen die Grundlagen für das Verständnis der Gesellschaft, in der sie leben und arbeiten sollen, nahe zu bringen. Für zentral dabei halte ich es, ihnen Rollen- und Handlungsoptionen zu eröffnen, statt sie mittels Festzurren und Einhegung auf vorkonstruierte Identitäten wie

z.B. Persönlichkeit, Geschlecht und Herkunft der Möglichkeiten des selbstbestimmten materiellen Handelns[3] und des utopischen Denkens zu berauben. Dies ist umso schwieriger, da sich nicht nur Gewerkschaften in der Krise befinden, sondern auch deren Bildungsarbeit (vgl. Bürgin 2013). Es gibt derzeit keine Konzepte, die fertige Antworten auf die aktuellen Probleme geben.

In den Seminaren mit Jugendlichen aus Berlin und Brandenburg spielt Mitgliederwerbung keine Rolle. Meistens habe ich es mit jungen Menschen zu tun, die zum ersten Mal von Gewerkschaften, deren Aufgaben und Angeboten hören. Aus meiner Einschätzung heraus bietet dieser Erstkontakt die Möglichkeit zu sehr wertvoller Vorfeldarbeit. Als gewerkschaftliche Jugendbildungsreferentin stehe ich dabei vor der Aufgabe, Möglichkeiten aufzuweisen und Angebote zu formulieren, die auf das neoliberale Konzept von individueller Konkurrenz auf einem kapitalistischen Arbeitsmarkt und die damit verbundene uneingeschränkte Verwertung und Vernutzung der menschlichen Arbeitskraft als Ware zu reagieren. Durch unsere Arbeit haben die jungen Menschen die Chance, sich als Menschen zu erkennen und in der Folge sich auch unter den Bedingungen von Lohnarbeit als Menschen zu realisieren, sich als solche zueinander ins Verhältnis zu setzen und letztlich ihre menschliche Würde im Arbeitsprozess zu bewahren.

Bildungsideal und –anspruch

Bürgin schreibt von einer kritisch-emanzipatorischen gewerkschaftlichen Bildung. Der Begriff klingt etwas sperrig, bestimmt aber meines Erachtens die wesentlichen Ansprüche, die (m)eine Bildungsarbeit haben sollte:
„Kritisch ist Bildung, wenn sie ihre eigene Praxis und gesellschaftliche Funktion kritisch betrachtet" (Bürgin 2013:18). Sie ist emanzipativ, wenn sie gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen aufnimmt und zur Aufklärung und Befreiung des einzelnen Menschen beiträgt. *„Kritisch-emanzipatorische Bildung verzichtet weder auf eine Perspektive emanzipatorischer Praxis noch auf eine Kritik der Gesellschaft, zu der auch die Bildungsverhältnisse selbst gehören" (ebda. 19).* Fragen, Probleme und Themen, die gesellschaftliche Verhältnisse tangieren und klären, sind Gegenstand politischer Bildung (vgl. ebda.).

Diese wären im Bereich der kritischen Berufsorientierung meines Erachtens:

a) Die Forderung zum einen nach einer menschenwürdigen Erwerbsarbeit, auf die der oder die Beschäftigte stolz sein kann. Zum anderen Arbeitslosigkeit vom Stigma des unpolitischen Arbeitsunfähigkeitszustandes zu befreien, wie der Journalist Owen Jones (2012) schreibt. Das hieße, die Forderung nach einem nicht nur existenz-, sondern auch die gesellschaftliche, soziokulturelle Teilhabe sichernden Grundeinkommen für Alle, wie es die Gewerkschaften zum Teil fordern, in die Perspektiventwürfe aufzunehmen.
b) Bewusstsein der Unterdrückungs- und Ausbeutungsformen aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Behinderung, Alter, Hautfarbe, sexueller Orientierung, Klasse fördern und konkrete Handlungsoptionen aufzeigen.

c) Ein Verständnis globaler ökonomischer Zusammenhänge vermitteln und sich selbst als Subjekt darin begreifen: *„Mündig arbeiten bedeutet, sich reflektiert zu den Anforderungen verhalten zu können, die an das eigene Arbeits-, Reproduktions- und auch Lernhandeln gerichtet werden" (Bürgin 2013:231).* Denn: *„Die neuen Verhältnisse der Arbeit bringen mehr Selbständigkeit, aber nicht mehr Autonomie für die Beschäftigten hervor. Beschäftigte müssen tun, was zu tun ist. Die bisherigen Formen, die eigenen Interessen in heteronomen[4] Verhältnissen zu vertreten (Organisation, Kollektivität) implodieren und neue sind noch nicht in Sicht" (Bürgin 2013:230).*
d) Durch Wissensaneignung (interessengeleitet und/oder als Notwendigkeit) Handlungsmöglichkeiten eröffnen, die die Arbeitenden durch erhöhte Selbstbestimmungs- und Freiheitsgrade einer gerechteren Gesellschaft näher bringen.
e) Sich als arbeitenden Menschen und damit als möglichen Teil einer demokratischen Bewegung der organisierten Arbeit („Gewerkschaft") begreifen, in der globale Rechte (und Pflichten) solidarisch verhandelbar sind.
f) In der Jugendbildungsarbeit auch utopische Elemente zulassen und fördern, die Hoffnung in die Wirkung der Jugendbildungsarbeit dabei aber nicht überstrapazieren: *„Gewerkschaftliche Bildungsarbeit kann utopisch sein und eignet sich gerade deshalb nicht, in ihr die Erfüllung von Zielen zu suchen, an der die politische Praxis gegenwärtig scheitert. Die kritisierten Verhältnisse sind gesellschaftlich und lassen sich nicht durch Bildung aufheben. Arbeitspolitische Bildung ersetzt Arbeitspolitik nicht" (Bürgin 2013:257).*

Gedanken zur Praxis

Lehren, was mich interessiert und vor allem Fragen stellen, deren Antwort ich noch nicht weiß.

Der Philosoph Jaques Ranciere (1987) beschäftigt sich mit der Rolle des_der Lehrenden und den Ansprüchen, die diese_r mitbringen sollte: *„Wer lehrt, ohne zu emanzipieren, verdummt. Und wer emanzipiert, hat sich nicht darum zu kümmern, was der Emanzipierte lernen muss. Er wird lernen, was er will, nichts vielleicht" (Ranciere 1987:28f).* Ich als Bildnerin, Teamerin, Jugendbildungsreferentin muss mir also Gedanken darum machen, was ich lehren möchte und nicht, was die Jugendlichen lernen sollen. Ich muss mir Gedanken darum machen, ob es mir gelingt, den Teilnehmenden zu mehr Selbstbestimmung zu verhelfen. Jede_r Teilnehmende soll selbständig und unabhängig von dem Stoff, den ich mir zurecht gelegt habe, entscheiden, was er oder sie tun, verfolgen, aufnehmen möchte. Es sind nicht nur die Inhalte, die eine Bildung zu einer linken, gewerkschaftlichen, emanzipativen und kritischen machen, sondern auch die Form ihrer Darbietung: die Didaktik. Darin besteht eine der großen Chancen der außerschulischen Bildungsarbeit, dass sie diesen Grad von Freiheit bietet.

„Lehren worin man unwissend ist, bedeutet ganz einfach Fragen stellen dazu, worin man unwissend ist" (ebda. 43). Was weiß möglicherweise der_die jugendliche Seminarteilnehmer_in? Was kann ich über deren Lebenswelt erfahren? Woran lassen sie mich Anteil haben? Welche für mich interessanten neuen Aspekte ergeben sich? Welches sind die

jeweiligen Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, die ich verstehen und die mir Anhaltspunkte geben, wie ich als Teamerin agieren kann? Das Ziel dieses Austausches und Lernprozesses ist ein simples, wenn auch nicht geringes und leichtes. *„Es würde für alle genügen zu lernen, sich als gleiche Menschen in einer Gesellschaft der Ungleichheit anzusehen. Das bedeutet, sich zu emanzipieren" (ebda. 155)*. Das bedeutet Bildung vom Standpunkt des Subjektes mit politischen emanzipativen Zielsetzungen.

Was wäre dann eine mögliche Praxis? Wie sähe diese Bildungsarbeit konkret aus?

Bürgin schreibt, dass Seminare Fragen und praktische Herausforderungen der Bildungssubjekte in den Mittelpunkt stellen sollen, so dass sich das Bildungsarrangement auf den jeweiligen Handlungskontext bezieht (vgl. Bürgin 2013:233f). Das bedeutet, dass ich die Erfahrungen der Subjekte selbst in den Mittelpunkt der Seminare stelle und einen thematisch bestimmten Austauschraum als Rahmung zur Verfügung stelle. Ich wäre dann auch Bildungsbegleiterin und nicht nur Bildungsreferentin. Ich gebe dir mein Wissen und zeige dir meine Arbeitswelt, so dass ich gänzlich entbehrlich für dich werde.

Die Soziologin Jean Lave und der Lernforscher Etienne Wenger (1991) stellen das Konzept des „situated learning" vor und beziehen sich auf Lernverhältnisse in Ausbildungen. Sie beschreiben Lernen als legitime periphere Partizipation. Lernende sind legitimierte Mitglieder einer „community of practice"[5]. Die Aneignung des Wissens und der Fertigkeiten setzt eine vollständige Teilhabe an den soziokulturellen Praktiken in einer Community voraus[6]. Periphere Partizipation bedeutet die Verankerung des Subjekts und seiner Lernhandlungen in der sozialen Welt. Legitime periphere Partizipation zielt nicht nur auf die Herausbildung von sachkundigen Identitäten in der Praxis, sondern auch auf die Reproduktion und Transformation von Communities von Experten. Lave und Wenger betonen die signifikante Rolle der verwendeten Sprache in Lernhandlungen zur Weitergabe von Wissen. Gerade auch in Abgrenzung zu formellen Lernkontexten, wo im wesentlichen durch Vormachen und Nachahmen Lehre vollzogen wird, bietet die verbale Anleitung in informellen Lernkontexten eine wesentlich höhere Bandbreite und Allgemeingültigkeit an Verständnis[7]. „Situated learning" in „communities of practice" meint also das gegenstandsbezogene Lernen mit dem Ziel, dem Lernsubjekt alles vorhandene Wissen zu vermitteln und es somit selbst zum Experten_in werden zu lassen.[8]

Nun stehe ich bei der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin (DGB JBS FZ) vor dem Problem, dass Seminare in der Regel drei bis fünf Tage dauern und einmalig sind. Damit kann kein Prozess des situativen Lernens angestoßen werden und eine community of practice ist nicht umsetzbar.

Das Prinzip wäre möglicherweise bei einem weiteren Ausbau von Schulkooperationen praktikabel. Hierbei wäre es notwendig, nicht nur den Lehr-Lern-Prozess zwischen Teamer_innen der Bildungsstätte und den jugendlichen Teilnehmenden anzustoßen, sondern in die Praxis auch Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte einzubeziehen. Die „community of practice" ist mehrdimensional und nicht starr in seinem Gefüge von

Lehrenden und Lernenden zu sehen. Das bedeutet, dass sich viele verschiedene Akteur_innen auf verschiedenen Ebenen in einem Bildungsprozess befänden.

Einen weiteren Ansatz für dieses Konzept sehe ich in der Analyse des Projektes „active progress[9]", welches sich mit jugendlichen Schulabbrecher_innen befasst und bei dem die DGB JBS FZ am Rande beteiligt war. Der Evaluationsbericht hebt die enge Zusammenarbeit von Erziehungsberechtigten, Schule, Gewerkschaften, Unternehmen hervor. Er hält die Schaffung anderer Lernorte mit praktischer Ausrichtung und Teilhabe und Mitbestimmung zur Erhöhung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen für notwendig (vgl. active progress 2012).

Ein weiteres Praxisbeispiel, mit dem die DGB JBS FZ bereits in der Vergangenheit zu tun hatte, sind die Zukunftscamps[10], die meines Erachtens das Konzept „community of practice" in einigen Aspekten umsetzen.

Wir kooperieren in unseren lebensweltlichen Bezügen miteinander.

Die kritische Psychologin Christina Kaindl (2009) bezieht sich auf den kritischen Psychologen Klaus Holzkamp und schreibt, dass sich ein Subjekt zum Lernen entschließt, wenn es auf ein Handlungsproblem stößt. Diese Begründung kann fremdbestimmt sein und bei Ignoranz zu Handlungseinschränkungen führen. Sie kann auch aus den eigenen Interessen heraus formuliert sein. In der Regel ist in den Seminaren mit Jugendlichen aus Berlin und Brandenburg beides vorzufinden. Die Jugendlichen haben sich in den meisten Fällen nicht aus eigener Motivation heraus entschieden, zu dem Seminar zu kommen. Allerdings lassen sich häufig Interessen Einzelner herausfinden. Die Berücksichtigung dieser im Seminar kann zu neuen Perspektiven und Handlungsoptionen führen. *„Emanzipatorische Bildung müsste also versuchen, die Anstrengungen des Lernens nicht als Problem zu sehen, sondern dazu beitragen, zwischen der quälenden Langeweile und Widerständigkeit beim fremdbestimmten, defensiven Lernen und der gleichwohl an eigenen Erkenntnisinteressen orientierten Anstrengung expansiver Lernbewegungen zu unterscheiden"* (Kaindl 2009:146f).

Das bedeutet:

- Erfahrungen der Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellen.
- Interessen der Teilnehmenden ernst nehmen.
- Verweigerungshaltungen, mit dem sich emanzipatorische Bildung verbünden kann, aufgreifen (Kaindl bezieht sich auf Holzkamp1995).
- Lehrende sollen tun, was sie für interessant halten und die Teilnehmenden partizipieren lassen: *„Für die politische Bildungsarbeit könnte die Entwicklung partizipativen Lernens bedeuten, Bereiche der gesellschaftlichen Realität als Gegenstände von Auseinandersetzungen anzubieten"* (Kaindl 2009:151). Hier könnte die Arbeit mit dem Material „Der Fahrstuhl nach oben ist besetzt..."[11] als biographischer Zugang dienlich sein, der die Möglichkeit eröffnet, gemeinsam die Fragen zu behandeln, die die Erzählungen aufreißen.

- Das gemeinsame, selbstorganisierte Lernen – das kooperative Lernen umsetzen (Kaindl bezieht sich auf Holzkamp 1995).

„Emanzipatorische Bildungsprozesse ermöglichen in Auseinandersetzung mit der Welt Selbstveränderung, [...] wenn sie zum Hinterfragen der pädagogischen wie allgemein-gesellschaftlichen Verhältnisse anregen, ohne Antworten vorzugeben; wenn sie Angebote machen und Argumente vorstellen, ohne Fragen abzuschneiden und eigene Widersprüche zu verdecken. Die Teilnehmenden von emanzipatorischen Bildungsveranstaltungen sind (potentielle) Verbündete im Kampf für gesellschaftliche Verhältnisse, in denen der Mensch kein verächtliches, unterdrücktes, verlassenes Wesen ist, und so sollten sie auch behandelt werden. Anderenfalls werden sie keinen Grund sehen, ihre Interessen in diesem Kampf aufgehoben zu sehen – und sie hätten recht" (Kaindl 2009:153).

Was kann ich dir als Gewerkschafterin über Arbeit erzählen, wenn es keine schlagkräftige Gewerkschaft gibt und auch du vielleicht bald eine_r von vielen Erwerbslosen sein wirst?

„Bildung überwindet den gesellschaftlichen Widerspruch nicht, sondern verarbeitet ihn" (Bürgin 2013:228). Viele der Jugendlichen, die in unsere Seminare kommen, haben schlechte Chancen in der Konkurrenz um Arbeitsplätze. Darüber hinaus sind sie oft der Meinung, dass sie wenig können, wenig wert sind oder zum „Harzen" bestimmt sind. Wenn sie aus Berlin kommen, geht mit dieser Selbsteinschätzung häufig jedoch eine gute Portion Selbstbewusstsein einher. Leben die Jugendlichen im Land Brandenburg, teilen sie diese positive Einstellung selten.

Als Teamende kann ich ihnen Orientierung im Feld der Berufe geben; kann ihnen Handlungsoptionen durch Rollenspiele aufzeigen; kann sie in ihrer Suche begleiten, ermutigen, wertschätzen. Ich kann mit ihnen Fragen zu Arbeit, Arbeitsmarkt, Globalisierung, Schullaufbahnen, Rechten und Pflichten in der Ausbildung erörtern, mein Wissen weitergeben, mein Unwissen transparent machen, meine eigenen Fragen formulieren. Fällt mir dabei auf, dass Jugendliche sich nicht für einen Beruf entscheiden können, dass sie absehbar nicht auf dem Arbeitsmarkt bestehen werden, dass sie sich scheinbar nur für Karriere und Geld interessieren, dass es so aussieht, als würden sie sich für gesellschaftliche Verhältnisse und Ungerechtigkeiten nicht interessieren, dann sollte ich versuchen, sie zu verstehen (verstehen heißt nicht: gut finden). Sie müssen mich ein Stück in ihre Lebenswelt hineinlassen und ich muss ihnen Fragen stellen, die sie aus ihrer Lebenswelt beantworten könnten, deren Antworten ich nicht kenne, die mich aber aufrichtig interessieren.

Dies ist vielleicht in Ansätzen bei dem Projekt[12] mit der Heinrich-Rau-Oberschule in Rheinsberg, Land Brandenburg machbar. Denjenigen, die in der 10. Klasse keinen Berufswunsch haben und keine Bewerbungsunterlagen schreiben wollen oder können, passt offensichtlich das bisherige Format zum Thema nicht. Sie haben es in der 8. Klasse nicht geschafft und auch in der 9. Klasse hat es nicht geklappt. Ich sollte sie in ihrer Verweigerungshaltung ernst nehmen, dies als Geschenk und Bereicherung auffassen, sie als Verbündete auf meine Seite holen, um mit ihnen in ihren Suchbewegungen andere Wege des Erwachsenwerdens beschreiten zu können.

Dazu brauche ich mehrdimensionale Seminarpläne und entsprechende Bausteine. Dazu brauche ich eine gesellschaftsbewusste/-kritische Rahmung meiner Arbeit. Dazu muss ich die jugendlichen Teilnehmer_innen so ernst nehmen, wie mich selbst. Dazu muss ich stolz auf meine Arbeit sein und die Bezüge, die mir die Jugendlichen eröffnen, als Bereicherung in meine Tätigkeit aufnehmen. Jugendliche haben Interessen, die nicht meine sein müssen und auch nicht sein sollten. Nehme ich sie als Subjekte in ihrem Handeln ernst, kann ich einen kooperativen Lehr-Lern-Prozess einleiten. Fragen stellen und Antworten gemeinsam finden, wie es das Material „Der Fahrstuhl nach oben ist besetzt..." ermöglicht, ist hinsichtlich des „situated learning", des kooperativen Lernens, des Fragens statt Wissens, der Selbst-Bewusstwerdung als politischer Mensch, emanzipativ.

„Gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Labor lebt vom Antrieb und der Neugierde, etwas herauszufinden, zu erkennen oder ein Problem zu lösen. Diese Prozesse zentrieren um das Nicht-Wissen. Dafür wird das Wissen und Produktionswissen aller eingesetzt. Die Beteiligten eignen sich gleichzeitig neues Wissen auch über die Generierung von Erkenntnis und über Praxisforschung an. Sie können dabei ihren (Erkenntnis-)Interessen und Bedürfnissen folgen, sich als ‚Communities of Practice' organisieren und sind dabei weder Erfolgsbewertungen noch Performance-Anforderungen unterworfen. Die Laboratorien gewerkschaftlicher Seminare unterliegen nicht den Bedingungen des kapitalistischen Verwertungsprozesses und sind deshalb ein Rahmen für emanzipatorische Protopraxis" (Bürgin 2013:255).

Anmerkungen

1 Erstveröffentlichung des Textes auf http://bildungsoffensive.net/node/4

2 Das gewerkschaftliche Bildungssubjekt als doppelter Charakter: „Subjekt der eigenen Bildung zu sein und gleichzeitig mit anderen Subjekt der Organisation, die die Bildungsprozesse trägt" (Bürgin 2013:14).

3 Der Philosoph und Ökonom Karl Marx: Thesen zu Feuerbach: „Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der menschlichen Verhältnisse." Es geht um das konkrete materielle Handeln des Menschen, der Geschichte macht.

4 fremdgesetzt

5 A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, nor least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participants in the cultural practice in which any knowledge exists, is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning... (Lave und Wenger 2007: 98)

6 To become a full member of a community of practice requires access to a wide range of ongoing activity, old-timers, and other members of the community; and to information, resources, and opportunities for participation. The issue is so central to membership in communities of practice that, in a sense, all that we have said so far is about access. (Lave und Wenger 2007:101)

7 The characterization of language in learning has, in discussions of conventional contrast between formal and informal learning, been treated as highly significant in classifying ways of transmitting knowledge. ... ...instruction by demonstration – learning by "observation and imitation" – is supposed to produce the opposite, a literal and narrow effect. (Lave und Wenger 2007:105)

8 In der dualen Ausbildung ist diese Herangehensweise zu finden, allerdings war und ist diese Qualität auch umkämpft.

9 http://schloss19.blogsport.de/2012/06/21/active-progress-konferenz-5-6-j...

10 http://www.zukunftscamp-altmark.de/

11 http://bildungsoffensive.net/

12 Seit mehreren Jahren kann in enger Kooperation zwischen der Schule und der JBS eine Bildungsarbeit realisiert werden, in der über drei Jahre mit den Jugendlichen gearbeitet wird

Literatur

active progress (2013): http://activeprogress.info/INGLES/, (6.2.2013) und Evaluationsbericht Modellprojekte zur Prävention von verfrühtem Schulabbruch und zur Eingliederung von jungen Menschen in die Arbeitswelt. Ein transnationaler Ansatz. VS/2011/0287, 2012

Allespach, M. et al (Hg.) (2009): Politische Erwachsenenbildung: Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften

Bürgin, Julika (2013): Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung

Dietrich, Reiner (2004): Das Bildergespräch als Methode interkulturellen Lehrens und Lernens, In: A. Treichler, N. Cyrus (Hg.) (2004): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft

Historisch kritisches Wörterbuch des Marxismus http://www.inkrit.de/e_inkritpedia/e_maincode/doku.php?id=i:identitaet 10.11.2012).

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen

Jones, Owen (2012): Prolls. Die Dämonisierung der Arbeiterklasse

Kaindl, Christina (2009): Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregung eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse, In: Emanzipation in der politischen Bildungsarbeit, 2009

Lave, Jean und Wenger, Etienne (1991/2007): situated learning

Leontjew, A.N. et al.(1974): Probleme der Lerntheorie

Marx, Karl : Thesen über Feuerbach, http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_005.htm, 5.2.2013

Rancière, Jacques (1987): Der unwissende Lehrmeister

Zukunftscamp: http://www.zukunftscamps.de/, (6.2.2013)

Politik und politische Bildung

Beiträge aus dem Podiumsgespräch: Warum und wofür politische Bildung? Was kann – und was soll – politische Bildung leisten? Welche Bedeutung hat politische Bildung für die Gesellschaft und die Funktionsfähigkeit der Demokratie? Welche Verantwortung hat die Politik für die politische Bildung.

Mit Gästen aus Politik und Gewerkschaften.

Politische Bildung aus der Perspektive eines ehemaligen DGB-Landesvorsitzenden

Jürgen Weißbach

Im Erzgebirge geboren, bin ich mit 12 Jahren nach Frankfurt/Main im Zuge einer Familienzusammenführung transferiert worden. Im Grunde genommen hat auf dem Gymnasium in Frankfurt am Main auch mein Politisierungsprozess begonnen. Ich war sehr fromm, sehr kirchlich und war dann bald ein Anhänger von Martin Niemöller und die Prager Theologie habe ich mit Sympathie zur Kenntnis genommen. In der Schulklasse galt ich als Flüchtling und 5. Kolonne der DDR. Das war eine ganz komische Entwicklung. Ich habe nicht alles, was ich bis zum Alter von 12 Jahren in der SBZ und DDR erlebt habe, für total schlecht gehalten. Machte also nicht die Kalte-Kriegs-Normalität mit, sondern dachte differenzierter. Dann habe ich Theologie studiert, in Mainz und in Göttingen, und auch mit Ordination und Promotion abgeschlossen. Wichtig für meine Biographie ist vielleicht noch, dass ich früh Eugen Kogons „Der SS-Staat“ gelesen habe.

Dann bin ich im Rahmen – das ist der zweite Schub – der Nachstudentenbewegung als wissenschaftlicher Assistent in die Auseinandersetzung mit unseren Professoren geraten. Ich war Sprecher des Assistentenrates in Göttingen, der Vorsitzende der Landesassistentenkonferenz und wir waren durchaus erfolgreich. Dann bin ich in den Gründungsausschuss für die Universität Oldenburg delegiert worden und wir haben dann eine fortschrittliche Universität zu gründen versucht, mit aller Modernität. Umweltfragen sind da in einem Universitätskonzept erstmalig behandelt worden. Das hat die Universität Oldenburg heute ein bisschen verloren. Das Oldenburger Bürgertum hat uns für Linksradikale gehalten. Sie wollten eigentlich eine Universität wie Göttingen.

Und dann bin ich von einem Professor gebeten worden, mich für eine Stelle des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung zu bewerben. Da haben alle gesagt: „Der versteht doch davon gar nichts!“ Und da hat der gesagt: „Aber der kann das!“ Und so habe ich dann auch später meinen Wechsel zum DGB erlebt, ich verstehe davon nichts – aber habe es dann doch ganz gut gemacht. Bin dann 1986, mit 48 Jahren, vom DGB Niedersachsen aufgefordert worden, für den stellvertretenden Vorsitz zu kandidieren, verantwortlich für die Randgebiete, die es bei den Gewerkschaften gibt. Das sind: Jugend, Berufliche Bildung, Gewerkschaftliche Bildung, Hochschule – Frauen konnte ich nicht machen.

Dann wurden wir als DGB Niedersachsen ab 1988 ausgesucht, eine von drei Schnupperpartnerschaften mit dem FDGB zu machen. Und wir hatten als Schnupperpartner den FDGB-Bezirk Magdeburg. Die waren 1988 bei uns und wir waren im Mai 89 dort und das hat eigentlich zu einer Art Freundschaft geführt. Selbst diejenigen, die nichts vom FDGB hielten, haben die Kollegen aus Einzelgewerkschaften ihrer Art als wirkliche

Kollegen behandelt. Ich erinnere mich noch an die erste Phase nach der Wende – weil das vorhin war mit den Betriebsräten – selbst Kollegen aus den Einzelgewerkschaften, die an sich antikommunistisch waren, haben dem FDGB geraten, die Betriebsgewerkschaften aufrecht zu erhalten. Um Gottes Willen dafür zu kämpfen, vieles am Gewerkschaftssystem des FDGB zu erhalten.

Die Kollegen aus Magdeburg riefen uns dann an nach dem 09. November – und dann haben wir mit dem FDGB-Bezirk Magdeburg ein Beratungssystem aufgemacht und so bin ich dann immer weiter rein gerutscht und 1992 zum DGB-Vorsitzenden von Sachsen-Anhalt gewählt worden. Bin dann auch nach meinem aktiven Berufsleben hier geblieben, habe dann bei Naumburg eine Heimvolkshochschule mit ins Leben gerufen, die auch funktioniert. Deshalb bin ich auch euch jetzt sehr dankbar, dass ihr mich eingeladen habt. Was Eure Bildungsstätte betrifft, habe ich Christiane Breetz groß angeguckt und gesagt: „Das schaffst du nie mit Flecken Zechlin!" Sie hat das ja mit einer Sturheit immer verteidigt und ich finde es toll, was ich hier bei euch erlebe. Ich wünsche, dass politische Bildung weiter gefördert wird, dass auch die Gewerkschaften dazu stehen.

Ich persönlich bin immer ein Verfechter politischer Bildung gewesen – hab das ja nicht direkt miterlebt – aber ich glaube, dass der sogenannte ‚Umerziehungsprozess', den die Amerikaner, aber auch die Briten durchgeführt haben, ein wichtiger Beitrag für den ‚Demokratisierungsprozess' in Westdeutschland war. Und wenn ich heute politische Bildung betrachte – das ist heute Vormittag schon mal sehr deutlich geworden, wir haben da gewisse aktuelle Anlässe. Gegen Ausländerfeindlichkeit. Gegen Nazis. Ich glaube man kann sowohl für Brandenburg, wie für Sachsen-Anhalt sagen, dass die Abwehr von Neonazis im Laufe der Jahre gewisse Erfolge hatte. Und dass das auch zu einer Demokratisierung und zu einer politischen Bildung beigetragen hat.

Für mich ist politische Bildung allerdings umfangreicher. Wenn ich mit dem Landtag – ich war lange Vorsitzender des Landesausschusses für Erwachsenenbildung, auch in meiner Rentenzeit noch – über politische Bildung diskutiert habe, da ist der normale Abgeordnete darauf aus, sich und seine Tätigkeit als Abgeordneter gut zu verkaufen. Parlamentarismus allein kann es aber nicht sein. Politische Bildung muss anfangen beim Thema Rechtsstaat. Und bei den unveränderlichen Teilen des Grundgesetzes. Also Menschenrechte, Menschenwürde – wenn ich einen richtig verstandenen Rechtsstaat, wie diese Grundrechte, Menschenrechte, verstanden habe – dann kann ich kein Rassist mehr sein. Diese Basis fehlt mir in der gegenwärtigen Diskussion. Und ich würde auch gerne Mal eine Veranstaltung mit Abgeordneten machen und mit denen einfach mal das Grundgesetz durchsprechen – ich glaube die meisten haben es nie gelesen! Das wäre das wichtigste. Und dafür muss der Staat Geld zur Verfügung stellen. Dass wir heute zum Schluss gehört haben, wie wenig das ist, das ist glaube ich leider so, das ist eine Schande. Und ich war lange Zeit am Runden Tisch Politische Bildung und bei der Bundeszentrale für Politische Bildung. Die Bundeszentrale macht ja eine tolle Arbeit, aber die Gesellschaft akzeptiert das nicht in einem ausreichenden Maße. Da ist auch mehr als die Arbeit von Bundes- und Landeszentralen für Politische Bildung – alles was hier sinnvoll ist, ist ja heute auch zur Sprache gekommen – dafür muss mehr Geld her für Träger in großer Breite.

Gerne würde ich zu zwei Dingen nochmal Stellung nehmen: Förderung von politischer Bildung und politische Jugendbildung. Wie ich es beobachtet habe, haben wir ja verschiedene Förderkategorien. Heute Vormittag haben wir gehört, dass nur ein kleiner Teil für politische Bildung ausgegeben wird. Und ich glaube, dass politische Bildung, einschließlich der Kirchen, besser vom Bund und den Ländern mit Zuschüssen finanziert werden muss.

In solchen Einrichtungen, ‚fällt' öfter als in Schulen, wo Zwang und Noten eine Rolle spielen, bei einigen Leuten ‚der Groschen'. Man könnte damit auch die Teilnehmerzahl erhöhen, denn ich glaube, es gibt mehr potentielle Interessenten als es geförderte Bildungstage gibt. Für unsere ganze Gesellschaft, nicht nur für den Regierungsapparat, ist das eine wichtige Sache.

Und dann würde ich gerne nochmal ein Problem ansprechen, das Genossin Muhß schon angesprochen hat: die Parteien. Also die Parteien sind aus meiner Sicht in einer gewissen Krise, aber sie sind auf dem Gebiet der ehemaligen DDR in einer totalen Krise. Ich habe hier Diskussionen erlebt, da sind sie alle stolz, dass sie nie wieder in eine Partei gehen. Und da habe ich gefragt, das war z.B. in Dessau, na wart ihr eigentlich in der SED? Nee, waren sie nicht mal, aber sie haben die Grundhaltung, sie gehen nie wieder in eine Partei. Also in Sachsen-Anhalt hatte die SPD mal 6000 Mitglieder – das ist verdammt wenig – jetzt haben wir noch 3500 Mitglieder. Ich sage immer, wir sind allenfalls eine Sekte, aber nicht eine Partei, die vom Grundgesetz her vorgesehen ist als ein Teilhaber an der politischen Willensbildung. Und wie kann man das eigentlich knacken?

Politische Bildungsarbeit ist für die Demokratie essenziell

Philipp Lengsfeld

Es ist meine tiefe Überzeugung, dass politische Bildung für die Demokratie unerlässlich ist. Ein Verständnis über die Mechanismen der Demokratie, über die Rechte und Pflichten der Bürger ist von grundlegender Bedeutung. Der Wert politischer Bildungsarbeit wird für mich aber nicht in bloßer Beteiligung oder gar Wahlbeteiligung gemessen. Aus meiner Sicht ist es völlig in Ordnung, wenn sich Bürgerinnen und Bürger bewusst entscheiden, nicht am politischen Prozess teilzunehmen. Aber auch wer sich nicht beteiligt, sollte wenigstens verstehen, wie es funktioniert. Nur dann ist es eine bewusste Entscheidung und hierfür ist politische Bildung natürlich essenziell. Und es wird noch essenzieller – die aktuelle politische Entwicklung in Russland etwa zeigt es ja deutlich: die Demokratie ist in Europa mittlerweile wieder ziemlich unter Druck geraten. Es gibt das Modell China, es gibt das Modell Russland, es gibt das Modell Türkei. Hier werden aggressiv gelenkte, gemanagte oder am Ende gar keine Demokratie als neues Erfolgsmodell verkauft. Diese Beispiele sollten für uns ein Ansporn sein, auch wieder besser zu werden. Und deshalb ist politische Bildung meiner Meinung nach notwendig, nicht zuletzt, da teilweise erschreckende Defizite bestehen, und gar nicht mal nur in der Jugend. Ein Beispiel aus der Praxis: Meine Frau ist Lehrerin und es überrascht mich jedes Mal wieder, dass die Frage: „Wie organisiert man eine freie Elternsprecherwahl?“ jedes Jahr aufs Neue ein großes Thema ist. Also wir, die neue Elterngeneration, wissen gar nicht mehr wirklich, wie man eine freie, geheime Wahl auf einer Ebene mit 20 Erwachsenen so organisiert, dass sie fair und korrekt abläuft. Das sind also ganz fundamentale Dinge, bzw. Defizite.

Aber der mündige Bürger muss nicht nur wissen, wie er eine faire Wahl organisieren kann. Ebenso wesentlich ist das Verständnis für Zuständigkeiten und Prozessabläufe sowie das Erwartungsmanagement. Es ist aus meiner Sicht problematisch, dass mittlerweile viele Bürger, weil sie das System nicht richtig überblicken, sich mit ihrem Anliegen schlicht an den nächsten Politiker wenden, den sie zu greifen kriegen, ganz gleich ob er auf Bezirks-, Landes-, Bundes- oder Europaebene agiert. Die Erwartungshaltung ist dann oft: „Du bist der Politiker, ich bin der Bürger – jetzt mach das mal. Morgen kannst du mir dann sagen, dass es erledigt ist.“ Und so einfach geht es natürlich nicht. So kann es auch gar nicht laufen. Man muss die Zuständigkeiten verstehen, man muss Mechanismen verstehen und die Erwartungshaltung muss einigermaßen realistisch sein. Ein Kernsatz, den ich auf dieser Tagung gehört habe, ist für mich: „Je mehr ich wusste, desto mehr habe ich die Entscheidung überdacht und desto mehr Verständnis hatte ich für Entscheidungen, die mir von außen noch unverständlich bis unakzeptabel vorkamen.“ Demokratisch gewählte Abgeordnete wollen und müssen sich für die Bürger engagieren. Dabei müssen sie aber auch immer ihren eigenen Ressourcenrahmen und gerade bei immer spezieller werdenden

Themen die fachliche Zuständigkeit beachten. Das sind eigentlich Selbstverständlichkeiten – und doch müssen sie immer wieder neu vermittelt werden.

Und damit komme ich zum ‚Wie?'. Entscheidend für eine gelungene Vermittlung politischer Bildung ist nicht allein die Höhe der zur Verfügung stehenden Mittel. Natürlich brauchen wir Geld, aber wir müssen es auch gut machen. Und da möchte ich mal ein paar Grundsätze in Erinnerung bringen – sie kommen aus der Politikdidaktik. Sie gelten sicherlich nicht 1:1 für die eher interessengeleitete politische Bildungsarbeit, wie sie von den parteinahen Stiftungen und den Gewerkschaften betrieben wird, aber ich finde sie sehr durchdacht und bedenkenswert. Ich meine die 1976 im sogenannter Beutelsbacher Konsens beschlossenen Grundsätze. Es sind drei Punkte. Nummer eins: Das **Überwältigungsverbot**. Dies ist der wichtigste Punkt des Beutelsbacher Konsenses, nämlich dass ein Lehrer bei der Vermittlung politischer Bildung keinen Schüler, kein Kind mit seiner Meinung überwältigt. Das heißt – zu deutsch – er oder sie darf nicht so lange den Schüler zutexten, bis dieser dann auf Linie gebracht und dann der Meinung ist, dass beispielsweise Vladimir Putin gut oder böse ist.

Der zweite Punkt, die **Kontroversität**, ergibt sich direkt daraus – ich würde eher ‚Differenzierungsgebot' sagen. Es gibt in jeder Sachfrage zwei oder mehrere Seiten und die muss man auch ernsthaft diskutieren können. Ob beim Mindestlohn, bei der Rente mit 63 oder bei irgendeinem anderen Thema wie Sicherheit, Autobahnausbau oder Klimawandel – bevor eine Entscheidung möglich ist, müssen die unterschiedlichen Positionen gleichberechtigt debattiert werden.

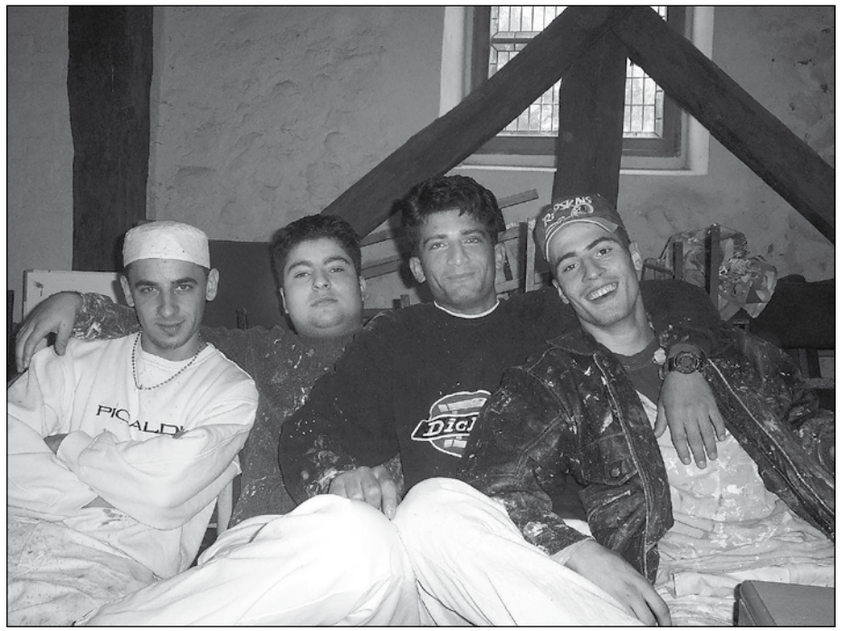
Und der dritte Punkt, der damals in Beutelsbach festgeschrieben wurde, ist die **Schülerorientierung**. An diesem Punkt will ich betonen, dass politische Bildung auch jenseits des schulischen Umfelds eine entscheidende Qualifikation darstellt. Das wird oft komplett unterschätzt. Mit politischer Ahnungslosigkeit wird zum Beispiel in der Wirtschaft niemand auf einen grünen Zweig kommen! In jeder herausgehobenen Position in der Wirtschaft aber auch anderswo, ist solides Grundzeug an politischer Bildung unverzichtbar. Jugendlichen müsste noch viel grundlegender deutlich gemacht werden, dass es kein Selbstzweck ist, Wahlen zu verstehen oder mit zu wählen. Vielmehr ist es für die eigene Karriereentwicklung in einem demokratischen System auf jeden Fall essenziell, ein Mindestmaß an politischer Bildung zu haben.

Noch ein letzter inhaltlicher Punkt, der mit der Kontroversität zusammenhängt: Die **Medienkompetenz** sollte bei der politischen Bildung noch stärker in den Fokus gerückt werden. Wir alle haben zu wenig Medienkompetenz. Es ist ja auch ein sehr schwieriges Feld, jetzt haben wir noch die neuen Medien, wir haben staatlich finanzierte Propagandasender (z.B. aus Russland), was die Sache am Ende aber vielleicht doch auch wieder leichter macht, weil man dann wieder sieht, was Propaganda ist. Es ist wichtig, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass nicht alles, was in der Zeitung oder im Internet steht, automatisch ein Faktum ist. Und umgekehrt, dass etwas, das nicht in der Zeitung steht, trotzdem existiert oder existieren kann.

Ein kritischer Blick auf die Medienberichterstattung ist deshalb so wichtig, da man sonst die Wirklichkeit verzerrt wahrnimmt. Nehmen wir zum Beispiel den letzten Wahlkampf. Im Wahlkampf geht es darum zu gewinnen – und da ist – im Rahmen des demokratischen

Diskurses – jedes Mittel recht! Aber das heißt ja noch lange nicht, dass es sich um ein Abbild der Wirklichkeit handeln muss. Die Kampagne der Union und der Kanzlerin war sehr staatstragend. In den Medien wurde daraus ‚inhaltsleer' und ‚verwechselbar'. Dies hat uns letztlich in die Hände gespielt. Aber es war auch ein Irrtum, denn es gab fundamental unterschiedliche Positionen. Die gab es auch zwischen den jetzigen Koalitionsparteien CDU und SPD, um es mal darauf zu reduzieren und ich glaube, dass die Wählerinnen und Wähler in Deutschland dies auch verstanden haben. Und sie wollten genau das Ergebnis, das auch kam: eine starke Union mit Angela Merkel, aber doch den Zwang zum Kompromiss in einer großen Koalition. Ich bin mir nicht sicher, ob dies die Medien verstanden hatten oder verstehen wollten. Sonst wäre es schwer erklärlich, warum nach der Wahl viele so überrascht taten, was bei der Bildung der großen Koalition passiert ist. Denn das Problem war ja, dass sich Union und SPD bei den wirklich großen Themen in der Mitte treffen mussten und zwar bei teilweise fast unvereinbaren Positionen, etwa bei den Themen Rente oder Mindestlohn. Aber die Wählerinnen und Wähler haben uns in diese große Koalition gezwungen, weil sie genau das wollten. Deshalb muss ich fundamental widersprechen, wenn auf dieser Konferenz auch postuliert wurde, dass wir eine postdiskursive Demokratie hätten. Unser momentaner Stil ist vielleicht leiser, aber er ist nicht unpolitisch. Und man kann und darf es der Kanzlerin nicht zum Vorwurf machen, dass sie mit genau diesem Stilmittel eine Wahl gewinnen will und eine Wahl gewonnen hat.

Zum guten Schluss ein kleinerer Punkt: Auch die politisch Tätigen haben natürlich eine klare Verpflichtung, sich ständig politisch weiterzubilden. Und ich kann für mich sagen, dass dies mir auch großen Spaß macht und nicht nur eine lästige Pflicht ist. Ich besuche viele Institutionen, Schulen, Forschungsinstitute oder auch militärische Einrichtungen. Das ist ein sehr wichtiger Teil meines Wochenplans. Auch außerhalb des Wahlkampfes ist die ständige Information über gesellschaftliche Akteure eine wesentliche, auch staatstragende Rolle, die jeder Abgeordnete im Rahmen seines Mandats auch erfüllen sollte.



Politische Bildung als Herausforderung für Parteien

Moritz Kirchner

Prolog: Die Bedeutung von politischer Bildung

Die politische Bildung in Parteien unterliegt einem grundlegenden Paradox: Abstrakt sind alle dafür, konkret ist jedoch oft kaum jemand da bei konkreten Veranstaltungen. Sie ist eine Sisyphusarbeit, die nicht immer einfach und dankbar ist. Dennoch ist politische Bildung immens wichtig für politische Parteien, aber auch für demokratisch verfasste Gemeinwesen als Ganze. Denn politische Bildung ist die Aneignung von Wissen über politische Gemeinwesen. Es geht also darum, den Kontext politischen Handelns in der heutigen, globalisierten Gesellschaft kategorial erfassen zu können, komplexe Zusammenhänge verstehen zu können und über das Verständnis politisch handlungsfähig zu sein.

Dass Menschen grundsätzlich nach Wissen streben, ist eine Grundannahme, die es mindestens seit der Antike gibt (Aristoteles 2013: 980a). Ebenso beheimatet ist hier die Idee, dass insbesondere die am höchsten Gebildeten diejenigen sein sollten, welche das Gemeinwesen regieren (Platon: 1982). Es gilt, gerade im Kontext des Politischen, das heißt einer bewussten Gestaltung eines Gemeinwesens sowie des Ausgleichs von und der Entscheidung über partikulare Interessen (vgl. Ottmann: 2011), dass im Grunde ein hohes Bildungsniveau erforderlich ist, um wirksam zu werden. Interessen auszugleichen und Sachverhalte gesetzlich zu regulieren, setzt voraus, sie auch erfassen zu können.

Gerade in der Bundesrepublik Deutschland sind Parteien nach wie vor sehr prägend für die politische Gestaltung von Gemeinwesen. Auch wenn Parteien vorwiegend in Wahlkämpfen bewusst in Erscheinung treten (Weber 1992: 41), so sind sie beständig mit der Herausforderung konfrontiert, ihre Umwelt zu verstehen und ihre Mitgliedschaft weiterzubilden. Politische Bildung ist eine der ureigenen Aufgaben, die gerade Parteien zu leisten haben (aber natürlich nicht nur diese).

In der Arbeiterbewegung gibt es eine lange und bewusste Tradition politischer Bildung, zum Beispiel in den Arbeiterkulturvereinen (Meyer 2008: 19). Auch der Liberalismus und der politische Konservatismus können auf eine lange philosophische Tradition verweisen, die sich dann auch in politische Bildung übersetzt hat.

Politische Bildung kann niemals abgeschlossen sein. Denn es werden immer neue Sachverhalte hinzukommen, neue Zusammenhänge generiert, neue Perspektiven eingenommen. Es geht aber darum, erst einmal mit ihr zu beginnen. Gerade die zusätzlichen Informationen und Einblicke in das Agieren und Wirken von Politik sind ein wesentlicher Grund, sich Parteien anzuschließen. Politische Bildung kann auch etwas sein, was Menschen dazu bewegen kann, sich politisch zu engagieren, sich Parteien als Trägern der Demokratie anzuschließen. Dieses Feld wird jedoch weniger genutzt, als es möglich wäre.

Status Quo: Steigende Herausforderungen, schwindende Ressourcen

Die (politische) Welt wird immer komplexer und die intellektuelle Herausforderung ihres Begreifens größer. Die Gesellschaft differenziert sich zunehmend aus (Luhmann: 1994), die alten Traditionen, Bindungen und Milieus verlieren an Bedeutung. Die Gesellschaft als ganze wird zunehmend „posttraditional" (Jaeggi 2014: 13) und durch diese zunehmende Heterogenität auch schwieriger zu begreifen. Die Gesellschaft selbst, aber auch das politische System hat sich in einem enormen Maße beschleunigt (Rosa: 2005), was die Halbwertszeit auch politischen Wissens immer kürzer werden lässt. Durch die Digitalisierung nahezu aller Lebensbereiche (Brynjolfsson/McAfee 2014: 66) ist insgesamt die Informationsmenge explodiert und es wird immer bedeutsamer, wichtige von unwichtigen Informationen unterscheiden zu können. Es erhöhen sich so allerdings auch die Unterschiede der Wissensstände und damit der sogenannten Wissensgesellschaft (vgl. Greif 2007:54) auch die entsprechenden Möglichkeiten zur politischen Partizipation.

Dies alles führt zu einer zunehmenden Komplexitätskapitulation des Einzelnen. Neben dem bekannten und sich verfestigenden politischen Desinteresse kommt als genuin neue Herausforderung die rein kognitive Überforderung des Einzelnen, auch des einzelnen Parteimitgliedes bis hin zum gewählten Abgeordneten (Habermas 2011: 9) hinzu. Paradigmatisch hierfür sind die im Eilverfahren beschlossenen Bankenrettungspakete auf dem Höhepunkt der Finanz-Krise, bei dem die Abgeordneten nachweislich nicht wirklich wussten, worüber sie abstimmten (wobei auch Banken teilweise nicht mehr wussten, was sie in ihrer Bilanz hatten; vgl. Stiglitz 2010: 29).

Auch der einzelne Bürger ist zunehmend überfordert mit der Komplexität der Politik. Sicher auch, weil das Kognitionsbedürfnis von Menschen sehr unterschiedlich verteilt ist (Petty/Cacioppo: 1982), die Kognitionsnotwendigkeit insgesamt aber ansteigt. Schon die multiplen internationalen Krisenherde sind schwierig zu verstehen und die Tendenz zur Verdrängung unangenehmer und zugleich schwer verständlicher Sachverhalte nimmt zu. Dasselbe gilt auch für komplexe Themen wie die Finanzmarktregulierung oder das transatlantische Freihandelsabkommen TTIP. Zwar gibt es bei beidem in der Zivilgesellschaft eine aktive und interessierte gesellschaftliche Minderheit. Die Mehrheit möchte sich jedoch gar nicht mit dieser Materie befassen, auch weil sie kategorial schwierig zu erfassen ist. Dies muss politische Bildung prinzipiell durchbrechen, will sie ein partizipatives, wahrlich demokratisches Gemeinwesen schaffen.

Eine weitere Besonderheit, gerade im politischen Kontext, ist die massive Zunahme von Studien und Statistiken (vgl. Eid/Gollwitzer/Schmidt: 2012). Eine nahezu kopernikanische Wende von einem zu wenig zu einem zu viel an Daten wurde durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eingeleitet (Munzert: 2014). Durch die neuen technischen Möglichkeiten entstehen immer mehr Studien und Statistiken. Dann werden sie aber auch oft instrumentalisiert, um einem bestimmten politischen Interesse eine argumentativ-empirische Rationalität zu verleihen. Die vielen, sich resultativ widersprechenden Studien zu den Auswirkungen des gesetzlichen Mindestlohnes sind hier ein Beispiel. Ein weiteres, die Politik prägendes Beispiel, bei dem insbesondere wirtschaftswissenschaftliche Statistiken die Politik beeinflussten, ist der sogenannte Reinhard-Rogoff-Skandal (vgl. Krugman: 2013; Lorey: 2013).

Die Ökonomen Carmen Reinhard und Kenneth Rogoff hatten besagt, dass Staaten abstürzen würden, sobald die Neuverschuldung 90% des Bruttoinlandsproduktes übersteige. Unter anderem damit wurde die massive Austeritätspolitik gegenüber Südeuropa im Kontext der Euro-Krise (vgl. Schui: 2012) begründet.

Das dahinter stehende Problem ist folgendes: Mindestens gewählte Abgeordnete, aber prinzipiell auch alle am politischen Diskurs und an der Formulierung konkreter Politik Interessierten müssten heute über zumindest ein Mindestmaß an empirischen und statistischen Kenntnisse verfügen, um angesichts der Studien, Expertisen und Politikfolgenabschätzungen überhaupt qua Verständnis partizipieren zu können. Dies kann jedoch nicht als gegeben betrachtet werden, wäre aber ein mögliches, wichtiger werdendes Betätigungsfeld politischer Bildung.

Ein weiterer Faktor kommt hinzu: Es vergeht kaum noch ein Moment, in dem Politiker/innen unbeobachtet sind. Durch Medien und soziale Netzwerke werden viel mehr Momente der Schwäche dokumentiert und offengelegt. Die damit verbundenen Herausforderungen sind paradox: Denn einerseits sollen Politiker/innen authentisch sein, andererseits aber werden Schwächen teils gnadenlos ausgeweidet. Schwächen gehören jedoch zu einem authentischen Bild dazu. Die Antwort darauf ist der verstärkte Wunsch nach Professionalisierung. Dies führt zur verstärkten Nutzung auch kommerzieller Bildungsangebote seitens der Parteien. Dies ist insoweit erfreulich, als dass somit Druck von den handelnden Akteuren genommen wird. Andererseits wird so jedoch das Kompetenzgefälle zwischen Berufspolitiker/innen und der Basis erhöht.

Die Herausforderungen für politische Bildung sind also: Ein Mehr an Informationen insgesamt, eine größere Beschleunigung und eine kleinere Halbwertszeit politischen Wissens, steigender Professionalisierungsdruck, eine zunehmende Digitalisierung und Empirisierung des politischen Diskurses und ein zunehmendes Desinteresse in der Gesellschaft, welches jetzt noch verstärkt mit kognitiver Komplexitätskapitulation einhergeht. Diesen steigenden Herausforderungen stehen nicht etwa steigende Ressourcen gegenüber, eher im Gegenteil.

Politische Parteien sind, wie viele Massenorganisation (etwa Kirchen, Gewerkschaften) von massivem Mitgliederschwund betroffen, wobei dieser je nach Partei unterschiedlich ausfällt. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Die zunehmende Individualisierung sorgt auch dafür, dass kollektives Denken und Empfinden weniger wird und der Einzelne zunehmend sich als Bezugspunkt nimmt und nicht etwa die Gesellschaft als Ganzes (vgl. Wagner: 2008). Damit sind Parteien als Gestaltungsorganisationen der Gesellschaft notwendig inkompatibel. Der allgemeine Wertewandel, insbesondere hin zu postmaterialistischen Selbstentfaltungs- und Selbstverwirklichungswerten (Boltanski/Chiapello: 2006; Inglehart: 1989) ist nur bedingt vereinbar mit Organisationen, die ein Mindestmaß an inhaltlicher Homogenität, auch an Parteidisziplin benötigen. Denn zerstrittene Parteien werden nicht gewählt und Parteien sollen ja auch eine bestimmte politische Linie und Programmatik verfolgen. Der verstärkte Wunsch nach Selbstverwirklichung kontrastiert umso stärker mit der parteipolitischen Notwendigkeit, Kompromisse und Ausgleich zu suchen, was dann entweder zu Austritten oder aber mangelnden Eintritten führt.

Ein weiterer wichtiger Grund ist das, was in der Psychologie als erlernte Hilflosigkeit bezeichnet wird (Seligman: 1982). Es wird grundsätzlich angenommen, dass das politische System unattraktiv ist, weshalb dann auch Parteien nichts ausrichten könnten, weshalb eine Mitgliedschaft keinen Sinn macht. Oder es wird angenommen, dass man als einzelnes Mitglied in einer Partei nicht viel verändern kann und sich daher nichts verändert. Egal welche Form erlernter Hilflosigkeit vorliegt, die Wahrscheinlichkeit wird auf jedem Falle verringert, sich in einer politischen Partei zu engagieren.

Doch natürlich gibt es auch gewichtige Ursachen für den Mitgliederschwund (und den daraus resultierenden personellen und materiellen Ressourcenschwund für die politische Bildung), welche im Wirken der politischen Parteien selbst begründet liegen. Hierarchische Strukturen und intransparente Kommunikation, Politsprech (auch aus Angst, etwas falsch zu machen), ein gewisser Verlust einer klaren Programmatik und gesellschaftspolitischen Vision (der für viele, aber nicht alle Parteien zu konstatieren ist; vgl. Crouch: 2008), der zunehmende Wandel von Mitgliederparteien zu Funktionärsparteien, aber auch die geringe methodische und inhaltliche Innovation sind, gerade für junge Menschen, auch nicht wirklich anziehend. Hinzu kommt die Sprache, die oft zu allgemein bleibt, wenig Emotionen zu wecken vermag, dem insgesamt die Kreativität und das Fesselnde fehlt.

Parteien verlieren also insgesamt an Mitgliedern. Hinzu kommt der demographische Wandel, welcher die Parteien stark trifft (vielleicht mit Ausnahme der Grünen und der Piraten). Durch die immer älter werdende Mitgliedschaft steigt der Anteil passiver Parteimitglieder. Daher sinkt für Parteien die Kampagnenfähigkeit, aber auch die Fähigkeit, Veranstaltungen zu organisieren. Oft muss das leicht angewachsene Arbeitsvolumen auf weniger Köpfe verteilt werden, die Anzahl der Multifunktionär/innen steigt.

Politische Bildung gilt einerseits als Querschnittsaufgabe, andererseits ist diesem Themenbereich eher selten eine klare Verantwortlichkeit zugeteilt. Für gewöhnlich sind es eher wenige Menschen, die in diesem Bereich aktiv sind. Auch in den Tagesordnungen der Vorstände oder Parteigremien ist das Thema tendenziell eher weiter hinten. Insgesamt ist das Thema meist nicht wirklich prioritär. Damit nehmen die Ressourcen ab, was angesichts der steigenden Herausforderungen besonders gravierend ist.

Ein inhärentes Problem der fehlenden Priorisierung politischer Bildung ist ihre verzögerte Wirkung – ihre Ergebnisse zeigen sich erst nach einer gewissen Zeit. Die positiven Effekte politischer Bildung können sich nur entfalten, wenn der „Terror des Operativen", dem sich natürlich auch politische Parteien gegenübersehen, in Grenzen hält. Denn die ständige Dringlichkeit vieler Aktivitäten und Initiativen führt häufig zum Aufschub längerfristiger Projekte, aber auch von politischen Aktivitäten, die zwar wichtig, aber nicht absolut dringlich sind.

Ein zweites Problem ist das Matthäus-Prinzip: wer hat, dem wird gegeben. Denn häufig sind es immer dieselben Menschen, die an politischen Bildungsangeboten teilnehmen. Diese verfügen für gewöhnlich über gute Vorkenntnisse und bringen sich auch tendenziell in die Veranstaltungen ein. Jedoch sind sie nicht unbedingt die Zielgruppe politischer Bildung und der individuelle Grenznutzen, aber auch der Gesamtnutzen ihrer Partizipation für die Organisation ist eher gering.

Denn gerade Veranstaltungen und Formate zu politischen Grundlagen sind tatsächlich eher an die Parteibasis mit geringeren Vorkenntnissen adressiert. Nur: diese ist hier häufig nur begrenzt anwesend. Insgesamt scheint die Multiplikationswirkung politischer Bildung in die Mitgliedschaft politischer Parteien hinein limitiert und sie erreicht oft nicht diejenigen, die angezielt waren. Gerade auch diese Erfahrung sorgt für Frustration bei denjenigen, die politische Bildungsangebote innerhalb von Parteien vorbereiten und anbieten.

Ein weiteres Problem ist die veränderte politische Kenntnis der Mitgliedschaft a priori, mit denen politische Parteien konfrontiert sind. Natürlich gewinnen Parteien Mitglieder aus allen Alterskohorten. Gerade bei jüngeren Mitgliedern von Parteien fällt jedoch zunehmend auf, dass bestimmte Versäumnisse innerhalb des Schulwesens, insbesondere des dortigen Politikunterrichts, nun auch als Problematik für die politische Bildung innerhalb von Parteien virulent werden. Ohne dass es hierzu empirische Ergebnisse gibt: Es scheint so, dass historische, politische und insgesamt gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisse, vor allem aber Zusammenhangswissen, tendenziell geringer werden. Dies ist einerseits natürlich eine Herausforderung für die politische Bildung. Andererseits aber schränkt es auch den Kreis der konkreten Akteur/innen, die politische Bildung leisten können, ein. Und es erhöht die Notwendigkeit politischer Grundlagenbildung.

Insgesamt ist also festzuhalten, dass es multipel steigende Herausforderungen gibt, jedoch schwindende zeitliche, personelle, materielle und politische Ressourcen. Dies aber gefährdet einerseits die langfristige Funktionsfähigkeit von Parteien, andererseits aber auch den gesetzlich vorgegebenen, umfassenden Auftrag von Parteien.

Die Schwächung politischer Bildung und der Verfassungsauftrag der Parteien

Parteien spielen eine – auch im Vergleich zu anderen europäischen Nationen – besondere und wichtige Rolle innerhalb des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Glaeßner: 2003).

Das deutsche Parteiengesetz definiert juridisch klar, was die verfassungsrechtliche Stellung und Aufgabe von Parteien ist. § 1 Abs. 1 des Parteiengesetzes spricht hier eine klare Sprache:

„Die Parteien sind ein verfassungsrechtlich notwendiger Bestandteil der freiheitlichen demokratischen Grundordnung. Sie erfüllen mit ihrer freien, dauernden Mitwirkung an der politischen Willensbildung des Volkes eine ihnen nach dem Grundgesetz obliegende und von ihm verbürgte öffentliche Aufgabe." Weiter werden dort die Stellung und die Aufgaben der Parteien als verfassungsrechtlich notwendigen Bestandteil der freiheitlichen demokratischen Grundordnung definiert. Die detaillierte Auflistung der Bereiche, in denen die Parteien tätig werden und Aufgaben übernehmen, geht deutlich über die eher zurückhaltende Formulierung des Grundgesetzes von der «Mitwirkung» der Parteien an der politischen Willensbildung hinaus und weitet ihren Gestaltungsraum auf «alle Gebiete des öffentlichen Lebens aus (§ 1 Abs. 2 PartG)». (Glaeßner 2003: 272).

Gerade wenn also offenkundig die im Parteiengesetz zugesprochene reale Gestaltungsmacht von Parteien, um so vieles größer ist als ihr im Grundgesetz definierter Verfassungsauftrag, so bedarf ihr Handeln natürlich einer umfassenden Legitimation (vgl. Krämer 2011: 26). Dazu kommt: *„Parteien rekrutieren die politische Elite, Parteien stellen das Führungspersonal in den öffentlichen Verwaltungen. Parteien üben einen entscheidenden Einfluss auf die Besetzung von Führungspositionen in Institutionen aus, die Regierung und Parlament kontrollieren sollen, seien es Richterposten an obersten Bundes- und Landesgerichten, Aufsichtsräte großer öffentlicher Unternehmen oder Funktionen in den Aufsichtsgremien der öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten bzw. in Einrichtungen der politischen Bildung – um nur einige wichtige Bereiche zu nennen.“* (Glaeßner 2003: 273)

Parteien spielen also eine nach wie vor sehr bedeutende Rolle, allen Mitgliederverlusten, sinkenden Wahlbeteiligungen, aber auch aller Politikverdrossenheit im Sinne einer emotionalen Entfernung von Politik (vgl. Besand: 2014) zum Trotz. Gerade ihr Spitzenpersonal verfügt über umfassende gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten.

Demgegenüber steht der diagnostizierte Zustand politischer Bildung innerhalb der Parteien. Nun sind Parteien keine normalen Erwerbsorganisationen, die ihren Mitarbeitern einfach Personalentwicklungsmaßnahmen auferlegen können. Zumal die Mitgliedschaft in Parteien freiwillig ist und das einzelne Parteimitglied eine ganz andere Rolle hat als eine angestellte Person in einem Unternehmen. Und natürlich ist eine klassische Personalentwicklung auch nicht möglich, da Menschen in Spitzenämter ja nach wie vor gewählt oder über politische Netzwerke rekrutiert werden. Dennoch sollten Parteien gerade für ihre Führungskräfte umfassende Personalentwicklungsmaßnahmen bereitstellen, welche die verschiedenen notwendigen Kompetenzen vermitteln. Im Zweifel ist hierzu auch externe Unterstützung notwendig.

Insgesamt kontrastiert das, was ich als Einflussverlust politischer Bildung im Umfeld von Parteien beschrieben habe, mit den umfassenden Aufgaben, welche Parteien durch die Verfassung, aber auch über diese hinaus im politischen Leben zukommt. Dies aber ist ein besonderes Problem. Denn natürlich sind die Parteien selbst darauf angewiesen, genügend qualifiziertes Personal für Spitzenämter zu haben (wenngleich anzumerken ist, dass z.B. die Zuschreibung einer Person als „ministrabel“ oft nach sehr subjektiven Kriterien vorgenommen wird). Andererseits aber bedarf das politische System insgesamt gebildetes und qualifiziertes Personal. Dies zu bewerkstelligen, kann nicht nur Aufgabe der parteinahen Stiftungen oder der Bundeszentrale (bzw. der Landeszentralen) für Politische Bildung sein, sondern hier sind insbesondere die Parteien selbst in der Verantwortung.

Das hierbei zu Erlernende umfasst konkret (fach-)politische Inhalte, auch ein Verständnis der Funktionsweise des politischen Systems, historische Kenntnisse, Grundideen der politischen Theorie sowie Kenntnisse der jeweiligen Fachpolitik, in die man sich einbringen möchte. Es geht auch um methodische Kenntnisse, um soziale Kompetenzen (vgl. Jansen/Melchers/Kleinmann: 2012), aber auch persönliche und methodische Kompetenzen. Das politische und administrative Spitzenpersonal bedarf darüber hinaus solider juristischer und verwaltungswissenschaftlicher Kenntnisse. Dies alles ist derzeit nur bedingt geben.

Ohne zu übertreiben: Parteien müssen sich, zumindest teilweise, in lernende Organisationen (vgl. Argyris/Schön: 1999) verwandeln, um langfristig ihrem verfassungsgemäßen Auftrag nachkommen zu können. Der Mangel an politischer Bildung kann die Funktionsfähigkeit von Parteien perspektivisch gefährden, auch und gerade angesichts der zunehmenden Komplexität des Politischen (vgl. Luhmann: 2002).

Politische Bildung und der normative Anspruch als Mitgliederpartei

Parteien unterscheiden sich in ihrem Selbstverständnis, welche Form der Beteiligung der Basis sie für anstrebenswert erachten. Ein Konzept, das nach wie vor von vielen Parteien als normatives Ziel vertreten wird, ist jenes einer Mitgliederpartei. Es entspringt dem Anspruch, breite politische Partizipation als Möglichkeit innerhalb von Parteien zu ermöglichen, was für viele ja auch ein Hauptgrund ist, sich überhaupt Parteien anzuschließen.

Der Anspruch, eine Mitgliederpartei zu sein, beinhaltet den Wunsch nach einer aktiven Mitgliedschaft, einer gleichberechtigten Teilhabe und einer möglichst geringen politischen und hierarchischen Differenz zwischen der Parteibasis und den Funktionär/innen (vgl. Weber: 1992). Dieser grundlegende Anspruch, der vom Autor explizit geteilt wird, war schon immer schwer realisierbar. Gerade jetzt ist jedoch die Schwäche parteinaher politischer Bildung ein weiterer Grund, weshalb der Anspruch, Mitgliederpartei zu sein, schwer zu realisieren ist.

Die Parlamentarier/innen, die Spitzen der Verwaltungen, aber auch die bezahlten Funktionär/innen einer Partei sind (hoffentlich) den gesamten Tag mit Politik befasst. Gerade das Verwaltungshandeln ist schon heute, auch für Parlamente insgesamt, unter anderem ob der Gesetzesflut, schwer kontrollierbar (Czerwick 2007: 244).

Funktionär/innen, Parlamentarier/innen und Mitarbeitern der Verwaltung stehen gegenüber der Parteibasis wissenschaftliche Dienste, Datenbanken, Pressespiegel und weitere Informationsquellen zur Verfügung, die die Parteibasis so nicht hat. Die aktive Mitgliedschaft ist sehr häufig beruflich eingebunden und hat eher wenig Zeit, weshalb auch die Möglichkeit, die komplexen politischen Sachverhalte zu durchdenken limitiert ist (vgl. Marcuse 2014: 144).

Diese Informationshierarchie zwischen der Parteibasis und den Parlamentarier/innen und Funktionär/innen hat es immer gegeben und wird es immer geben. Unter den veränderten Bedingungen der radikal gestiegenen Komplexität hat es sich jedoch noch einmal verschärft. Ob komplizierte Gesetzgebungsverfahren, Gutachten zu bestimmten Themen oder der Entwicklung einer bestimmten Policy: Es ist schwer, hier als Parteibasis überhaupt partizipieren zu können. Häufig müssen die Rahmenbedingungen, Hintergründe, gesetzlichen Vorgaben und Fakten überhaupt erst einmal erläutert werden, bevor hierzu eine wirkliche diskursive und politische Intervention möglich ist. Genau dies aber erschwert reale innerparteiliche Willensbildung.

Die wesentliche Möglichkeit, auf die politische Willensbildung der Parteien selbst Einfluss zu nehmen, geschieht natürlich über Anträge auf Parteitagen. Jedoch sind auch

hier die Möglichkeiten begrenzt, da Delegierte bei Parteitagen häufig in Abhängigkeitsverhältnissen zur Partei stehen und daher auch hier nur einen Teil der tatsächlichen Parteibasis abbilden. Zudem geschieht es auch hier häufig, dass bestimmte politische Anliegen in der Auseinandersetzung unterliegen, da politische oder juristische Sachzwänge angeführt werden, die nur bedingt bekannt sind und dann als Experten- und Informationsmacht genutzt werden (vgl. Staehle 1999: 400). Insgesamt ist auch davon auszugehen, dass durch die Führung der Partei eine gewisse Steuerung, eine Produktion des Diskurses (vgl. Foucault: 2012) stattfindet, zum Beispiel über den gezielten Einsatz bestimmter Redebeiträge. Es klafft also eine gewisse Lücke zwischen den Möglichkeiten formaler und realer Partizipation, die teilweise auf Informationsvorsprüngen basiert.

Natürlich steuern die Parteien sinnvollerweise dagegen: Durch Mitgliedermagazine, Newsletter, Dokumente auf den entsprechenden Seiten und Informationen, die durch formelle und informelle Netzwerke weitergegeben werden. Gerade bei letzterem hängt es dann aber vom Grad der Einbindung ab, was bei wem ankommt. Veranstaltungen, die der Wissensvermittlung dienen oder bei denen eine direkte Auseinandersetzung mit dem politischen Führungspersonal möglich ist, schaffen es jedoch nur bedingt, die Lücken tatsächlich zu schließen.

Was die Teilnahme an Wahlkämpfen und Kampagnen, die Teilnahme an Parteiveranstaltungen, aber auch die Möglichkeit zur Ausübung bestimmter Parteiämter angeht, so ist der Anspruch einer Mitgliederpartei nach wie vor relativ gut einlösbar, trotz der Schwächung der politischen Bildung. Wenn es jedoch um die konkrete Formulierung von Politik geht, um direkte Einflussnahme auf politische Willensbildungsprozesse, so sind die Einflussmöglichkeiten von einfachen Parteimitgliedern, auch aufgrund des Wissens- und Informationsgefälles, sehr begrenzt. Das bedeutet aber auch, dass Mängel in der politischen Bildung innerhalb der Parteien die reale Umsetzungsmöglichkeit des Anspruchs, eine Mitgliederpartei zu sein, beeinträchtigt. Natürlich sind hierfür auch andere Anstrengungen nötig, wie der Abbau von Hierarchien, offenere Foren und Redekulturen und mehr projektförmige Arbeit innerhalb von Parteien (vgl. Boltanski/Chiapello: 2006). Ein Teil der Kluft zwischen status quo und dem Selbstanspruch von Parteien als Mitgliederparteien ist jedoch nur durch qualitativ und quantitativ intensivierte politische Bildung behebbar, da erst diese ein Mitreden ohne Informationshierarchien ermöglicht. Diese würde auch insgesamt dazu führen, dass es mehr gemeinsame Lernräume, mehr politischen Diskurs gibt und dass auch insgesamt die Attraktivität politischer Parteien steigen würde. Eine erweiterte und verbesserte politische Bildung steigert also gleichzeitig die Funktionalität und Attraktivität politischer Parteien.

Politische Bildung und die neuen Medien

Neben der Globalisierung war mit Sicherheit die digitale Revolution die wichtigste Veränderung innerhalb der Gesellschaft in den letzten Dekaden (vgl. Brynjolfsson/McAfee: 2014), die natürlich auch massive Auswirkungen auf die Politik insgesamt hat (vgl. Rosenbach/Stark: 2014) und in letzter Konsequenz sowohl die Möglichkeiten, als auch die Herausforderungen für die Vermittlung von Politik verändert (Munzert: 2014).

Homepages, soziale Netzwerke, Blogs, E-Learning-Plattformen, Intranets und Youtube-Channel haben die Möglichkeit, politische Inhalte zu konsumieren und an politischem Wissen teilzuhaben, exponentiell gesteigert. Besonders positiv ist hervorzuheben, dass insbesondere öffentliche Gebietskörperschaften immer häufiger Vorlagen, Anträge und Anfragen ins Netz stellen und damit die Recherchemöglichkeiten (für politisch Aktive, aber auch Bürgerinnen und Bürger) enorm gestiegen sind. Insgesamt sind durch die Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl die Chancen, aber auch die Herausforderungen für alle Organisationen, nicht nur Parteien gestiegen (vgl. Picot/Reichwald/Wigand: 2003).

Für die politische Bildung ergeben die neuen Informationstechnologien besondere Möglichkeiten. Denn erstens kann die Reichweite politischer Bildungsangebote erhöht werden und zum Beispiel auch Menschen zugänglich werden, die nicht die Möglichkeit haben, Parteiveranstaltungen beizuwohnen, sei es durch die entsprechenden Dokumente, aber auch Live-Mitschnitte.

Durch Live-Streams, auch von Parteitagen, gibt es die Möglichkeit, Parteiveranstaltungen allen zugänglich zu machen, wie es z.B. bei den Piraten sichtbar wurde. Die entsprechenden Diskurse verfolgen zu können, schafft auch Möglichkeiten, sich weiterzubilden.

Durch Mail-Verteiler ist es leichter als früher möglich, Interessierte zeitnah zu informieren und relevante Dokumente innerhalb der Partei zu verschicken (sowie politische Arbeit zu organisieren). Die Schattenseite kann allerdings auch eine neue Mail-Flut und Informationsüberfluss sein.

In Facebook-Gruppen ist eine Selbstorganisation innerhalb von Parteien über formale Strukturen und Zugehörigkeiten hinweg möglich. Ebenso kann hier über die Beteiligung an Diskursen auch der Informationsvorsprung verringert werden. Jedoch ist hier, wie bei allen anderen neuen Medien zu bedenken, dass diese nach wie vor eine Exklusion derjenigen bedeuten, die nicht im Internet oder den sozialen Netzwerken unterwegs sind. Dies ist eine besondere Herausforderung, insbesondere für die Volksparteien mit ihrem hohen Altersdurchschnitt. Denn gerade bei den älteren Mitgliedern gibt es nach wie vor viele Menschen ohne Internetaffinität. Gerade deshalb bedarf es auch im Zeitalter der neuen Medien nach wie vor klassische Bildungsformate wie Inputreferate, Diskussionsforen oder ähnliches.

Parteien könnten ganze Seminarreihen, Webinare und Online-Kurse anbieten, hinken hier jedoch anderen Organisationen stark hinterher. Vor allem sollten die neuen technischen Möglichkeiten für ein effektives Wissensmanagementsystem genutzt werden, egal ob in Form von Datenbanken, Intranets oder anderen Formaten. Denn Parteien leiden immer noch darunter, dass mit ausscheidenden Mitgliedern auch ein bestimmtes Wissen verloren geht. Wissen also digital aufzubereiten, das bestehende Wissen innerhalb der Mitgliedschaft systematisch zu erfassen und dann entsprechend zu einer Vernetzung beizutragen, gehört zu den großen Chancen, aber auch ungenutzten Potenzialen des Netzes.

Die ambivalente Dialektik der Digitalisierung besteht jedoch darin, dass ihre Möglichkeiten nicht dazu führen sollten, bewährte und für Teile der (eher älteren) Mitgliedschaft

identitätsbildende Bildungsformate aufzugeben. Parteien sollten ihr Selbstverständnis daraufhin hinterfragen, wie innerhalb einer Partei Kommunikation funktionieren und Bildung realisiert werden soll. Denn genau davon hängt ab, welche der vielen technischen Möglichkeiten Parteien für sich nutzen sollten. Die Bedeutung der Netzpolitik ist derzeit nicht nur gesamtgesellschaftlich unterbewertet, sondern auch innerhalb von Parteien.

Epilog: Einheit von Theorie und Praxis als Ideal der Politik

Politik bedarf der beständigen Reflexion, auch Selbstreflexion. Politische Aktivitäten, Programmatiken und Konsequenzen politischen Handelns müssen bedacht und – in einer Demokratie – auch diskutiert und legitimiert werden (vgl. Reese-Schäfer 2007: 9ff.). Politische Bildung ist eben mehr als nur Wissensaneignung. Sie dient auch dem politischen Diskurs, dem politischen Verständnis. Etwas zu verstehen ist eine wichtige Voraussetzung für dessen Akzeptanz, was wiederum eine wichtige Voraussetzung politischer Legitimation ist (vgl. Habermas 1973: 29). Genau diese Genese des Verständnisses ist die zentrale Herausforderung der politischen Bildung von Parteien heute. Politische Bildung ist eine wichtige Möglichkeit, ein Parteileben breit synchronisieren zu können (vgl. Geissler: 2008) und dies abseits von Parteitagen oder anderen Gremiensitzungen. Im Gegenzug sollte die Möglichkeit viel mehr genutzt werden, klassische parteipolitische Zusammenkünfte mit politischer Bildung zu verknüpfen.

Durch klare Verantwortlichkeiten für politische Bildung innerhalb von Parteien, gepaart mit einer engen Abstimmung bzw. Aufteilung politischer Bildungsangebote mit den parteinahen Stiftungen sowie parteinahen Bildungsinstitutionen sollte langfristig politische Bildung so geplant werden, dass jedes Parteimitglied die Möglichkeit hat, sich eine umfassende politische Allgemeinbildung aneignen zu können und genügend Angebote für spezielle Politikfelder vorzufinden.

Das Ideal politischer Bildung sollte wohl jenes sein: Es besteht regelmäßiger Raum, um schwierige und komplexe Sachverhalte jeweils gemeinsam zu erörtern. Durch einen kontroversen Austausch zu bestimmten Themen, sowohl innerhalb von Präsenzveranstaltungen als auch online wird Politik reflektiert, formuliert und kritisiert, um dann möglichst partizipativ klare und fundierte Entscheidungen zu treffen. Dies setzt mehr institutionelle Lernräume in Parteien voraus, eine hohe Lernbereitschaft aller Beteiligten sowie ein bewältigbares Maß an operativer politischer Arbeit. Um dies zu erreichen, ist im Prinzip wirklich eine Bildungsrevolution in den Parteien nötig. Diese hätte aber auch einen klaren Vorteil: Durch Verständnis von Politik wird auch Sinn vermittelt, welcher dann wiederum politische Motivation stimuliert. Diese Chance ist stärker als bisher zu nutzen.

Dazu bedarf es wohl auch eines veränderten Selbstverständnisses politischer Parteien, weg von einer Maschine, welche nach immer gleichen Prinzipien und Routinen zu funktionieren hat (vgl. Morgan: 2005), sondern als ein sozialer System zur kollektiven Bewältigung der Komplexität des Politischen (vgl. Luhmann: 1984). Kreative und beteiligungsorientierte Formate sind stärker zuzulassen, projektförmige politische Arbeit als eine Form der Aneignung politischer Praxis auszubauen und eine bessere Mischung aus Input und politischer Debatte zu ermöglichen.

Die zu konstatierende Schwäche parteinaher politischer Bildung zu überwinden, ist kurzfristig wohl vorrangig eine Frage der Attraktivität von Parteien, langfristig aber auch eine Frage der Funktionsfähigkeit des politischen Systems insgesamt. Denn dieses ist auf eine Konvergenz von Theorie im Sinne bewusster Reflexion und konkreter politischer Praxis, auf – im Wortsinne wohlüberlegte – Politik angewiesen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2013): Jargon der Eigentlichkeit. Berlin

Argyris, C./Schön, D.A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart

Aristoteles (2013): Metaphysik. Stuttgart

Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. Zeitschrift für Politikwissenschaft, 3, 373-383

Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz

Brynjolfsson, Erik/McAfee, Andrew (2014): The second machine age. New York

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt

Czerwick, Edwin (2007): Die Ökonomisierung des öffentlichen Dienstes.

Eid/Gollwitzer/Schmidt (2012): Statistik und Forschungsmethoden

Foucault, Michel (2012): Die Ordnung des Diskurses.

Geissler, Birgit (2008): Zeitsouveränit: Die paradoxe Suche nach Selbstbestimmung. In Hessinger, Philipp/Wagner, Gabriele (Hg.). Ein neuer Geist des Kapitalismus? Paradoxien und Ambivalenzen der Netzwerkökonomie. Wiesbaden

Glaeßner, Gert-Joachim (2003): Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. In Münkler, Herfried (Hg.). Politikwissenschaft: Ein Grundkurs. Reinbek

Jansen, A./Melchers, K.G./Kleinmann, M. (2012): Der Beitrag sozialer Kompetenz zur Vorhersage beruflicher Leistung. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 2, 87-97

Greif, Siegfried (2007): Geschichte der Organisationspsychologie. In Schuler, Heinz (Hg.). Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Hans Huber, S. 21-57

Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin

Habermas, Jürgen (2011): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Berlin

Habermas, Jürgen (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt

Inglehart, Ronald (1989): Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt

Krämer, Raimund (2011): Res Publica. Eine Einführung in die Politikwissenschaften. Potsdam

K**rugman, Paul (2013):** Austerität. Der Einsturz eines Glaubensgebäudes. Blätter für deutsche und internationale Politik, 7, 45-58

Lorey, Isabell (2013): Das Regime der Schuld. Europas Politik mit Schuld und Schulden. Blätter für deutsche und internationale Politik, 6, 91-100

Luhmann, Niklas (2002): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt

Luhmann, Niklas (1994): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt

Marcuse, Herbert (2014): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaften. Springe

Meyer, Thomas (2008): Sozialismus. Wiesbaden

Morgan (2005): Metaphern der Organisation. Stuttgart

Munzert, Simon (2014): Big Data in der Forschung! Big Data in der Lehre? Zeitschrift für Politikwissenschaft, 2, 205-220

Ottmann, Henning (2001): Geschichte des politischen Denkens – Von Platon bis zum Hellenismus. Stuttgart

Parteiengesetz: (https://www.bundestag.de/blob/189336/2d8fc37801c04ccfe153686a39e477e3/pg_ pdf-data.pdf)

Petty/Cacioppo (1982): The need for cognition.

Picot, Arnold/Reichwald, Ralf/Wigand, Rolf (2003): Die grenzenlose Unternehmung. Wiesbaden

Platon (1982): Der Staat. Stuttgart

Reese-Schäfer, Walter (2007): Politisches Denken heute. Zivilgesellschaft, Globalisierung, Menschenrechte. München

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Frankfurt

Rosenbach, Marcel/Stark, Holger (2014): Der NSA-Komplex. Edward Snowden und der Weg in den Überwachungsstaat. München

Rousseau, Jean-Jacques (2010): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundlage des Staatsrechts. Stuttgart

Schui, Herbert (2012): Methode Merkozy: Wie Europa zu Tode gespart wird. Blätter für deutsche und internationale Politik. 1, S. 66-74

Staehle, Wolfgang (1999): Management. München

Stiglitz, Joseph (2010): Im freien Fall. München: Siedler

Wagner, Gabriele (2008): Vom Verstummen der Sozialkritik. In Hessinger, Philipp/Wagner, Gabriele (Hg.). Ein neuer Geist des Kapitalismus? Paradoxien und Ambivalenzen der Netzwerkökonomie. Wiesbaden

Weber, Max (1992): Politik als Beruf. Stuttgart

Politische Bildung in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin

SAD

Arbeit und Begegnung – ein interkulturelles Begegnungsprojekt für berliner und brandenburger Auszubildende im Bauhandwerk

Internationaler Jugendkunstsommer Flecken Zechlin

Wie oft ging den Teilnehmenden ein Licht auf

Daniel Wucherpfennig

Ich arbeite beim DGB, bin dort für Bildungspolitik, politische Planung und Koordinierung zuständig. Habe 1989 meine Ausbildung begonnen. Und politisiert bin ich eigentlich – in Ost-Berlin – durch die Glasnost und Perestroika-Debatte, die Gorbatschow angefangen hat – da war ich wahrscheinlich in der 9.Klasse. Das waren meine ersten Berührungspunkte mit Politik. In der Schule selber, kann ich jetzt nicht sagen, dass ich Repressalien erlebt habe, sondern eigentlich im Gegenteil. Zu einem bestimmten Zeitpunkt ist eben der Sputnik – ein Magazin aus Russland – verboten worden. Und den gab es nur noch auf Russisch. Und meine Russischlehrerin hatte den dann übersetzt – also zumindest die wichtigsten Dinge, die Gorbatschow da zu Papier gebracht hat. Kollidiert bin ich mit dem System dann eigentlich eher in der Ausbildung, die ich im September 89 begonnen habe. Nach einer Woche bin ich aus der FDJ raus geflogen. Da das jetzt aber September 1989 war, hatte dies keine Folgen – es war uns klar, es wird politische Änderungen geben und darauf hatten wir auch alle gesetzt.

Mein Werdegang hat sich dann daran entschieden, dass viele Kollegen aus Westdeutschland zu uns kamen, die uns erklärten, wir müssten jetzt einen Personalrat, eine Jugend- und Auszubildendenvertretung aufbauen – ich war bei der Deutschen Post beschäftigt, die dann später die Telekom AG wurde. Die Kollegen haben Kontaktpersonen gesucht, die nicht aus dem „alten System“ kamen. Und damit war ich natürlich ein Ansprechpartner. Dann ging es darum, dass man eine Jugend- und Auszubildendenvertretung aufbaut. Da habe ich zuerst gedacht: Schon wieder so eine FDJ-Struktur womöglich – die will ich überhaupt nicht haben! Und hatte auch überhaupt kein Interesse, mich da zu engagieren. Erst als mir die Postgewerkschaft aus Westberlin dann sagte, dass die frühere FDJ-Sekretärin da kandidiere – und sie brauchen halt einen eigenen Kandidaten – da war ich bereit zu sagen, dann mach ich das!

Und dann habe ich einen typisch gewerkschaftlichen Lebenslauf gehabt. Ich war Jugend- und Auszubildendenvertreter bei der Bundespost Telekom. Als die privatisiert wurde, bin ich in die Gesamtjugend- und Auszubildendenvertretung nach Bonn gewechselt. Dort war ich drei Jahre lang Vorsitzender. Wir mussten eine neue Mitbestimmungsstruktur innerhalb unseres Konzerns aufbauen, weil ja die alte Struktur weg war. Und dann bin ich nach Berlin zurück gewechselt ins Personalmanagement bei der Deutschen Telekom AG, habe aber parallel den ver.di-Prozess mit begleitet auf zentraler Ebene. Wo halt unsere Mitgliedsgewerkschaft mit drei anderen Mitgliedsgewerkschaften des DGB und der DAG fusioniert sind zu ver.di. In diesem Prozess war das erste Mal mit mir darüber diskutiert

worden, ob ich mir nicht vorstellen könnte, eine hauptamtliche Tätigkeit wahrzunehmen. Ich habe mich 2001 entschieden, nicht zu ver.di, sondern zum DGB zu gehen. Weil den fand ich spannender. Seitdem war ich Jugendsekretär und hab die Berufsschultour und die Projekttage, die dort stattfanden, mit initiiert. Habe die ersten Beratungsbüros an Unis mit aufgebaut. Und bin seit Kurzem für Bildungspolitik und politische Planung zuständig. Da gab es also mehrere Schübe zwischendurch, die zu meiner weiteren Politisierung geführt haben. Übrigens hat in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin als ‚gewerkschaftlicher Teamer' meine Bildungsarbeit begonnen.

Im Blick auf die Gesellschaft muss es darum gehen, dass hier die demokratischen Spielregeln von allen verstanden werden. Und interessengeleitet – aus dem Verband wo ich herkomme – ist dann auch wichtig, dass sie ihre Rechte als Arbeitnehmer vertreten, sie verstehen und kennen. Diese Vermittlung ist eine wichtige Aufgabe politischer Bildung. Natürlich ist das auch ein Auftrag, den wir als Gewerkschaften zu übernehmen haben – das ist klar, aber das passiert aus meiner Sicht.

Was mir in der schulischen Bildung an manchen Stellen fehlt, ist Kontroversität. Also mich stört zum Beispiel enorm, wenn in Berlin z.B. im Unterrichtsfach duales Lernen, die Frage von Betriebswirtschaftlichkeit gestellt wird, aber nicht von Betriebsräten. Für mich gehört das aber dazu. Um Kontroversität in dieser Stelle darzustellen, muss auch klar sein, dass eben die Schülerinnen und Schüler am Ende möglicherweise nicht alle Unternehmensleiter werden, sondern die Wahrscheinlichkeit, dass ihnen ein Betriebsrat über den Weg läuft – auch wenn es davon noch viel zu wenige gibt – die Wahrscheinlichkeit ist höher. Deswegen finde ich auch, dass da mehr passieren muss.

Bei der Frage, wie politische Bildung betrieben werden sollte, da habe ich einen Kritikpunkt, der mich an der Politik der vergangenen Jahre besonders stört: Da wird immer wieder ein neuer Topf aufgemacht, der dann 5 Jahre oder ähnlich Bestand hat, selbst wenn da 30 Millionen Euro drin sind – und danach wird dann wieder irgendein Topf aufgemacht, der dann wieder nur für 5 Jahre existiert. Und eigentlich geht es darum, politische Bildungsarbeit kontinuierlich zu finanzieren und nicht projekthaft. Wie oft wird probiert, ein sinnvolles Projekt, das ausgelaufen ist, nach zwei oder drei Jahren, für einen neuen Antrag anders zu beschreiben, obwohl man eigentlich etwas Ähnliches weiterführen möchte. Diese Vorgaben bedeuten, dass da eigentlich gar nichts geschaffen wird, was eine nachhaltige Struktur ist. Mir scheint, es geht dabei nur um Effekthascherei und nicht darum, eine Struktur nachhaltig zu stärken.
Und wichtig finde ich auch: Wenn man Demokratiebildung macht, dann ist es auch notwendig, klar zu machen, dass die Dinge, die Nazis im Kopf haben, falsch sind. Ich bin nicht in der Uckermark, aber in Berlin-Lichtenberg zur Wendezeit groß geworden – die Auseinandersetzungen waren ähnlich wie heute in der Uckermark. Also die Vereinnahmung von Jugendclubs durch die Nazis, die mussten wir wirklich mit den Fäusten verteidigen, damit die Nazis uns da nicht auf die Pelle rücken. Ich finde es enorm wichtig, dass gegen Rechtsextremismus vorgegangen wird. Und da ist es egal, ob sich der DGB oder ein Sportverein oder die Feuerwehr oder die Kirchen diesem Thema verschreiben.

Und da ist meine Erfahrung, man braucht Jugendbildungseinrichtungen. Wie oft hatten wir die Situation, dass Teilnehmenden ein Licht anging. Das hätte man sonst wahrscheinlich nicht erreicht. Sie wären dem Druck aus dem Weg gegangen. Man braucht also auch Einrichtungen wie diese, damit politisch Bildende eine breite Masse von Menschen erreichen können. Insofern ist für uns als Gewerkschafter wichtig, dass es diese Einrichtung gibt und das wir für sie kämpfen.

„Engagiert habe ich mich immer….“

Ina Muhß

Also engagiert habe ich mich immer. Auch vorher schon, ob das jetzt in der Schule oder sonstwo war. Aber in der DDR eher nicht politisch, muss ich sagen. Ich bin sogar eine von denen, die sich dann zum Schluss abgeseilt haben in diese Nischen. Ich hab mich selbstständig gemacht. Ein Handwerk gemacht, weil ich das irgendwie nicht mehr ertragen habe. Die Tätigkeit davor war bei der Stadt, das war nicht mehr auszuhalten. Nicht wiederum genug, um zu revoltieren – also ich war nie ein Revoluzzer. Ich war nicht mal demokratisches Forum oder sowas. Das ist alles an mir vorbei gegangen.

Und nach der Wendezeit waren wir dermaßen mit Existenzsicherung beschäftigt, dass auch da keine Kraft war. Ich muss sagen, ich brauchte auch zehn Jahre, um mich von der DDR zu verabschieden. Weil, da war ich geboren, das war mein Land, egal wie es war, es war mein Land. Und nach zehn Jahren – und endlich wieder wirtschaftlich Land unter den Füßen – kam die Kommunalpolitik. Eher zufällig. Ich wurde gefragt: „Willst du nicht mal in unserer Stadt mitmischen? Und da sagte ich: „Stimmt, wenn ich die Zeitung lese, denke ich oft, was machen die da für einen Quatsch?“ Und da habe ich mich aufstellen lassen und bin auch sofort eingezogen in die Stadtverordnetenversammlung. Dort habe ich dann festgestellt: je mehr man weiß, umso anders entscheidet man sich. Das war eine ganz schöne Erkenntnis für mich, dass ich mit mehr Vorlagen ganz andere Entscheidungen getroffen habe, als ich sie sonst, von zu Hause aus, nur die Zeitung lesend vielleicht getroffen hätte. So ein Erkenntnisprozess. Und dann kriegt man nicht genug, dann hatte ich Blut geleckt sozusagen. Dann kam als nächstes der Kreistag und zwischendurch – ich war ja gar nicht gleich in der SPD, ich bin ja parteilos auf der Liste gewesen – wurde ich Mitglied der SPD. Zwei von meinen drei Kindern sind inzwischen auch eingetreten – wir haben auch immer zu Hause diskutiert mit unseren Kindern – Politik war immer auf dem Tisch. Aber schon erst nach der Wende, vorher eher nicht. Vielleicht lag das auch am Alter der Kinder. Aber auch an dem Gefühl: „Es ist sowieso egal – ob du da diskutierst oder nicht, du kannst nichts ändern.“ Das war schon so mein Gefühl damals. Und das habe ich heute so nicht. Obwohl das manchen wundern wird – es sagen ja auch heute viele – das ist ja egal – man kann ja nicht… Aber das sehe ich inzwischen anders. Ich glaube, heute kann man mitentscheiden, wenn man sich organisiert und engagiert. Und das ist auch ein Antrieb für mich. Immer noch mehr zu machen.

Nach dem Kreistag kam, was ich mir nie hätte vorstellen können, dass dann tatsächlich ein Landtagswahlkreis frei war und ich als Kandidatin ins Gespräch kam. Dieses Mandat habe ich dann besetzt. In der ersten Runde noch auf der Liste und diesmal sogar direkt.

Knapp, aber direkt geschafft, obwohl Frau Merkel letzte Woche vor der Wahl noch hier war, um den Gegenkandidaten zu unterstützen.
Ja und inzwischen diskutieren meine Kinder ganz anders als ich. Wir waren immer so stolz, dass die politisch so engagiert waren. Die Meinungen, die wir auch vertreten haben und jetzt ist es inzwischen soweit, dass wir nicht mehr zu Hause über Russland und Ukraine diskutieren können, weil die absolut mediengesteuert sind inzwischen. Die sind erst zehn Jahre aus dem Haus und die sind uns politisch bei speziellen Themen schon völlig entfremdet! Das Thema mussten wir zum Tabuthema erklären, sonst wären sie abgereist!

Ja, ich habe ja gerade einen Wahlkampf hinter mir und mein Gefühl ist oftmals gewesen, dass wir jedenfalls bei uns hier in der Region bei Null ansetzen müssen, was die Grundsätze der Politik betrifft. Denn alles, was wir in der Schule gelernt haben – das sage ich oft im Alltag: „Eigentlich, eigentlich haben wir das gelernt in der Schule, das hat uns Marx alles schon über den Kapitalismus aufgeschrieben!" Jetzt wundern sich ganz viele, dass es doch tatsächlich wahr ist. Aber irgendwie ist es ja nicht mehr akzeptabel – für keinen wirklich – und viele haben ja zehn Jahre nach der Wende in so einem Vakuum gelebt wie ich selbst auch über viele Jahre. Wo ich jede Arbeit gemacht hätte und alles in Kauf genommen hätte, nur, um durch zu kommen. Und das ist etwas, das wirst du nicht mehr los. Das sitzt dir tief im Genick. Und viele hatten ja nun damit zu tun sich zu retten – rüber zu bringen.
Ich war im letzten Wahlkampf bei vielen Veranstaltungen mit Bürgern bei uns in der Region. In den letzten Wochen waren es dann nur noch vier, wo die drei Hauptkandidaten gegeneinander angetreten sind. Da stellte ich folgendes fest: Entweder es kommt keiner, weil es ihnen sowieso egal ist. Eine Veranstaltung hatten wir mal, da waren wirklich zwei von der SPD, drei von der CDU und zwei von der Linken da. Jeder hatte es genau geschafft noch wenigstens zwei zu mobilisieren, um nicht ganz allein zu sitzen. Oder du hast eine Veranstaltung wie in Blumenthal, wo die Hütte voll war – mit Stehplätzen noch, aber alle hatten nur ein Problem, nämlich die Windräder. Und wo es überhaupt keinen Sinn mehr macht, zu versuchen – ich versuche es trotzdem immer noch – wenigstens dezent zu fragen: „Aber ein Atomkraftwerk wolltet ihr eigentlich auch nicht mehr?" Aber da hat man schon fast verloren. Und die anderen versprechen dann auch: Ja hier sind genug, wir brauchen keine Windräder mehr. Aber wo der Strom her kommt, das will dann niemand mehr diskutieren. Das ist mir eingefallen, als Sie vom Beutelsbacher Konsens gesprochen haben – von dieser Kontroversität – die ist in solchen Diskussionen nicht mehr möglich. Also mein Gefühl sagt, die Leute sind jetzt wieder bereit sich zu engagieren – wenn auch nur für ihr eigenes persönliches Thema, aber die Grundregeln kennen sie nicht mehr! Also die sind irgendwie abhanden gekommen in den letzten 25 Jahren.

Aber wir hatten auch eine Veranstaltung dabei, die war richtig gut, mitten in der Prignitz – Kümmernitztal – da war ein Ortsbürgermeister, ein Berliner, der erst anderthalb Jahre zuvor hingezogen und schon Ortbürgermeister war. Also schon großherzige Menschen im Ort, die Fremde aufgenommen und gleich zu ihrem Häuptling gemacht haben. Das wäre ja vor 10 Jahren auch noch nicht denkbar gewesen. Dieser Bürgermeister hatte es geschafft, in seinem Gemeindesaal eine politische Veranstaltung zu organisieren – das

Haus war voll – und er hat es auch selber moderiert. Alle die Fragen, die die Menschen vor Ort interessieren und nicht nur die Windräder, sondern auch die ganz normalen, Gemeindereformen und was einen noch so alles interessieren könnte. Und der hat mir jetzt im Nachhinein geschrieben, weil ich in der Zeitung geschrieben habe, ich würde den Kontakt auch mit allen Ortsbürgermeistern suchen.

Ich habe oft das Gefühl, wir kommen an die Leute nicht ran. Was nützt uns so eine schöne Landeszentrale für politische Bildung, wo alles im Internet steht, wenn es doch keiner anguckt? Wenn die es nicht schaffen, an die Menschen irgendwie ran zu kommen. Wie kommen wir an die Leute ran? Das ist, glaube ich jedenfalls, das Hauptproblem – so empfinde ich das hier. Entweder interessiert es keinen mehr, weil sein Leben gut geregelt ist und er darauf vertraut, dass alles so bleibt, wie es ist oder er hat es abgehakt und sagt: „Da ist sowieso nüscht mehr zu ändern." Und ins Gespräch wieder zu kommen – da brauch es solche Ortsbürgermeister, wie diesen da – in Kümmernitztal, der jetzt gesagt hat, er will regelmäßig, alle Vierteljahre so eine Runde organisieren: mit Leuten vom Amt oder Politikern oder auch nur Kommunalen. Das, denke ich, ist die einzige Möglichkeit, um an die Leute ran zu kommen, um ihnen auch Hintergrundwissen zu vermitteln, wenn sie nicht bereit sind, selber zu kandidieren und Vorlagen für Entscheidungsträger zu lesen. Das ist mein Gefühl.

Und wir sehen ja, die Entpolitisierung nimmt ja Überhand! Also wenn man sich die politischen Landkarten ansieht – wir kriegen die ja regelmäßig gezeigt – wo überhaupt noch ein parteilich organisierter Bürgermeister ist – ist ja höchstens die Hälfte – du hast ja nur noch ein Chance wenn du parteilos bist – auch wenn du auf einer Liste von irgendeiner Partei antrittst. Als Parteiloser hast du die größte Chance, gewählt zu werden. Man fühlt sich ja fast als Schmutzfink, wenn man nicht parteilos ist. Das finde ich ziemlich traurig. Weil die Parteien sind doch das Instrument der Demokratie. Diese Abneigung gegen Parteien kommt nicht nur aus der DDR-Erfahrung, die muss fast noch älter sein, so kommt es mir vor. Als ich z.B. in die SPD eingetreten bin, da habe ich das nicht gemacht, weil mir die Tradition oder die Inhalte dieser Partei so gut gefielen – sondern ich hatte das Gefühl, die SPD kann froh sein, dass sie mich – in Wittstock anerkannte Person – nun hat. Ich habe nicht gedacht, dass ich damit einen Aufstieg realisieren kann, sondern eher andersherum.

Martina Panke hatte gesagt, wir sind alle durch Konfrontationen in die Politik gegangen. Ich glaube eher, wir hatten die politische Bildung schon und da brauchte es nur noch die Initialzündung. Mein Gefühl ist aber, dass diese Grundbildung anders als früher viel weniger vermittelt wird, vor allem in den Familien nicht. Deshalb bin ich der Meinung, das ist nicht mit Organisationen oder viel Geld zu machen, sondern da gibt es überhaupt nur eine Lösung, um das zu verbessern und das ist Beteiligung von ganz früh an. Und das fängt nicht in der Schule an, das fängt im Kindergarten an.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Julika Bürgin, Dr. phil., ist Professorin für Bildung der Lebensalter und Forschungsmethoden an der Hochschule Darmstadt. Geboren 1968 in Frankfurt am Main, lebt in Maintal und Frankfurt am Main. Studium der Politikwissenschaft, Promotion in Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. Kam über die Schüler_innenvertretung zur Gewerkschaftsjungend und ehrenamtlichen Jugendbildung. Langjährige hauptberufliche Tätigkeit in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie und -praxis, politische Bildung, subjektwissenschaftliche Forschung, Arbeits- und Gewerkschaftspolitik.

Milan Dzykonski, geb. 1992 in Potsdam, momentan Finanzanwärter des Landes Brandenburg und eingesetzt im Finanzamt, hat davor erfolgreich ein Lehramtsstudium abgebrochen und von Juni 2013 bis Mai 2014 seinen Bundesfreiwilligendienst in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin absolviert.

Franziska Frielinghaus, Dipl. Sozialpädagogin, Bildungsreferentin in der DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin mit den Arbeitsschwerpunkten Kritische Berufsorientierung, Arbeits- und Lebenswelt, kritische Medienarbeit, Sex und Gender, Sucht und Süchte, Schulungen zum Erwerb der Jugendgruppenleiter_innen-Card, Bildungsseminare für junge Gewerkschafter_innen. Wissenschaftliche Arbeiten in den Bereichen Kritische Psychologie und Stadtsoziologie. Journalistische Arbeiten zu Privatisierung, Reichtumsverteilung, Eigentumskritik.

Benno Hafeneger, geb. 1948 in Bad Camberg/Taunus, Studium der Psychologie und Erziehungswissenschaft, Dr. phil., Prof. em.; lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg zu Jugend- und Bildungsfragen sowie zu Rechtsextremismus und politischer Kultur.

Moritz Kirchner, Diplom-Psychologe, Promovend der Politikwissenschaften sowie Student der Philosophie und Latinistik. Er ist seit 11 Jahren Mitglied der Partei DIE LINKE (bzw. früher der PDS) und war in ihr sowie in dem Jugendverband in diversen Funktionen tätig. Derzeit ist er Sprecher des Forums Demokratischer Sozialismus Brandenburg, des Reformerflügels innerhalb der LINKEN.

Philipp Lengsfeld, Dr. rer. nat., Mitglied des Deutschen Bundestages für die CDU Berlin, Wahlkreis Berlin-Mitte, Mitglied des Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, MdB seit 2013. Physiker, über 10 Jahre Arbeit in der Industrie, langjähriger ehrenamtlicher Kommunalpolitiker in Berlin, aufgewachsen und geprägt im Umfeld der DDR-Bürgerrechtsbewegung.

Albrecht von Lucke, geboren 1967 in Ingelheim am Rhein, Studium in Würzburg und Berlin, Jurist und Politikwissenschaftler, seit 2003 Redakteur der politischen Monatszeitschrift „Blätter für deutsche und internationale Politik". Daneben schreibt er regelmäßig u.a. für taz und Freitag und ist häufiger Gast in Hörfunk und Fernsehen (u.a. im ARD-Presseclub). Zuletzt erschienen von ihm „68 oder neues Biedermeier: Der Kampf um die Deutungsmacht" und „1949-1989-2009: Die gefährdete Republik" (beide bei Wagenbach). Im Oktober 2015 erscheint sein neues Buch: „Die schwarze Republik und das Versagen der deutschen Linken" (bei Droemer). Der Autor wurde 2014 mit dem Lessing-Förderpreis für Kritik ausgezeichnet.

Ina Muhß, geb. 1957 in Wittstock, Buchbindemeisterin, Dipl.Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin, Mitglied das Landtages Brandenburg für den Wahlkreis Prignitz II/Ostprignitz-Ruppin II, in der SPD-Landtagsfraktion Sprecherin für Arbeitsmarkt, Frauen und Gleichstellung, lebt und arbeitet in Wittstock und Potsdam

Martina Panke, Dipl. Psychologin, Dr. phil., geb. 1957 in Berlin, Leiterin der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin, lebt in Zühlen (Rheinsberg) und Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Konzepte arbeitsorientierter politischer Bildung, Arbeit und Gesundheit, Entwicklungsperspektiven der Jugendarbeit im ländlichen Raum, berufliche Integration gering Qualifizierter.

Ulrike Poppe, geb. 1953 in Rostock, Bürgerrechtlerin und ehemalige DDR-Oppositionelle, Mitbegründerin der „Frauen für den Frieden" (1982), seit 1985 Mitglied bei der „Initiative für Frieden und Menschenrechte", 1989/90 Mitbegründerin und Vertreterin am Runden Tisch von „Demokratie Jetzt", von 1992 bis 2010 Studienleiterin für Politik und Zeitgeschichte an der Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg, seit 2010 erste Brandenburger Landesbeauftragte zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur.

Ulrich Schnauder, Dipl. Ing., geb. 1969 in Säckingen (Süd-Baden), Studium der Umwelttechnik und Politikwissenschaften in Berlin, lebt mit seiner Frau und vier Kindern in Zempow (Nord-Brandenburg), arbeitet als Bildungsreferent in der DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin, Arbeitsschwerpunkte: arbeitsorientierte, historische und ökologische politische Bildung.

Helga Spindler, Jahrgang 1948 , Juristin, Dr. jur., em. Professorin für Öffentliches Recht, Sozialrecht und Arbeitsrecht an der Universität Duisburg-Essen, Institut für Sozialarbeit und Sozialpolitik. Arbeitsschwerpunkte: Grundsicherung für Arbeitsuchende, Sozialhilfe, Beschäftigungsförderung, aktivierender Sozialstaat, Arbeitsrecht der sozialen Arbeit, prekäre Arbeitsverhältnisse. Mitherausgeberin der Zeitschrift: Informationen zum Arbeitslosen- und Sozialhilferecht (info also) www.uni-due.de/edit/spindler

Jürgen Weißbach, Dr. theol., geb. 1938 in Dittersdorf bei Chemnitz, machte 1959 sein Abitur auf dem Helmholtz-Gymnasium in Frankfurt/Main, studierte anschließend evangelische Theologie in Mainz und Göttingen und arbeitete bis 1974 als wissenschaftlicher Assistent für Systematische Theologie an der Universität Göttingen. Von 1974 bis 1986 leitete er das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, anschließend war er bis 1992 stellvertretender Vorsitzender des DGB, Landesbezirk Niedersachsen, und von 1992 bis 2003 Vorsitzender des DGB in Sachsen-Anhalt, lebt in Halle an der Saale.

Daniel Wucherpfennig, geb. 1973 in Ost-Berlin, war langjähriger Bezirksjugendsekretär beim DGB Berlin-Brandenburg, heute Abteilungsleiter Planung und Koordinierung, Organisationspolitik, Bildungspolitik beim DGB Bezirk Berlin-Brandenburg, lebt und arbeitet in Berlin.

Bildnachweise

Seite 9, 34, 72, 84, 113, 114, 118, 137, 144, 148 Ulrich Schnauder
Seite 10, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 102, 141, 154 Rolf Kleine
Seite 20 Lydia Brückmann
Seite 44, 46, 138, 139, 140, 142, 143 DGB-JBS
Seite 122, 141 Kathi Böhm

jbs
Flecken Zechlin

DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin

Profil und Perspektiven einer gewerkschaftlichen Jugendbildungsstätte in Ostdeutschland

Seit der Eröffnung im Sommer 1993 bietet die DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin außerschulische politische und kulturelle Jugendbildung für Jugendliche und junge Erwachsene aus Berlin und Brandenburg: Seminare für Schüler/innen, Bildungsurlaub für Auszubildende und junge Arbeitnehmer/innen, Geschichtswerkstätten, Kunst- und Medienprojekte, internationale Begegnungen, Fortbildungen, Tagungen. Das Ziel, die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Betrieb, Ausbildung und Schule zu stärken, stehen im Zentrum unserer Arbeit. Arbeitsorientierte und historische politische Bildung, Demokratie und Mitbestimmung sind zentrale Themen unserer Arbeit.

Ca. 4000 Jugendliche und junge Erwachsene, Kinder und Erwachsene nutzen das Angebot jährlich. Die Nutzer/innen kommen aus Berlin und Brandenburg, einige auch aus Polen, Tschechien, Ungarn und Schweden. Die DGB-Jugendbildungsstätte bietet so verschiedenen Gruppen, Milieus, Altersgruppen einen Bildungsort – ja mehr als das: Kooperationen, Begegnungen, Kontakte, und nicht zuletzt: auch konstruktive Konflikte und Auseinandersetzung.

Gewerkschaftliche und arbeitsorientierte politische Bildung

Für uns als Haus der Gewerkschaftsjugend bildet die Auseinandersetzung mit Erfahrungen, Problemen und Fragen von Schüler/innen, Auszubildenden und jungen Erwachsenen zum Themenfeld Arbeit, Arbeitslosigkeit und Berufsausbildung einen Schwerpunkt: Wo stehe ich und welche Ziele habe ich? Wie finde ich Orientierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt? Welche Optionen gibt es und wie können sie genutzt werden? Welche Interessen stoßen aufeinander und was sind die Hintergründe dafür? Wo erhalte ich Unterstützung? Was kann ich allein und gemeinsam mit anderen für meine Ziele tun?

Ein wichtiges Fundament sind Angebote der gewerkschaftlichen Qualifizierung: Schulungen der DGB-Jugend und für JAVen, Sommerakademien und Sommercamps, Begrüßungsveranstaltungen für Auszubildende am Ausbildungsbeginn, Teamqualifizierungen und Angebote für Studierende.

Auszubildende ohne gewerkschaftliche Bindung und Zugänge werden über die Arbeit an Berufsschulen für Bildungsangebote gewonnen. Vertreten sind vor allem Auszubildende aus Logistik und Milchwirtschaft, Handel und HoGa sowie junge Handwerker/innen und zukünftige Erzieher/innen. Die Verankerung an Berliner und Brandenburger Oberstufenzentren und Kooperationen mit Berufschullehrer/innen

schaffen gute Zugangsmöglichkeiten und tragen zur ständigen Weiterentwicklung und Aktualisierung unserer Angebote bei.

An Brandenburger wie Berliner Oberstufenzentren ist Ausbildungsabbruch ein brennendes Thema – fast 30% der Ausbildungsverträge haben keinen Bestand. Die Ausbildungsqualität in vielen Betrieben ist schlecht; viele Azubis sind auf die Berufsanforderungen nicht vorbereitet. Der Ausbildungsreport der DGB-Jugend zeigt alljährlich, wo Probleme für Auszubildende liegen. Die Bildungsstätte fördert kollegiale Beratung, stärkt für Konflikte und Berufs- und Lebensplanung. Die Angebote der JBS ergänzen die Berufsschultour.

Die Angebote der JBS erreichen auch Gruppen, die als „gering Qualifizierte" in den Jahren des Ausbildungsplatzmangels „übrig geblieben" sind und nun kaum einen Einstieg finden – sei es wegen schlechter Schulabschlüsse, schlechter Verkehrsanbindungen oder fehlender Kinderbetreuung. Kooperationen mit Betrieben haben modellhafte Einstiegswege aufgezeigt.

Große Bedeutung hat in unserer Arbeit die biographische Reflexion. Das Bewusstsein eines eigenen Weges in seiner sozialen und gesellschaftlichen Verankerung wird dringend benötigt für die selbstbewusste Gestaltung des Lebenslaufs, die Bewältigung von Ängsten, Unsicherheit und Krisen, ebenso wie für kreative Kooperation und die Entdeckung der Chancen von Solidarität.

Als Haus der Gewerkschaftsjugend bringt die DGB-Jugendbildungsstätte hier Erfahrungen aus langjähriger Projektarbeit ein: Im Projekt „Jugendnetzwerke an Brandenburger Berufsschulen" (Programm ENTIMON); aus qualifizierten Arbeitsprojekten für junge Handwerker in interkulturellen Gruppen („Arbeit und Begegnung") und Seminararbeit im Rahmen langfristiger Ausbildungsbegleitung (Beteiligung am „Projekt „Heimat" / Programm XENOS).

Kooperationsnetz mit Schulen und Oberstufenzentren – Demokratie und Schule

Berufsorientierung und Medienarbeit, Erlebnispädagogik und Teambuilding, Ökologie und Geschichte: diese Vielfalt unseres Angebotes wird von vielen Lehrer/innen genutzt, um Jugendlichen Lernerfahrungen außerhalb der Schule zu ermöglichen. Die DGB-JBS macht Angebote, bei denen die Schüler/innen selbst mitentscheiden können, was und wie sie lernen wollen. Die Bildungsstätte ist eine Schule der Mitbestimmung – von Anfang an: Schülervertretungen und Schulmediator/innen (auch aus Grundschulen) werden regelmäßig hier ausgebildet.

Klassenfahrten und Sommercamps in Flecken Zechlin verbinden Bildung und Erlebnis, stärken die Gemeinschaft, vermitteln hautnah ökologische Themen. Viele Veranstaltungen sind altersübergreifend. Seit drei Jahren bieten wir ein preiswertes Sommerprogramm für Kinder. So entlasten wir Familien – und kommen auch mit den Eltern ins Gespräch.

Zwischen Dorf und Metropole – Politische Bildung im ländlichen Raum

Die Bildungsstätte ist ein anerkannter Teil regionaler Netzwerke für Demokratie und Toleranz. Der ländliche Raum ist auch Feld rechtsextremer Propaganda und Organisierung: Wo wenig los ist und es kaum noch soziale Infrastruktur gibt, sind rechte Aktivist/innen erfolgreich aktiv. Die DGB-JBS setzt politische Bildung und Beteiligungsprojekte dagegen. Dazu beigetragen hat auch der mutige Schritt, selbst Träger der Jugendarbeit in der Region zu werden; Beratung und Berufsorientierung, Jugendkultur und Demokratieprojekte sind die Schwerpunkte. Die DGB-JBS ist ein Treffpunkt engagierter Jugendlicher und junger Erwachsener der Region.

„Demokratiewerkstätten" sind Landkreis übergreifend zum Synonym für Mitbestimmung von Jugendlichen und Kindern in ihren Gemeinden geworden. Jugendbeteiligung und lebendige Demokratie machen den ländlichen Raum attraktiver – auch für Jugendliche.

Internationale Begegnungen im „Jugendkunstsommer" oder bei „Arbeit und Begegnung" für junge Handwerker/innen: die vermeintliche Provinz bietet Raum für interkulturelle Arbeit und besondere Erfahrungen – die auch junge Städter/innen anziehen. Die Bewegung für eine FREIe HEIDe, die Suche nach Lebensformen zwischen virtuellem und „realem" Leben, der Erhalt von Natur und Umwelt bewegt viele – die DGB-JBS bietet hier Räume für die politische Diskussion um „Gute Arbeit" und ein „Gutes Leben".

Unser Haus ist ein Wirtschaftsfaktor für die Region und mit zur Zeit 27 Beschäftigten – mit Tarifvertrag und Betriebsrat - auch einer der größten Arbeitgeber hier vor Ort. Die Länder Berlin und Brandenburg, Kommunen, regionale Stiftungen und der Landkreis Ostprignitz-Ruppin, die Landeszentrale für politische Bildung in Brandenburg und der Europäische Sozialfonds unterstützen die Arbeit mit Fördermitteln.

DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin
Kirschallee
16837 Flecken Zechlin
Tel.: 033923-7400
dgb-fz@dgbjugendbildungsstaette.de
www.dgbjugendbildungsstaette.de

Forum Arbeit e.V.

Der Verein FORUM ARBEIT e.V. steht in der Tradition der Bildungsarbeit des „Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt der Evangelischen Kirche (KDA) in Berlin-Brandenburg". Hier wurden seit 1970 Konzepte betriebsnaher Bildungsarbeit erarbeitet und Seminare mit Berufsschulen und Betrieben durchgeführt.

Die Schwerpunkte waren zunächst die Gesundheitsarbeit und die Auseinandersetzung mit Problemen der Arbeitswelt. Von 1990 an wurde die Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zu einem dritten Arbeitsschwerpunkt. Aus der Gesamtheit dieser Erfahrungen entwickelte sich die konzeptionelle Leitidee eines arbeitsorientierten Ansatzes der politischen Bildung.

Nach der Schließung des KDA führt Forum Arbeit e.V. diese Bildungsarbeit fort. In Projekten, die zum großen Teil aus dem Programm „Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt" von der Europäischen Union, dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurden, realisierten wir diesen Ansatz in Zusammenarbeit mit verschiedenen Oberstufenzentren Brandenburgs und Trägern der politischen Bildungsarbeit wie der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin, dem Helmut-Gollwitzer-Haus der evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg oder der RAA Berlin-Brandenburg. In unseren Projekten verfolgen wir einen arbeitsorientierten Ansatz zur pädagogischen Bearbeitung von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Wir bieten Auszubildenden einen Ort für die Reflexion der Schlüsselprobleme der beruflichen und politischen Sozialisation, für die es in der Schule nur selten Gelegenheit gibt. Die Ausbildung bringt neue Erfahrungen und Probleme, vielleicht auch Konflikte mit sich. Unsere Seminare sollen Raum und Zeit bieten, über diese Fragen, aber auch über Grundprobleme unserer Gesellschaft und unseres Lebens nachzudenken und nach Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Das Seminarprogramm begleitet die Zeit der Ausbildung mit Themenbereichen zu Arbeitserfahrung, politischer Identität und moralischem Lernen: Übergang von der Schule in den Beruf, Konflikte im Betrieb, Arbeit und Gesundheit, Heimat, Filmhelden, Recht und Gerechtigkeit, Männerbilder, Lebensperspektiven.

Von 2009 – 2011 führte Forum Arbeit e.V. zusammen mit der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken-Zechlin, dem Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum (Oberhavel I) und der Bildungseinrichtung Buckow e.V. zwei Projekte durch, die an dem oben beschriebenen Konzept anschließen, dieses aber erweitern um Fortbildungs- und Mediationsangebote für Lehrer/innen und Ausbilder/innen.

Forum Arbeit e.V.
c/o Armin Steil
Wartburgstr. 10, 10823 Berlin
Tel.: 030-78006660
E-Mail: forum-arbeit@t-online.de
www.forumarbeit.org

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.

- Landesverband Brandenburg -
mit Arbeitsgemeinschaft Sachor/Erinnern

Verband für Politische Bildung in Schule,
Hochschule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung

Der Landesverband Brandenburg der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) unterstützt gerne die Veröffentlichung der Dokumentation des Werkstattwochenendes „Politik und Sinn – politische Bildung 25 Jahre nach 1989".

Wenn auch Sie der Meinung sind, dass

- Politische Bildung in einer Demokratie wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung ist und eine wichtige Aufgabe schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit sein muss,
- für die Gewährleistung einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Entwicklung nicht nur gut ausgebildete, sondern vor allem mündige und politisch engagierte Bürgerinnen und Bürger, die in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik Verantwortung übernehmen, entscheidende Standortfaktoren sind,
- eine Lobby der Politischen Bildung zur demokratischen Substanz einer Zivilgesellschaft gehört,

laden wir Sie dazu ein, sich genauer über die DVPB in Brandenburg zu informieren und Mitglied zu werden.

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) ist der Fachverband der Lehrer/innen im Fach Politische Bildung, der Wissenschaftler/innen auf den Gebieten der Didaktik der Politischen Bildung und der Sozialwissenschaften sowie der Mitarbeiter/innen der Politischen Bildung in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

Die DVPB versteht sich u.a. als Partner und Kritiker der öffentlichen Institutionen, die für Politische Bildung Verantwortung tragen. Die Arbeit der DVPB orientiert sich an den Grundrechten und den Prinzipien freiheitlicher, sozialer und pluraler Demokratien.

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung gliedert sich in Landesverbände. Diese sind in landesinternen Angelegenheiten im Rahmen der generellen Verbandsziele der DVPB selbständig. Die Landesverbände wählen eigene Landesvorstände. Zu den Aufgaben des Landesverbandes Brandenburg gehört die Interessenvertretung gegenüber dem Landtag in Potsdam, dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, der Brandenburgischen Landeszentrale für Politische Bildung sowie dem Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM). Zu den Aufgaben der Landesvorstände gehört auch die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen auf Landesebene.

Seit 1997 hat der Verband eine eigene Zeitschrift: POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Sie erscheint vierteljährig und ist für Mitglieder kostenlos. POLIS berichtet über aktuelle politische Themen, über inhaltliche und methodische Probleme politischer Bildungsarbeit in Schule und außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung sowie über Aktivitäten des Landesverbandes.

Weitere Informationen erhalten Sie im Internet unter www.dvpb.de oder beim Landesvorsitzenden:

Dieter Starke
Elfriedestr. 12b
16540 Hohen Neuendorf
Tel. (03303) 50 43 14
E-Mail: dieter.starke@dvpb.de

25 Jahre nach der friedlichen Revolution von 1989 sind dem Politischen und der Politik Utopien, Zukunftshoffnungen und Leidenschaft weitgehend abhanden gekommen. Nach dem Scheitern des realsozialistischen Experiments und dem Siegeszug des globalisierten Kapitalismus bestimmen Markt- und Geldbeziehungen immer weitere Lebensbereiche. Die Gesellschaft ist pluralistischer, individualistischer geworden und sie entpolitisiert sich.

Welche Herausforderungen entstehen daraus für die politische Bildung? Kann politische Bildung – insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene – Orientierung und Sinnbezüge eröffnen? Lassen sich angesichts der Dominanz ökonomischer Sachzwänge und dem Misstrauen vieler gegen die(se) Demokratie die Bedeutung von gesellschaftlicher Teilhabe und Solidarität erfahrbar machen? Können Fragen nach dem gutem Leben und guter Arbeit Anstöße geben? Welche Ressourcen lassen sich in der politischen Bildung gegen die Faszination rechtsextremer „Sinnangebote" mobilisieren? Wie lassen sich politische Beteiligungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit stärken?

Beiträge von:

Julika Bürgin, Milan Dzykonski, Franziska Frielinghaus, Benno Hafeneger, Moritz Kirchner, Phillip Lengsfeld, Albrecht von Lucke, Ina Muhß, Ulrike Poppe, Ulrich Schnauder, Helga Spindler, Jürgen Weißbach, Daniel Wucherpfennig

Brandenburgische
Landeszentrale
für politische Bildung

DGB