

Sara Alfia Greco,
Dirk Lange (Hg.)

Politik
und Bildung

Emanzipation

Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Sara Alfia Greco,
Dirk Lange (Hg.)

Emanzipation

Zum Konzept der Mündigkeit
in der Politischen Bildung

Sara Alfia Greco,
Dirk Lange (Hg.)

Emanzipation

Zum Konzept der Mündigkeit
in der Politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2017

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohi-Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISBN 978-3-7344-0511-2 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0512-9 (E-Book)

Inhalt

<i>Sara Alfia Greco, Dirk Lange</i> Mündigkeit in der Politischen Bildung. Zur Einleitung	9
<i>Klaus-Peter Huffer</i> Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung	14
<i>Andreas Eis</i> Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung?	22
<i>Fritz Reheis</i> Kompetenz zum Widerstand: Konturen eines didaktischen Konzepts	34
<i>Oliver Flügel-Martinsen</i> Demokratietheorie auf dem begründungstheoretischen Irrweg. Plädoyer für eine kritische Demokratietheorie als emanzipatorische Befragungspraxis	46
<i>Werner Friedrichs</i> Mündigkeit als Steuerungsdispositiv? Propädeutische Überlegungen zur Bedeutung der neuen Demokratietheorien für die politische Bildung	69
<i>Sibylle Reinhardt</i> Konfliktfähigkeit als Ziel für die politische Mündigkeit von Lernenden	79
<i>Malte Kleinschmidt, Dirk Lange</i> Inclusive Citizenship. Exklusion und Praxen inklusiver Bürgerschaft als Ausgangspunkt einer emanzipatorischen politischen Bildung	96

Axel Schulte

Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Zwischen Ideal und Wirklichkeit von Demokratie und Menschenrechten.
 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Überlegungen 108

Jürgen Menthe

Verklärte Aufklärung: Der Subjektbegriff im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung 129

Bettina Zurstrassen

Mündigkeit in der Arbeitswelt – Politisches Lernen in der beruflichen Bildung 139

Reinhold Hedtke

Sozioökonomische Bildung: Leitziele, Gegenstand und Domäne 153

Tim Engartner

Mündige Bürger(innen), engagierte Wirtschaftsdemokrat(inn)en und kritische Konsument(inn)en – oder: Aspekte einer integrativen politisch-ökonomischen Bildung 164

Sara Alfia Greco, Judith Lehner

Medienmündigkeit zwischen jugendlicher Identitätsfindung und politischer Urteilsbildung.
 Eine politikdidaktische Auseinandersetzung mit aktuellen TV-Formaten 173

Tonio Oeftering

Politische Musik im Politikunterricht – ein Beitrag politisch-kultureller Bildung zur Emanzipation von SchülerInnen? 190

Alexander Wohnig

Demokratische Mündigkeit.
 Politisch-theoretische Grundlagen und bildungspraktische Umsetzung 199

David Salomon

Demokratietheorien – normative Grundlage für Politische Bildung? 213

F. Klaus Koopmann

Mündige Bürger(schaft) und erfahrungsorientiertes Partizipationslernen 221

Gerhard Himmelmann

Demokratie-Lernen im Spektrum unterschiedlicher Zugänge 236

Helmut Vietze

Emanzipatorische politische Bildung als Repolitisierung des Alltags –
Vorarbeiten zu einer sozialwissenschaftlichen Alltags- und
Lebensweltdidaktik 246

Tilman Grammes

Doing Mündigkeit im Politikunterricht.
Eine Forschungsskizze zu Rahmungen von Wissen in internationalen
Kontexten 264

Norah Barongo-Muweke

Migration, Post-colonialism, Intersectionality, Habitus and Citizenship
Awareness: Towards a Framework for Exclusion Sensitive Practice 277

Autorinnen und Autoren 293

Sara Alfia Greco, Dirk Lange

Mündigkeit in der Politischen Bildung.

Zur Einleitung

Seit der Aufklärung sind Mündigkeit und Bildung unlösbar aufeinander bezogen und miteinander verwoben. Während Mündigkeit die Perspektive des „Ausgang[s] des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit darstellt“ (Immanuel Kant, 1784), lässt sich Bildung als der Modus begreifen, durch den das Vermögen „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.) gefördert wird. „Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (ebd.) lässt sich als Aufruf zur (Selbst)Bildung des Individuums interpretieren. Politisch ist diese Bildung seit jeher. Sie hinterfragt Herrschaftsansprüche, sie delegitimiert scheinbar natürliche Ordnungen und sie eröffnet politische Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe. Allein die Subjektivierung der bisher Mutlosen und Unmündigen muss als Politisierung durch politische Bildung gelesen werden. Mangelnder Mut und individuelles Unvermögen sind für Kant die Hürden der Emanzipation. Politische Bildung hätte demnach die Aufgabe die Menschen zu empowern.

Im Unterschied dazu begreift die Kritische Theorie die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Voraussetzungen als ursächlich für das Phänomen der Unmündigkeit. Vermachtete Interessen und organisierte Herrschaft behinderten demnach eine Emanzipation der Unmündigen. Eine Mündigkeitsbildung müsse deshalb die Marktmechanismen und Vorteilserwartungen berücksichtigen, die die Bürgerinnen und Bürger „verblenden“. In diesem Kontext erhält die emanzipatorische Politische Bildung ihre gesellschaftskritische Konnotation. Der Weg der Emanzipation des Subjekts führt über die Kritik der gesellschaftlichen Bedingungen. In der politischen Bildung als Mündigkeitsbildung müssen sowohl die individuellen Voraussetzungen als auch die gesellschaftlichen Bedingungen didaktisiert werden. Das heißt zugleich, dass der emanzipatorische Bildungsprozess neben dem Bewusstseinswandel immer auch Gesellschaftswandel bewirkt. „Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie [...] die Menschen nicht darauf vorbereitete, sich in der Welt zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt, und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert“. (Theodor W. Adorno, 1971).

Im Rahmen der vorliegenden Publikation wird das Verhältnis von Emanzipation und politischen Bildungsprozessen diskutiert und sich hierbei aus verschie-

denen Teilbereichen und Disziplinen mit didaktischen Konzepten um Mündigkeit und Aufklärung auseinandergesetzt. *Klaus-Peter Hufer* führt mit seinem Beitrag in den Begriff der Emanzipation, seine historische Entwicklung sowie die Bedeutung für das Handeln und Lernen von Subjekten ein. Hufer warnt davor, andere Menschen „emanzipieren“ zu wollen, so stellten Emanzipation auf der einen Seite und Manipulation, Agitation und Indoktrination auf der anderen Seite sich wechselseitig ausschließende Gegensätze dar. Missbrauch gebe es, „wenn unter dem Deckmantel der Emanzipation versucht wurde, anderen Menschen das ‚richtige Bewusstsein‘ beizubringen oder stellvertretend für sie die Welt zu deuten. Diese Anmaßung liegt in der Tendenz aller institutionellen Bildungsanstrengungen.“ (Hufer in diesem Band, S. 14 f.) Die Ziele einer emanzipatorisch orientierten Bildung seien weiterhin aktuell, es fehle diesbezüglich jedoch an einer Praxistheorie um Antworten auf die Herausforderungen von Unmündigkeit und (Selbst-)Aufklärung finden zu können. *Andreas Eis* problematisiert die fehlende Thematisierung der „Verhältnisse von Unmündigkeit, Fremdbestimmung und Unterwerfung der Subjekte in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen“ (S. 24) in Bildungsplänen und Unterricht. Weiterhin unterzieht er aktuelle Programme aus den Bereichen Engagementpolitik und Demokratielernen einer kritischen Prüfung.

Fritz Reheis setzt sich mit dem Begriff des Widerstandes im politikdidaktischen Diskurs, den Kategorien einer entsprechenden Widerstandskompetenz und dem Anspruch des Sichtbarmachens von Zeitlichkeit auseinander. Dabei stellt er u. a. die These auf, dass eine Erziehung zur Mündigkeit ohne die Befähigung des mündigen Subjektes zur Entscheidung zwischen Anpassung und Widerstand nicht möglich sei. *Oliver Flügel-Martinsen* beschäftigt sich mit Habermas' diskurstheoretischen Ansatz der deliberativen Demokratietheorie, den er mittels einer reflexiv emanzipatorischen Befragungspraxis in Frage stellt. Neben einer Analyse bestehender Kritiken deliberativer Demokratie (agonistische Demokratietheorie nach Mouffe, demokratischer Streit im Namen der Anteillosen nach Rancière, sowie dialogische Demokratie nach Tully) begründet Flügel-Martinsen den Bedarf an einer kritischen Demokratietheorie als emanzipatorische Befragungspraxis. Ebenfalls bezugnehmend auf Demokratietheorien thematisiert *Werner Friedrichs* wie gesellschaftliche Veränderungen („transformierende Gesellschaft“ und „herausgeforderte Gesellschaft“, S. 69) für politische Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden können. Er verfolgt dabei die Hypothese, dass es sich bei der Anforderung an „Mündigkeit“ auch immer um ein „bipolitisches Steuerungsdispositiv“ handeln könne.

Sibylle Reinhardt hingegen macht in ihrem Beitrag den Begriff der Konfliktfähigkeit als „Bürger-Kompetenz“ stark und betont, dass Konflikte im Politikunterricht auf Inhaltsebene und Ebene der arrangierten Interaktionen erscheinen

und gehandelt werden sollten. Dies sei eine wichtige Voraussetzung, um mündige Subjekte in der Demokratie hervorzubringen. *Malte Kleinschmidt* und *Dirk Lange* stellen ein Forschungskonzept zu Inclusive Citizenship vor. Der Ansatz versucht dem Anspruch gerecht zu werden, emanzipatorische politische Bildung zu befördern und dabei auf die „Reflexion und Überwindung gesellschaftlicher Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse“ (S. 96) abzielen. Hierbei stellen die Autoren die Forderung auf, dass Citizenship sowohl als inklusive BürgerInnenschaft als auch Exklusionsmechanismus auf politischer Ebene analysiert werden müsse, um beides in gesellschaftliche Machtverhältnisse einordnen zu können. *Axel Schulte* fokussiert in seinem Beitrag die Herausforderungen, mit denen sich klassische Orientierungen der Politischen Bildung durch den sozialen Wandel und insbesondere durch internationale Migration konfrontiert sehen. Er stellt die These auf, dass die verfassungsrechtlichen Grundsätze der Menschenwürde und Menschenrechte sowie der staatlichen Demokratie für die Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft besondere Beachtung finden sollten. Mit dem Begriff der Aufklärung nimmt *Jürgen Menthe* eine Analyse der Umwelterziehung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung vor. Er verdeutlicht, dass das Leitbild des/der mündigen und autonomen Bürgers/Bürgerin bislang eine Illusion in der Domäne darstellt und somit bezüglich einer subjektkritischen Umweltbildung Handlungsbedarf besteht.

Um berufliches und politisches Lernen zusammenzuführen, setzt sich *Bettina Zurstrassen* mit dem Konzept der arbeitsbezogenen politischen Didaktik nach Peter Weinbrenner auseinander. Sie stellt die These auf, dass insbesondere an Berufsschulen oftmals die kritische Infragestellung der gegebenen Arbeits- und Herrschaftsstrukturen aus dem Blick verloren ginge. Zudem werde Mündigkeit in der Lernfelddidaktik zumeist als Selbststeuerung oder Selbstorganisation missverstanden, so dass Zurstrassen den ursprünglichen Mündigkeitsbegriff im Foucaultschen Sinne bei der arbeitsorientierten politischen Bildung verwirklicht sieht. *Reinhold Hedtke* diskutiert die Konflikte um die Repräsentation des Lernbereichs Wirtschaft in der Schule, die sich durch die Konkurrenz zwischen ökonomisch-disziplinärer und sozioökonomisch-problemorientierter Fachphilosophie äußern. Das Konzept der sozioökonomischen Bildung verdeutlicht Hedtke hierbei durch Basiskompetenzen, Leitziele und Bildungsprinzipien, den Gegenstandsbereich „Wirtschaft in der Gesellschaft“ sowie die sozioökonomische Domäne „Gesellschaft“. *Tim Engartner* kritisiert den Auf- und Ausbau der ökonomischen Bildung auf Kosten der politischen Bildung. Da Mündigkeit und Kritikfähigkeit durch politische Bildung ausgebildet würden, sei die Marginalisierung dieser eine Gefahr für die Grundpfeiler der demokratischen Gesellschaft. Engartner plädiert daher gegen eine Dominanz der ökonomischen Bildung und für eine Vernetzung der Sozialwissenschaften, um das Bildungsziel der Mündigkeit weiterhin fördern

zu können. Dies macht er an den Rollen von SchülerInnen als mündige BürgerInnen, engagierte WirtschaftsdemokratInnen und kritische KonsumentInnen deutlich. *Sara Alfia Greco* und *Judith Lehmer* zeigen am Beispiel aktueller medialer Unterhaltungsformate u. a. die Reproduktion von Geschlechterinszenierungen und die Konstruktion von sozialer Unterschicht auf. Im Rückgriff auf Prozesse jugendlicher Identitätsfindung und politischer Urteilsbildung formulieren sie Kriterien und Lernziele für eine Medienmündigkeit aus politikdidaktischer Perspektive. *Tonio Oeftering* geht der Frage nach, ob die Anwendung politischer Musik im Unterricht dazu beitragen kann politisch-emanzipatorische Lernprozesse bei SchülerInnen zu befördern. Der lebensweltliche Zugang über politische Songs und Musikformate trage hierbei möglicherweise zu einer kritischen Analyse- und Urteilskompetenz in der politischen Bildung bei.

Alexander Wohnig thematisiert bezugnehmend auf Axel Honneth den Ursprung von demokratischer Mündigkeit in der Politischen Theorie. Hierbei versucht er der Problematik, welche sich durch die Trennung von Politischer Philosophie und politischer Erziehung darstelle, nachzugehen. Zudem wird Chantal Mouffes konfliktorientierter Demokratiebegriff analysiert um Ansätze für das Bildungsziel der Mündigkeit zu entwickeln. Wohnig möchte insgesamt „einen Beitrag zu einem Zusammendenken von Politischer Philosophie und Erziehung durch die Stärkung eines konfliktorientierten Ansatzes leisten.“ (S. 199) *David Salomon* widmet sich demokratiethoretischen Ansätzen um die Kategorie der Mündigkeit in der Politischen Bildung zu untersuchen. Im Sinne mündigen Urteilens unterscheidet er hierbei zwischen sozial geprägten Herrschaftsverhältnissen und bereits internalisierten Deutungsmustern. So müsste sich die Politische Bildung auch der Herausforderung stellen, die vorherrschende Krise der Demokratie zu überwinden. Als eines der wichtigsten Elemente der Demokratie benennt *F. Klaus Koopmann* die Mündigkeit von BürgerInnen. Da sich die Komplexität der gesellschaftlichen Probleme u. a. durch Globalisierung in vielen Bereichen erhöhe, seien das (national-)staatliche Handeln und die Partizipation von mündigen BürgerInnen jedoch divergierend. Selbst- und Mitbestimmung sowie Mündigkeit müssten daher bildungspolitisch gefördert werden. Neben der Diskussion von Ansätzen zum Handeln von BürgerInnen im Sinne Kolbs, Lewins und Piagets präsentiert Koopmann ein didaktisches Modell, welches die Partizipation von BürgerInnen fördern und aktivieren soll. *Gerhard Himmelmann* plädiert für die Pflege der politischen Demokratie sowie ihrer sozialen und bürgerschaftlichen Voraussetzungen. Insbesondere die politische Bildung stehe in der Pflicht demokratische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip zu propagieren, um Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform und ihre Bedeutung allgegenwärtig zu erhalten.

Helmut Vietze widmet sich der Problematik der Alltagsorientierung in der politischen Bildung. Er beschäftigt sich hierbei mit dem Thema der Repolitisierung

der Politikdidaktik und legt „Alltag“ und „Lebenswelt“ als Ausgangspunkte einer Didaktik der Sozialwissenschaften fest. Durch Interviews mit SchülerInnen stellt Vietze die Inhalte von Alltagshandeln und Lebenswelt dar. Die Herausforderung, die sich dabei für den sozialwissenschaftlichen Unterricht stellt, sei die Verdinglichung des Unterrichts. Der Alltag soll so lesbar und für die politische Bildung fruchtbar gemacht werden. *Tilmann Grammes* versucht in seinem Beitrag einen erweiterten Zugang zum Thema Mündigkeit in der politischen Bildung zu schaffen. Insbesondere die Herstellung von Geltung in Aushandlungsprozessen des alltäglichen Politikunterrichts stellt für Grammes einen der Möglichkeitsräume für Wissenspolitik dar. Da die Politikdidaktik die Frage nach der Herstellung von Geltung bislang nur sehr allgemein behandelt habe, nimmt er in seinem Beitrag eine erziehungs- und kulturwissenschaftliche Perspektive auf Bildungsprozesse ein, welche er „doing Mündigkeit“ nennt. Seinen Ansatz verdeutlicht Grammes durch die Analyse von sechs Unterrichtsszenen im internationalen schulischen Kontext, welche ihm als Forschungsskizze dienen. *Norah Barongo-Muweke* weist in ihrem Text auf die „sozialen Kosten“ hin, die durch Exklusion von Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt, in Bildungseinrichtungen und in Bezug auf ökonomische Entwicklungen entstehen. Sie führt theoretische Grundlagen aus um eine Strategie zu entwickeln, inklusive Kompetenzen von Menschen zu fördern, die in den genannten Bereichen arbeiten bzw. in diesen interagieren. Auf Grundlage einer postkolonialen Perspektive für sogenannte Post-Migrationsgesellschaften bindet sie die Theorie der Intersektionalität und des Bürgerbewusstseins ein, um so für eine Integration von Habitus und Bewusstsein als analytische Kategorie zu plädieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (1784/1996): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Bahr, Ehrhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Stuttgart, S. 8-17.

Klaus-Peter Hufer

Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung¹

1. Emanzipation als Weg und Ziel

Das Wort „Emanzipation“ stammt aus dem lateinischen *emancipare*, was im römischen Recht die Freilassung des rechtlosen Sohnes oder Sklaven aus dem *manicipium*, der Gewalt des Hausherrn oder –vaters, bedeutete.

Der Begriff taucht wieder im 17. und 18. Jahrhundert auf, allerdings mit einer Bedeutungsverschiebung: Aus dem individuellen Akt der Gewährung von Selbständigkeit wurde zunehmend die aktive Selbstbefreiung. Diese hatte nun politische und gesellschaftliche Dimensionen gewonnen. Darüber hinaus wurde Emanzipation mit einer positiv-optimistischen anthropologischen Grundannahme belegt, nämlich mit der Fähigkeit eines jeden Individuums zur Kritik an bevormundenden, unterdrückenden Verhältnissen. Dieses Ziel gilt auch heute. Im Prozess der Emanzipation befreien sich „menschliche Individuen von bestimmten Fesseln“ – oder sie versuchen es –, „die die Entfaltung ihrer Fähigkeiten (Potenzen) verhindern“, und zwar in individueller und/oder kollektiver Tätigkeit (Galcerán Huguet 1990, 658).

Immanuel Kant benannte im Jahr 1783 auf die Frage „Was ist Aufklärung“ den fundamentalen Grundsatz aller Emanzipation: *„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“* (Kant 1995, 162).

In den 1960er-Jahren wurde Emanzipation vor allem durch Vertreter der kritischen Theorie zum gesellschaftlichen Programm. Für Max Horkheimer „hat die Idee einer künftigen Gesellschaft als die Gemeinschaft freier Menschen, wie sie bei den vorhandenen technischen Mitteln möglich ist, einen Gehalt, dem bei allen Veränderungen die Treue zu wahren ist“ (Horkheimer 1970, 36).

Emanzipation meint (Selbst-)Aufklärung und (Selbst-)Befreiung. Im Mittelpunkt stehen stets die selbständig, selbstbewusst und selbstbestimmt handelnden Subjekte.

Wer sich anmaßt, andere Menschen „emanzipieren“ zu wollen, hat nicht begriffen, dass Emanzipation auf der einen und Manipulation, Agitation oder In-

¹ Der Text wurde im September 2015 geschrieben.

doktrination auf der anderen Seite sich wechselseitig ausschließende Gegensätze sind. Missbrauch gab es, als unter dem Deckmantel der Emanzipation versucht wurde, anderen Menschen das „richtige Bewusstsein“ beizubringen oder stellvertretend für sie die Welt zu deuten. Diese Anmaßung liegt in der Tendenz aller institutionellen Bildungsanstrengungen.

Helmut Bremer hat mit engem Bezug zu Pierre Bourdieu darauf hingewiesen, dass die Verhältnisse einer von Milieus und symbolischer Herrschaft geprägten Gesellschaft eine neu akzentuierte Betrachtung von Emanzipation erfordern (Bremer 2014). Die Situation ist kompliziert: „Wir haben unsere Milieus, unsere Geschlechtsrolle, unsere ethnische Herkunft usw. im Kopf und im Körper. Besser gesagt: Wir gehören nicht einer Klasse, einem Geschlecht, einer ethnisch begründeten Kultur an. Wir *sind* sie. Als solche selbstverständlichen Lebensprinzipien werden die Weltsichten in der Regel nicht hinterfragt und gelangen auch meist nicht auf die Ebene des Bewusstseins. Für politische Bildungsarbeit bedeutet das, dass die Emanzipation aus solchen Strukturen nicht einfach durch eine Aufklärung im Sinne eines einmaligen Bewusstseinsaktes erfolgen kann. Das würde zu kurz greifen“ (Bremer 2014, 103).

Folgt man diesem – einsichtigen – Befund, dann stellt sich die Frage, wie die Befreiung aus einer Situation gelingen kann, welche die Subjekte der Befreiung als eine solche nicht wahrnehmen können und wollen. Wenn „Herrschaftsverhältnisse [...] über die Mitwirkung von Individuen und zu großen Teilen unbewusst reproduziert (werden)“ (Bremer 2014, 104), dann bleibt offen, welche Individuen noch in der Lage sind, das zu erkennen. Und wie und von wem sollen sie motiviert werden, die Herrschaftsverhältnisse zu überwinden, deren Teil sie ja selbst sind?

2. Ziele und Potenziale emanzipatorischer politischer Bildung

Die Komplexität der Probleme einer vernetzten und globalisierten Gesellschaft und die damit verbundene immense Informationsfülle samt unübersichtlichen Handlungsoptionen erschlägt. Die „objektive“ Realität ist nicht in zwei Schulstunden pro Woche oder einen über vielleicht fünf Abende gehenden Kurs der Erwachsenenbildung abzubilden; die unübersichtliche Fülle an Fakten und Fragen, Meldungen und Meinungen, Informationen und Ideen ist nicht in maßstabverkleinerte Curricula einzufangen.

Daher ist mehr denn je exemplarisches und an den wesentlichen Schlüsselfragen der Gesellschaft orientiertes Lernen angesagt. Hier bleiben immer noch die von Oskar Negt ins Spiel gebrachten Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen einzigartig (Negt 1994, 2004 b, 2010, 26-234), weil sie nicht auf das Formale oder Funktionale reduziert sind, sondern sich gesellschaftlichen und existenziellen Kernfragen zuwenden: Es sind Identitätskompetenz, technologische Kompe-

tenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz und historische Kompetenz (Negt 1994, 2004 b, 2010, 26 – 234). Diese Kompetenzen sollen jedoch nicht isoliert und rein positivistisch betrachtet werden; ihr emanzipatorisches Potenzial entfaltet sich durch das „oberste Lernziel: Zusammenhänge herstellen!“ (Negt 1994, 2004 b, 2010, 207).

In der Tat ist das dringend notwendig in einer Welt fragmentierter Gesellschaftsformationen und hochgradigem Spezialistentum, das derzeit durch den Aberwitz von 18.200 Studiengängen schon in den Hochschulen und Universitäten vorbereitet wird (siehe Der Spiegel 2015).

Negts emanzipatorisches Angebot, Kompetenzen zu begreifen und in Lernzusammenhänge zu integrieren, ist weitgehend Konsens in der politischen Erwachsenenbildung (siehe Hufer u. a. 2013 u. 2015). Das ist jedoch keineswegs in der auf allgemeinbildende Schulen zielenden Politikdidaktik der Fall. Von einigen Vertretern dort ist ganz im Gegenteil ein stark funktionalistisches Verständnis vom Politikunterricht in die Diskussion gebracht worden (siehe Weißeno u. a. 2010). Tonio Oeftering hat in einer luziden Kritik diese Überlegungen als „ein geradezu paternalistisch-bevormundendes Verständnis politischen Lernens“ (Oeftering 2013, 85) bewertet: „Aus der Sicht einer am Leitziel der Mündigkeit orientierten politischen Bildung ist eine solchermaßen bevormundende politische Bildung weder politisch noch Bildung“ (Oeftering 2013, 85).

Daher ist es auch nicht von der Hand zu weisen, wenn Vertreter/-innen der außerschulischen politischen Bildung/politischen Erwachsenenbildung den Schluss ziehen, dass eine emanzipatorische Bildung „im schulischen Kontext kaum denkbar ist“ (Dettendorfer 2009, 36). Und in der Tat findet man in einem neueren „Handbuch politische Bildung“, dessen weitaus meisten Beiträge sich auf die Schule und den Politikunterricht dort beziehen, weder einen Beitrag zum Bildungsziel „Emanzipation“ noch im Stichwortverzeichnis einen entsprechenden Eintrag (siehe Sander 2014).

2.1 Die Notwendigkeit einer Praxistheorie

Was sollte, was kann eine emanzipatorisch orientierte politische Bildung leisten? Zunächst einmal bedarf sie einer soliden theoretischen Begründung: „Als eine *gute* Theorie kann im Kantischen Sinne jener Begründungszusammenhang verstanden werden, der das Herumtappen im Empirischen beendet und pragmatischem wie technisch-praktischem Handeln als Wegweiser und Orientierungsnorm dient. Was im Erkennen nicht nur die Realität verdoppelt, sondern aus ihren eigenen Potentialen Veränderungen und bessere Möglichkeiten zu entwickeln hilft, ist auf überschreitende und eingreifende Theoriearbeit angewiesen“ (Negt 2004a, 15). Und: „*Politische Bildung* kann nicht gelingen, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt. Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und

Herrschaftsverhältnisse? Wenn diese Fragen als modernisierungsschädlich ausgegrenzt werden, ist politische Bildung lediglich Verdoppelung der Realität“ (Negt 2010, 24).

Die wesentlichen Kriterien einer so definierten „guten Theorie“ sind Handlungsorientierung und die Absicht, die vorgefundene und als unzureichend erkannte Praxis zu verbessern, d. h. zu demokratisieren.

Hinzu kommt, das, was wissenschaftlich begründet wird, mit dem, was praktisch realistisch ist, in Verbindung zu bringen. Aber es fehlt nach wie vor eine solide „Praxistheorie emanzipatorischer politischer Bildung“. Zwar gibt es erste Ansätze, eine kritische Theorie politischer Bildung zu re-aktualisieren (Widmaier/Overwien 2013), aber auch da ist die Perspektive derjenigen, die vor Ort und in den Institutionen die Arbeit machen, erheblich unterrepräsentiert. Es muss daher eine neue Theorie gefunden werden, die die Einsichten, Kenntnisse, Perspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten der beiden Lebenswelten „Theorie“ und „Praxis“ vereint. Noch sind die Grenzen zwischen ihnen recht starr (siehe Hufer 2013).

Erhard Meueler benennt fundamentale Bedingungen einer „Praxistheorie“ der Erwachsenenbildung (Meueler 1998, 171): „Will eine solche Theorie handlungsrelevant sein, muß sie mit der ganz normalen Alltagspraxis von Erwachsenenbildung koordiniert sein, aus ihr schöpfen und wieder in sie münden. Überall dort, wo die am gemeinsamen Lernen und Lehren Beteiligten ihre besondere Praxis kritisch auf allgemeine Einsichten hin reflektieren, kommt Theorie zustande, und zwar in Einheit mit der Praxis“ (Meueler 1998, 171). Die Theorie „begleitet die Praxis kritisch, beobachtet sie, klärt sie über sich selbst auf, sichert sie vor Selbstbetrug. [...] Andererseits muß die Theorie ihren Gehalt praktisch unter Beweis stellen und sich durch ihre pädagogische Durchführbarkeit ausweisen“ (Meueler 1998, 171).

2.2 Gesellschaftstheorie statt Betriebswirtschaft

Eine emanzipatorische Bildungsidee und -arbeit ist eng mit der Gesellschaft, in der sie wirkt und die sie mitgestalten will, verflochten. Sie braucht eine theoretische Einordnung der jeweils gegenwärtigen Konstellationen und Aktionen, der Motive der Handelnden und der Gründe der Passiven, der Macht der Starken und der Ohnmacht der Schwachen. Sie sucht Potenziale der notwendigen Veränderung, aber auch der sinnvollen Verteidigung der gesellschaftlichen Lage. Bei der Formulierung einer emanzipatorischen Praxistheorie kommt es auf die „erkenntnisleitenden Interessen“ an, die sich „aus dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang“ ergeben (Habermas 1971, 37). Maßstab für eine emanzipatorische Gesellschaftstheorie ist, ob und inwieweit das Demokratiepостulat ernst genommen wird, nicht legitimierte Herrschaft gebrochen und eine Gesellschaft angestrebt wird, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (Marx/Engels 1848, 45).

Hiervon sind wir offensichtlich weit entfernt, denn: „Die kulturelle Erosionskrise, in der wir leben“ (Negt 2004a, 26), ist eng verbunden mit einem „betriebswirtschaftlichen Imperialismus“ (Negt 2004a; 2014: 122), der gleichermaßen der Verursacher und der Nutznießer dieser Krise ist.

Wie weit die Verbetriebswirtschaftlichung des Lebens vorgedrungen ist, zeigt sich im Sprachgebrauch. In der Bildungsarbeit beispielsweise wird vielfach nicht mehr von Teilnehmenden an den Veranstaltungen gesprochen, statt dessen wird dort heute der Kundenbegriff „ohne Scham“ (Negt 2004b, 202) und wie selbstverständlich gehandelt; dabei stammt er aus einer anderen Welt, aus der des Marktes, der Erfolgsorientierung, der Gewinnmaximierung und vielleicht auch der Übervorteilung, in der es um andere Absichten geht als um die, dass Menschen selbstbestimmt an Erkenntnissen und Welterfahrungen teilhaben, beispielsweise um ihre Autonomie zu erweitern. Damit wird symbolisch das ausgedrückt, was Absicht ist: die Unterordnung der Menschen unter die Bedingungen der Ökonomie. Dazu Oskar Negt: „Wir tun so, als ob die Frage von Wirtschaftsstandorten und die Frage der Ökonomie das ganze Leben ausfüllt“ (Negt 2004b, 203).

Dieser Prozess ist flächendeckend und total, kein gesellschaftlicher Bereich bleibt verschont, auch nicht das Bildungssystem. In den Gesprächen, die dort geführt und in den Schriften, die dort in Umlauf gebracht werden, rasselt routinemäßig vorgetragen das neue Vokabular: Qualität, Effizienz, Planung, Standards, Controlling, Rankings, Evaluation, Assessment, Markt, Dienstleistung, Innovation, Reform, Modernisierung, Synergie, Kompetenz, Selbstlernkompetenz, Formate, Module, Weiterbildungsmanagement, Netzwerke, Vernetzung, Organisationsentwicklung, Zeitfenster, Meetings, Events, Performanz, Paradigmenwechsel, Bildungsstandards, Nachfrageorientierung, soft skills, Globalisierung, Standortsicherung, Lernende Regionen.

Da mit diesen Begriffen entsprechende soziale, kulturelle und politische Konturen erkennbar werden, sind grundlegende Fragen zu stellen: Ist das eigentlich die Gesellschaft, die sich die Menschen wünschen? Ist der Wert von Arbeit, die Bedeutung einer Beziehung, der Sinn eines Gesprächs, die Freundlichkeit einer Beratung tatsächlich nur als eine betriebswirtschaftliche Quote zu bemessen? Geht es den Menschen in erster Linie um Qualifikation oder immer noch um Bildung? Sind vor allem funktionale „soft skills“ gefragt? Oder zählen nicht doch weiterhin traditionelle Werte wie z. B. Gerechtigkeit? Wer definiert dies alles? Wer suggeriert und implementiert dieses Denken? Welche Medien stehen hier zur Verfügung? Welches Menschenbild wird mit dem rundherum aufgekommenen neuen Qualifizierungsverständnis inszeniert? Die Antwort ist erschreckend schlicht: Es zählt vor allem der, der zahlen kann. Es entsteht ein Gesellschaftsverständnis, nach dem nur das einen Wert hat, was Mehrwert schafft. Hierfür gibt es interessierte Profiteure.

3. Fragen und Stichworte der Gegenwart

Demgegenüber muss politische Bildung ihre zentralen Kategorien bewahren, die sich aus den relevanten Definitionen von Politik ableiten: Macht, Herrschaft, Konflikt, Interesse, Gemeinwohl, Menschenwürde u. a. Die Ziele emanzipatorischer politischer Bildung sind und bleiben Demokratisierung, Handlungsorientierung, Kritikfähigkeit, Solidarität und Mündigkeit. Aus der Orientierung an ihnen sind gesellschaftstheoretisch und -praktisch relevante Fragen zu stellen, z. B.:

- Wer steuert in einer globalisierten Welt, in der die Nationalstaaten an Bedeutung verlieren, wirklich „Politik“?
 - Wie legitim, wie demokratisch sind die eingesetzten Instrumente?
 - Welche Akteure und Handlungsfelder fördern Demokratie, welche behindern sie?
 - Wie ist in einer weitgehend individualisierten Gesellschaft eine Orientierung am allgemein Interessierenden herbeizuführen?
 - Wie kann Gerechtigkeit hergestellt werden, wenn die Kluft zwischen arm und reich immer größer wird? Allen Erfahrungen nach muss sie erkämpft werden, denn diejenigen, die sich ihre Privilegien verschafft haben, werden diese nicht freiwillig aufgeben. Wo stehen da politische Bildnerinnen und Bildner?
 - Wie kann bei der fast schon totalen Durchökonomisierung unserer Verhältnisse noch Solidarität begründet werden?
 - Welche politische Sozialisation erfährt ein zur dauernden Flexibilität gezwungener Mensch?
 - Wie politisch handlungsbereit und –fähig sind auf dem „Markt“ herumgewirbelte Menschen überhaupt noch?
 - Wie können soziale Standards in einer weltweit „liberalisierten“ Welt noch gerettet werden?
 - Führen der Verdruss an Politik und das Misstrauen gegenüber Politikern – beides ist empirisch belegt – möglicherweise zu einer „Antipolitik“ (de Saint Victor 2015, 10), die die Demokratie in eine Krise treibt?
 - Welche Potenziale an politischer Anomie und Aggressivität, an Fundamentalismus, Rassismus und Rechtsextremismus ergeben sich aus dem Prozess weltweiter Entgrenzung, Modernisierung und Ökonomisierung?
 - Wie ist „Mündigkeit“ zu definieren in einer Gesellschaft, in der der kaufkräftige Kunde, nicht aber der politisch interessierte und engagierte Bürger attraktiv ist?
- Diese und zahlreiche andere Fragen sind nicht ohne weiteres, wie es vielfach versucht wird, mit der Luftigkeit eines Erlebnischarakters, mit der Ästhetisierung des Lerngeschehens einzufangen. Stattdessen trifft Hegels Klarstellung zu: „Die Bildung [...] ist im Subject [sic] die harte Arbeit gegen die bloße Subjectivität [sic] des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen subjective [sic] Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens“ (Hegel 1853, 14).

Die Ergebnisse dieser harten Arbeit entziehen sich glücklicherweise jeglicher Kontrollphantasie. Zwar wird immer von Seiten der neoliberalen Chefideologen und ihren Think Tanks mit riesigen Kampagnen und Budgets versucht, „Menschen in Rechenmaschinen“ (Crouch 2015, 49) zu verwandeln. Aber es bleibt doch die Genugtuung, dass Menschen ihren Eigensinn haben und sich dieser in Bildung entwickelt (Negt 2014, 123). Die modernistischen „Zeitgeistsurfer“ (Pongratz 2003), die Emanzipation für obsolet erklären, haben in ihren technokratischen Phantasien nicht bedacht, dass Bildung immer ein Widerstandspotenzial, eine Subversivität beinhaltet und mit sich bringt. Monofunktional verlaufen Lernprozesse keineswegs. Bildung hat stets einen Eigensinn, sogar wenn sie nur auf Qualifizierung reduziert wird. Auch dann ist anzunehmen, dass die „Teilnehmerinnen und Teilnehmer [...] entschlossen sind, gegen die Welt des akkumulierten Wissens ein Stück ihrer Subjektivität zurückzugewinnen“ (Axmacher 1990, 224f).

Die Versuche, Subjektorientierung durch Standardisierung, Kritik durch Kompetenz und Emanzipation durch Evaluation zu ersetzen – wie das in Publikationen der Politikdidaktik und auch der politischen Erwachsenenbildung nachzulesen ist –, gehen in ihren technokratischen Phantasien und Omnipotenzgelüsten an den Absichten der Menschen vorbei. Deren Mündigkeit ist nicht nur ein Postulat, sondern Realität.

Die Herrschaftsformen und Abhängigkeitsverhältnisse sind nicht immer unmittelbar und sofort erkennbar, aber sie existieren weiter – trotz aller Beschwörungen von Selbstverwirklichung, Selbstbehauptung, Selbstdurchsetzung, Selbstmanagement, Selbstorganisation oder Selbststeuerung. Die Ziele einer emanzipatorisch orientierten Bildung bleiben nach wie vor aktuell. Doch die Antworten auf die Frage, wie die (Selbst-)Aufklärung der Menschen aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit vonstattengehen soll, müssen neu gesucht und gegeben werden.

Literatur

- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim.
- Bremer, Helmut (2014): Emanzipation im Kontext von Milieus, symbolischer Herrschaft und Sozioanalyse. In: Tim Engartner/Jens Korfkamp (Hrsg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts., S. 96-108.
- Crouch, Colin (2015): Die bezifferte Welt. Wie die Logik der Finanzmärkte das Wissen bedroht, Berlin.
- Der Spiegel: Studiengänge. Abiturienten haben die Qual der Wahl, H. 36/2015, S. 16.
- Dettendorfer, Bettina (2009): Zur Geschichte der politischen Bildung in Deutschland und ihren aktuellen Herausforderungen, in: Janne Mende/Stefan Müller (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach/Ts.

- Galcerán Huguet, Montserrat (1990): Emanzipation. In: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Band. 3, hrsg. von Hans Jörg Sandkühler, Hamburg, S. 658-660.
- Habermas, Jürgen (1971): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien, 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Hegels's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik sowie zur Belehrung und Anregung für gebildete Eltern und Lehrer aller Art, aus Hegels sämtlichen Schriften gesammelt und systematisch geordnet von Dr. Gustav Thaulow, Professor an der Universität zu Kiel, Kiel 1853.
- Horkheimer, M. (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze, Frankfurt/M. u. Hamburg.
- Hufer, Klaus-Peter: „Kritische politische Bildung“?, in Widmaier/Overwien, a. a. O., S. 119-125.
- Hufer, Klaus-Peter u. a. (2013) (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter (2015): Kompetenz oder Bildung. Die Konjunktur der Kompetenz in der politischen Bildung. In: Rahel Baumgartner/Hakan Gürses (Hrsg.) Im Blickwinkel: Politische Bildung in Österreich, Schwalbach/Ts., S. 104-115.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: ebd., S. 162-170.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1971): Manifest der Kommunistischen Partei (1848). In: Karl Marx/Friedrich Engels, Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Bd. 1, 19. Aufl., Berlin.
- Meueler, Erhard (1998): Erwachsene lernen, 5. unveränderte Aufl., Stuttgart.
- Negt, Oskar (1994): Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Oskar Negt (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers, Göttingen, S. 276-290.
- Negt, Oskar (2004a): Kritische Gesellschaftstheorie und emanzipatorische Gewerkschaftspolitik. In: Joachim Beerhorst/Alex Demirovic/Michael Guggemos: Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M., S. 14-33.
- Negt, Oskar (2004b): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke: Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 194-213.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.
- Negt, Oskar (2014): Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule, Göttingen.
- Oeftering, Tonio (2013) (Hrsg.): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach/Ts.
- Pongratz, Ludwig A (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Berlin.
- Saint Victor de, Jacques (2015): Die Unpolitischen, Hamburg.
- Sander, Wolfgang (2014) (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4. völlig überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts.
- Weißeno, Georg u. a. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn.
- Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (2013) (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts.

Andreas Eis

Mythos Mündigkeit?

Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung?

1. Einleitung

Mit der Formalisierung von Kompetenzen und messbaren Standards wird das immer schon ambivalente Mündigkeitspostulat in Bildungsinstitutionen mitunter in sein Gegenteil verkehrt. Auch erfahrungs- und handlungsorientierte Ansätze des Demokratielearnens tragen nicht immer zur politischen *Aufklärung* bei. In vielen ambitionierten Projekten werden ebenso wie in den reformierten Lehrplänen weder die Ursachen für Fremdbestimmung und Unmündigkeit, noch die strukturellen Voraussetzungen für Partizipationsfähigkeit oder die Gründe für vielfach verhinderte Teilhabe thematisiert. Im folgenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, in welchen Kontexten Politischer Bildung die emanzipatorische Leitidee der Mündigkeit eine Umdeutung und Instrumentalisierung erfährt. Meine Ausgangsthese ist, dass Politische Bildung spätestens seit der Einführung des Politik-Wirtschaft-Unterrichts in vielen Bundesländern eine Entpolitisierung erfährt und weitgehend auf die Qualifikation angepasster Konsumenten, Staats- und Wirtschaftsbürgerinnen reduziert wird. Das Bildungsziel politische Mündigkeit steht zwar nach wie vor im Zentrum von Kompetenzmodellen und Kerncurricula sowohl der politischen als auch der ökonomischen Bildung. Gleichwohl sprechen die jüngsten Bildungsreformen ebenso wie zahlreiche Förderprogramme zum Engagement- und Demokratielearnens eher für eine normative Umdeutung des Mündigkeitsanspruches. Neue Zielorientierungen sind vielmehr Beschäftigungsfähigkeit, flexibel anpassungsfähige Kompetenzprofile, soziale Selbstregulierung und Eigenverantwortung statt Fragen nach Machtverhältnissen, Fremdbestimmung und Herrschaftskritik. Ich werde zunächst (1) nach den strukturellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Bedingungen für politische Handlungsräume sowie für Partizipationsfähigkeit und Mündigkeit als Bildungsziele fragen. Während optimistische sozialwissenschaftliche Analysen bereits ein neues „Zeitalter der Partizipation“ postulieren (Harles/Lange 2015), verweisen gesellschaftskritische Ansätze auf Prozesse der Entpolitisierung in der „Postdemokratie“ (Eis/Salomon 2014). In vielen Konzeptionen Politischer Bildung scheint der Anspruch autonomer Subjekte nicht ein (grundsätzlich unerreichbares) Fernziel,

sondern bereits vorausgesetzt, ohne dass Macht- und Herrschaftsanalysen der Verhältnisse von Fremdbestimmung überhaupt erfolgen würden. Im zweiten Schritt (2) soll die These begründet werden, dass auch demokratiepädagogische und engagementpolitische Projekte der Entwicklung von Mündigkeit mitunter geradezu entgegenwirken können. Anhand deliberativer Bürgerforen sowie Beispielen von Kinder- und Jugendpartizipation wird untersucht, inwiefern sich hier tatsächlich neue Handlungs- und Reflexionsräume erschließen lassen oder inwieweit Jugendliche und Erwachsene durch Pseudopartizipation lediglich aktiviert und möglicherweise instrumentalisiert werden. Als Ergebnis soll schließlich (3) ein zentrales Anliegen emanzipatorischer Bildungsarbeit formuliert werden, das darin besteht, die ambivalenten Anrufungen zur Mitbestimmung und sozialen Selbststeuerung als Lerngelegenheit einer Selbstdesillusionierung zu verstehen. In Anlehnung an subjektkritische Studien (Reichenbach 2001; Bünger 2013; deMoll u. a. 2013) kann hier insofern für eine Inkompetenz-Kompetenz plädiert werden, die das „demokratische Selbst“ mit seinen eigenen Konstitutionsbedingungen konfrontiert und es notwendigerweise immer auch als ein „dilettantisches Subjekt“ ausweist (Reichenbach 2001). Mündigkeit als dauerhafte Aufgabe und kontrafaktisches Versprechen würde sich somit als dialektische Lernproblematik wenden und nicht in einer unkenntlich gewordenen, beliebigen Leerformel erschöpfen.

2. Bildung zur Mündigkeit im „Zeitalter der Partizipation“ oder „Praxis der Umbildung“ in einer Epoche des Demokratieabbaus?

Das neue Paradigma der „Output-Steuerung“ orientiert sich an messbaren und (international) vergleichbaren Leistungsparametern. Wenn wir *Mündigkeit* als Kritikfähigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit verstehen oder gar als Bereitschaft und Mut zum Widerspruch und zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, dann hilft uns Output-Steuerung sicherlich kaum weiter. Aus einigen Lehrplänen, wie z. B. dem Kerncurriculum Politik-Wirtschaft in Niedersachsen, wurde die *Handlungsfähigkeit* als Kompetenzdimension bereits herausgestrichen und an den Bereich der non-formalen Bildung delegiert: was nicht messbar ist, kann in der Schule auch nicht mehr gelehrt und gelernt werden (NKM 2006, KC PoWi, 8)! Der vorliegende Entwurf eines neuen Kerncurriculums hält an dieser Schwerpunktsetzung fest. Handlungskompetenz kommt als eigener Qualifikationsbereich nicht vor, auch wenn sie gleichsam zum Metaziel erhoben wird: „Die Kompetenzen sind den Kompetenzbereichen Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz zugeordnet. [...] Eine so verstandene Handlungskompetenz ist Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts [...]. Die Schülerinnen und Schüler sind wahrnehmbar handlungskompetent, wenn sie begründet eine eigene Mei-

nung vertreten, andere Meinungen nachvollziehen können, sich konfliktfähig verhalten und reflektierte Entscheidungen treffen. Sie handeln als entscheidungs- und interventionsfähige Bürger zunehmend verantwortungsbewusst.“ (NKM 2015, KC PoWi, 13) Diese Zielorientierung ist eine einseitige Festlegung auf ein liberales Bürgerleitbild, das weder Emanzipation und Herrschaftskritik anstrebt, noch den Minimalstandards der GPJE¹ gerecht wird.

In der Bildungstradition der Aufklärung begründet der *moralische* Anspruch, der *Imperativ zur Selbstbestimmung*, zum *öffentlichen Vernunftgebrauch* „ohne Anleitung eines anderen“ (Kant 1783, A 481) zugleich die Voraussetzung für einen *politischen* Subjektstatus qua Vernunftbegabung und der daraus abgeleiteten Menschenwürde. Diese *regulative Idee der Mündigkeit* ist bereits bei Kant gleichwohl nicht als Zustand oder als ein durch Kompetenzentwicklung zu erreichendes Bildungsziel zu verstehen, sondern vielmehr als permanente *Aufgabe zur Selbstbefreiung aus Unmündigkeit*, als ein mutiger, unbequemer Prozess der Emanzipation, der Abweichung und Kritik von überlieferten und vorgegebenen Lehrmeinungen (Eis 2016). Die Leitung durch Pädagogen, Autoritäten und fremde Expertisen ist vielfach bequemer und alltagspraktisch erfolgreicher als „selbst zu denken“ (Welzer 2013; Bünger 2013). Mündigkeit als *Emanzipationsprozess* wird jedoch auch heute kaum gelingen oder sogar in sein Gegenteil verkehrt, wenn Selbst- und Mitbestimmung sich in bildungspolitischer Rhetorik oder in pädagogischem Aktivismus erschöpfen. In Lehrplänen und einer Vielzahl von Teiligungsprojekten wird das autonome Subjekte bereits vorausgesetzt, die gesellschaftliche Formung und Zurichtung von Kindern und Jugendlichen in der entgrenzten Wettbewerbsgesellschaft hingegen kaum mehr thematisiert (Huiskens 2011). Unter der Prämisse des globalen Standortwettbewerbs nimmt die Erziehung zur Selbstdisziplinierung, zur Verinnerlichung von Leistungszwängen und unreflektiert übernommenen gesellschaftlichen Normen der Selbstvermarktung und -optimierung des flexiblen Menschen immer konkretere Formen an: im Kontext von G8, Bologna, prekären Zeitverträgen, Privatisierung von Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen, um hier nur einige Stichworte zu nennen (Koppetsch 2011; Eis/Salomon 2014).

Um Wege aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu erschließen, müssen die Verhältnisse von Unmündigkeit, Fremdbestimmung und Unterwerfung der Subjekte in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen zunächst einmal thematisiert werden. Davon findet sich in den aktuellen Lehrplänen allerdings kaum etwas wieder. Schüler_innen werden unter den Zielvorgaben der Output-orientierung kaum befähigt, ihre ungleichen Lebenschancen innerhalb der

1 Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung weist in ihrem Entwurf für nationale Bildungsstandards politische Handlungsfähigkeit immerhin als zweiten fachspezifischen Kompetenzbereich aus.

sozio-ökonomischen Strukturen zu analysieren, politische Interessen in Konflikten zu vertreten und Möglichkeiten solidarischen Handelns auszuloten. Aus einigen Curricula (z. B. in Niedersachsen) sind aktuelle Konfliktlinien und epochale Krisenphänomene als Inhalte des Unterrichts jedoch völlig verschwunden. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit (v. a. auch im Bildungssystem), neue Armut, die Krise des nationalen Wettbewerbsstaats, Energie- und Klimakrise sowie die Legitimationskrisen europäischer Demokratien spielen ebenso wie Rollen-, Milieu- und Sozialisationstheorien in der schulischen Politischen Bildung kaum noch eine Rolle. Dies gilt insbesondere für das Gymnasium, wo diese Problemfelder durch betriebswirtschaftliche Themen ersetzt wurden. Inhaltsfelder werden zudem durch Basis- und Fachkonzepte abgelöst, die sich in schulinternen Curricula widerspiegeln sollen, vermutlich aber zu einer neuen Institutionenkunde führen werden, wenn sich Schüler und Lehrerinnen an Basiskonzepten abarbeiten wie: „Motive und Anreize“, „Interaktionen und Entscheidungen“ oder „Ordnungen und Systeme“ (NKM 2015, 7). Sicherlich ist das Erarbeiten oder Auswendiglernen von Definitionen nicht die lerntheoretische Idee von Basis- und Fachkonzepten. Allerdings bleibt erst noch zu zeigen, inwiefern diese „Innovation“ tatsächlich die Unterrichtsqualität in einer anderen Richtung als in die einer neuen instruktionalen Paukschule verändern wird. Einem aufklärerischen Bildungsanspruch kann jedenfalls nicht genüge geleistet werden, wenn sich in einem Politiklehrplan das Fachkonzept „Macht“ lediglich in einer einzigen Passage wiederfindet (ebd., 18), von „Herrschaft“ und „Ungleichheit“ – geschweige denn von „Kapitalismus“ – hingegen überhaupt nicht mehr die Rede ist, als wären wir bereits in der klassenlosen, herrschaftsfreien Gesellschaft angekommen. Hier wird Politik auf technisches Verwaltungshandeln und Gesellschaft auf *social engineering* reduziert.

Kerncurricula sollen den Anforderungen internationaler Vergleichsstudien gerecht werden. Mithilfe ausdifferenzierter „Bildungsstandards“ werden Leistungen „valide gemessen“ und damit die „Qualität“ und Wettbewerbsfähigkeit der Bildungssysteme dokumentiert. Nicht nur in der Politischen Bildung melden sich zunehmend kritische Stimmen, die in dieser Standardisierung genau das Gegenteil von Bildung und Unterrichtsentwicklung ausmachen: Kritisches Denken und *fachliches Verstehen* werden vielmehr durch Kompetenzmodelle, durch Methodentraining und Didaktisierung des Unterrichts systematisch abtrainiert. Auf der Grundlage umfassender empirischer Forschung zeigt Andreas Gruschka, inwiefern z. B. in zahlreichen Unterrichtsstunden eine „Entsorgung der Inhalte“ durch eine sachentfremdete Zergliederung des Lernprozesses, durch Trivialisierung, Medienkonsum und ständige Lernkontrollen stattfindet (Gruschka 2011, 78, 66 ff.). Andere Bildungswissenschaftler beschwören nach PISA und Bologna bereits einen systematischen „Analphabetismus als geheimes Bildungsziel“ (Liessmann

2014, 131). Kompetenzorientierung und Bildungsstandards verbessern nach diesen Analysen weder schulisches, noch universitäres Lehren und Lernen, sondern bewirken das genaue Gegenteil: eine „Praxis der Unbildung“ (Liessmann 2014).

3. Engagementpolitik und Demokratielernen als Instrument der Entmündigung und sozialen Desintegration?

Inwiefern macht das Konzept „Mündigkeit“ überhaupt noch Sinn für den leistungsorientierten, selbstverantwortlichen, angepassten Konsumenten und für das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007)? Auch bei der zivilgesellschaftlich engagierten Bürgerin sind durchaus Zweifel angebracht, wenn soziales Engagement als Ausfallbürgschaft für den Abbau des Sozialstaates sorgen muss. Nicht nur in Lehrplänen und bildungspolitischen Programmen, auch in vielen engagementpolitischen Projekten lässt sich zeigen, inwiefern sich zunehmend eine Erziehung zur fremdbestimmten „Aktivierung“, zur marktregulierten Selbstkontrolle, zu sozialer Mitverantwortung des funktionalen Subjekts durchsetzt (Eis 2015b; Wohnig 2014). Der Anspruch politischer Mündigkeit wird jedoch sinnentleert, wenn die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse als *strukturelle Vorbedingungen* von Partizipation nicht mehr Gegenstand politischen Lernens und politischer Bildungsforschung sind. Mündigkeit bleibt ebenso eine Leerformel, wenn die Subjekte verinnerlichte Strukturen sozialer Ungleichheit und Technologien der Selbstregulierung ausblenden, die sie auch in Beteiligungsprojekten vielfach reproduzieren.

Partizipation und politisches Handeln sind einem tiefgreifenden Wandlungsprozess unterworfen. Resultate dieses Wandels sind nicht nur ein sinkendes Vertrauen und Mitgliederschwund in Parteien und Gewerkschaften, eine Krise der Repräsentation und der wachsende Einfluss von Expertengremien, Lobbyismus und kommerzieller Politikberatung, sondern auch neue Protestbewegungen, die Professionalisierung von NGOs, liquid democracy sowie die Transnationalisierung der Zivilgesellschaft (Harles/Lange 2015; Hedtke/Zimenkova 2013). Gesellschaftliche Umbrüche und Transformationen des Selbst sprechen vielmehr dafür, dass die Bedingungen politischer Mündigkeit schwieriger, für viele Menschen kaum erfüllbar geworden sind. Wie passt es zusammen, wenn einerseits Lerninhalte wie neue Formen von Prekarisierung und alternative Wirtschaftsmodelle aus den Lehrplänen verschwinden, andererseits aber eine Fülle von Bildungsinitiativen zum Demokratie-, Engagement-, Service- und Compassion-Learning, Jugendliche zu aktiven, sozial- und selbstverantwortlichen Bürger_innen zu qualifizieren beabsichtigen?

Zahlreiche politische und pädagogische Programme – auch und insbesondere im europäischen Kontext – versuchen durch eine Aufwertung der „Zivilgesell-

schaft“ den schwindenden Handlungsräumen und den Defiziten demokratischer Willensbildung entgegenzusteuern. Nicht zuletzt wurde im Lissabon-Vertrag (Art. 11 EUV) die strukturelle Einbindung der Zivilgesellschaft in Entscheidungsprozesse festgeschrieben: durch Konsultationen und dialogorientierte Partizipationsmodelle (Kohler-Koch/Quitkat 2011). Auch auf kommunaler Ebene kennen wir Bürgerhaushalte, Jugendparlamente und Beiräte. Wie aber passt die Inflation von Bürgerbeteiligung zu einer These der Postdemokratie? Ein anschauliches Beispiel ist die Initiative eines Endlager-Symposiums des ehemaligen Bundesumweltministers Peter Altmaier: „noch nie habe es [...] einen so breiten politischen Konsens für ein Endlagersuchgesetz gegeben. Noch nie habe es ein so breites Verfahren zur Bürgerbeteiligung gegeben. Wer sich daran nicht beteilige, lasse die Chance auf Beteiligung und Einflussnahme ungenutzt.“ (zit. nach FAZ, 31.5.2013) Die Umweltverbände boykottierten dennoch diesen „breiten Konsens“ mit der Begründung, dass die eigentlichen Verhandlungen längst hinter verschlossenen Türen stattgefunden hätten. Sie lehnten ihre Beteiligung an – oder ihre Indienstnahme für – Konsultationen ab, weil zu befürchten stand, dass die Verbände hier keineswegs gleichberechtigte Diskurspartner sind, sondern lediglich als Legitimitätsreserve fungieren sollten. Auch die Studien über europäische Interessenvertretungen vom Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung (Kohler-Koch/Quitkat 2011) kommen zu dem Ergebnis, dass die großen Erwartungen an „partizipative Demokratie“ und deliberative Politikberatung in Europa weitgehend entzaubert wurden. Zwar habe sich die neue Konsultationspolitik der EU durchaus auch gegenüber Vertretern „schwacher Interessen“ geöffnet. Politische Konsultationen beschränken sich jedoch weiterhin auf wenig transparente, elitäre Akteure auf europäischer Ebene und werden kaum an die nationale und lokale Ebene zurückgebunden.

Andere Autoren sehen, wie Claus Leggewie oder Roland Roth, in den Bürgerprotesten und neuen sozialen Bewegungen bereits einen „Aufbruch in eine neue Demokratie“ (Leggewie 2011; vgl. Roth 2011; Marg u. a. 2013). Aus Sicht der Politischen Bildung interessieren hier nicht nur die Potentiale für mehr Bürgerbeteiligung, sondern v. a. die sie begleitenden Inklusions- und Exklusionsprozesse, d. h. die Voraussetzungen für erfolgreiche oder verhinderte Teilhabe. Es verwundert wenig, dass auf den Bürgerplattformen zu Konsultationsverfahren der EU-Kommission letztlich nur gut vernetzte Interessengruppen auftreten (http://ec.europa.eu/yourvoice/consultations/index_de.htm, Zugriff 31.3.2015). Und es versteht sich von selbst, dass ein Mausklick bei *Campact* noch wenig über die politische Urteilsbildung und Partizipationsfähigkeit der 1.639.604 Aktivist_innen aussagt (www.campact.de; Zugriff 31.3.2015).

Partizipation ist kein Selbstzweck und mehr Partizipation heißt nicht notwendigerweise mehr Demokratie, sondern kann auch ein Mitwirken am Abbau von

Demokratie, Sozial- und Rechtsstaatlichkeit bedeuten. Diese These ließe sich nicht nur anhand einer Reihe von Forderungen der Pegida-Bewegung sehr gut veranschaulichen, sondern z. B. auch an der erfolgreichen Schweizerischen Volksinitiative „Gegen den Bau von Minaretten“ (<http://www.admin.ch/ch/d/pore/vi/vis353.html>). Demokratie ist auch im Sinne des Grundgesetzes mehr als ein formales Verfahren der Entscheidungsfindung, sondern an die materiale Teilhabe und Chancengleichheit zur kollektiven Selbstregierung gebunden. Grundrechte können nicht durch Mehrheitsbeschlüsse ethnischen oder religiösen Minderheiten vorenthalten werden.

Wo liegen nun die demokratiepolitischen Probleme einer (vermeintlich) mangelnden Partizipationsbereitschaft oder gar „-verdrossenheit“? Die in der Politischen Bildung – insbesondere in ihrer schulischen Fachdidaktik – sehr verbreitete Defizitorientierung führt hier am Kern des Problems vorbei: demnach müssten Bürger_innen erst das notwendige Wissen, die entsprechenden Kompetenzen und Tugenden erwerben, bevor sie berechtigt seien, sich im politischen Feld zu engagieren und ihre gemeinsamen Angelegenheiten mitzugestalten. Wenn die seit 20 Jahren in der Fachwissenschaft diskutierten Zeitdiagnosen postparlamentarischer (Benz), postdemokratischer (Rancière/Crouch) und postpolitischer Entwicklungen (Mouffe) auf ein problematisches Verhältnis von gesellschaftlichen Herrschaftsformen und demokratischer Legitimation und Repräsentation verweisen, dann sollte sich die Frage nach Partizipationsdefiziten auch in der Politischen Bildung sicherlich nicht auf die vermeintlich fehlende Bereitschaft oder die mangelhaften Kompetenzen der Bürger_innen und Menschen ohne diesen privilegierten Staatsbürgerstatus beschränken.

Welche politischen, pädagogischen (oder andragogischen) Ziele verbinden sich mit der wiederholten Aufforderung zur Mitwirkung, zum Engagement und zur Partizipation? Wo verlaufen hier die Grenzlinien zwischen sozialem Freiwilligenengagement, gesellschaftlicher Selbstregulierung und politischer Praxis (Eis 2015)? Verdrossen sind sicherlich nicht nur „die Ahnungslosen“ und „Politikfernen“, wie Werner Patzelt und Joachim Detjen immer wieder behaupten. Vorgetäuschte und simulierte Partizipation führt ohne substantielle Gestaltungsräume zu mitunter umso größerer Politikverdrossenheit. Eine Reihe empirischer Untersuchungen verweisen auf die Grenzen der Partizipationsräume und postulierten Chancengleichheit, die vielfach ein uneingelöstes Versprechen bleiben: von schulischen und jugendpolitischen Partizipationsformen (Burdewick 2003; Quesel/Oser 2006; Wolf 2011; Wohnig 2014), über Debatten und Studien zu den begrenzten Möglichkeiten deliberativer Mitwirkung und Einflussnahme durch Runde Tische, Bürgerhaushalte und Konsultationen (Kersting 2008; Kohler-Koch/Quittkat 2011; Eis 2015) bis hin zu den Potentialen von neuen sozialen (Protest) Bewegungen (Marg u. a. 2013; Bukow u. a. 2013).

Aus emanzipatorischer Perspektive ist Partizipationsfähigkeit nicht ohne eine sozio-ökonomische Herrschaftsanalyse und politische Hegemoniekritik denkbar. Politische Herrschaft wird nicht nur in institutionellen Entscheidungsprozessen ausgeübt, sondern auch durch die Zivilgesellschaft abgesichert. Die Stabilisierung sozialer Ordnungen beruht (nach Gramsci) nicht zuletzt auf einer Wirkung von Hegemonie als „pädagogisches Verhältnis“, also auch als Bildungsauftrag. Dies zeigen sehr anschaulich die Ziele und Programme einer affirmativen entpolitisierten Bildung des Service-Learning, der Demokratiepädagogik bis hin zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (Eis 2015), wenn die Schwerpunkte auf Selbststeuerung, Eigenverantwortung und sozialen Dienstleistungen liegen und der „mündige Konsument“ aufgefordert wird, sein Konsum- und Mobilitätsverhalten zu ändern, gleichzeitig aber keine Fragen nach Herrschaftsverhältnissen und der politischen Gestaltbarkeit der „marktkonformen Demokratie“ gestellt werden.

4. Inkompetenzkompetenz: oder das „demokratische Selbst“ als „dilettantisches Subjekt“

Die institutionellen Hierarchien, Abhängigkeits- und Machtverhältnisse bleiben in vielen Beteiligungsprojekten weitgehend unangetastet und werden auch in den pädagogischen Begleitprogrammen kaum reflektiert. Die bislang vorliegenden Analysen (von Burdewick, Hafener, Wolf oder Wohnig) legen jedoch die Grenzen einer Reihe hoch ambitionierter, öffentlich gelobter (und geförderten) Beteiligungsmodelle offen. Mit pseudopartizipatorischen Alibiveranstaltungen lassen sich auch Kinder nicht darüber hinwegtäuschen, dass ihre Alltagswelt heteronom von Erwachsenen, von Pädagogen und von politischen Institutionen bestimmt wird. Erziehung zur Mündigkeit könnte jedoch mit einer Desillusionierung ihren Ausgang nehmen, wenn Jugendliche in Projekten des Demokratielernens eine Vielzahl von Mitbestimmungswegen ausprobieren, bei denen sie tatsächlich lernen, dass ihre Stimme letztlich nicht zählt. Projekte der Bürgerbeteiligung und des Demokratielernens müssen die realen, historisch bedingten (vopolitischen und symbolischen) Herrschaftsverhältnisse analysieren. Interessenvertretungen der Zivilgesellschaft stellen mitunter exklusive und geschlossene Gruppen dar. Auch in demokratiepädagogischen Projekten wird immer häufiger nach dem Leistungs- und Wettbewerbsprinzip über erfolgreiche Förderungen und die Teilnahmebedingungen entschieden. Urteils- und Kommunikationskompetenzen werden insbesondere bei denjenigen Schüler_innen weiterentwickelt, die bereits das nötige soziale Kapital mitbringen, um sich z. B. für das Europäische Jugendparlament zu qualifizieren oder an Debattierwettbewerben mitzuwirken. Eine Fülle von sogenannten Beteiligungsprojekten sind Leistungsshows und Eliteförderung. Für „Jugend debattiert“, UNO-Planspiele und UNESCO-Kindergip-