



Das Politische der Bildung in der demokratischen Krise

Es wird wieder viel über politische Bildung gesprochen – wieder, weil die politische Bildungsarbeit regelmäßig dann gerufen wird, wenn es in der Demokratie knirscht. Die letzte Konjunktur begann vor zwei Jahrzehnten, als der Staat sich als globaler Player neu aufstellte und rechte Bewegungen als Problem erkannt wurden. Landes- und Bundesprogramme „gegen Rechtsextremismus“ (später auch „gegen Linksextremismus“) und für Demokratie wurden aufgelegt. Der politischen Bildungsarbeit wurde darin eine wichtige Funktion zugesprochen.

An der insgesamt schwachen Stellung der außerschulischen politischen Bildungsarbeit hat sich seitdem nichts geändert – schwach im Vergleich zu anderen Bereichen der außerschulischen Bildung, etwa der beruflichen Bildung und schwach im Vergleich zur schulischen politischen Bildung. Allerdings hat sich die politische Situation gewandelt: Wir haben es heute nicht mehr nur mit menschenfeindlichen Minderheiten zu tun, sondern mit realistischen Macht- und Mehrheitsansprüchen rechtsautoritärer politischer Bewegungen (auch) in den europäischen und westlichen Staaten.

Niemand weiß, was sich daraus noch entwickeln könnte und ob sich die pessimistischsten Szenarien ausschließen lassen, bis hin zu sozial-ökologisch-militärischen Zuspitzungen im internationalen Maßstab. Wir erleben schon heute, wie die Krisen autoritär beantwortet werden – nicht nur von autoritären Regimes, sondern mit Zutun liberal-demokratischer Staaten, die Grenzen und Ressourcen autoritär sichern lassen (wobei die im deutschen Inland produzierten Waffen zum Einsatz kommen). Wir stehen bereits heute dem Autoritären nicht gegenüber, sondern tragen es mit uns - jeder Blick auf unser Smartphone kann uns daran erinnern und die Ausnahmen bestätigen die Regel.

Imperiale Lebensweise

Für unsere liberale Lebensweise haben wir das Autoritäre exterritorialisiert, ebenso wie die gravierendsten sozialen Folgekosten. Ulrich Brand und Markus Wissen nennen dies „Imperiale Lebensweise“. Die imperiale Lebensweise beruhe darauf, „sich weltweit Natur und Arbeitskraft zunutze zu machen und die dabei anfallenden sozialen und ökologischen Kosten zu externalisieren“ (2017, S. 12) Sie setzt voraus, dass Andere bereit sind, auf ihren proportionalen Anteil an Ressourcen zu verzichten.

„Die imperiale Lebensweise beruht auf Exklusivität, sie kann sich nur so lange erhalten, wie sie über ein Außen verfügt, auf das sie ihre Kosten verlagern kann. Dieses Außen schwindet jedoch, denn immer mehr Ökonomien greifen darauf zu, und immer weniger Menschen sind bereit oder in der Lage, die Kosten von Externalisierungsprozessen zu tragen.“ (ebd., S. 15)

Die autoritären und nationalistischen Bewegungen inszenieren sich in der Krise als „konsequente Garant jener Exklusivität (...), die im Normalbetrieb der imperialen Lebensweise immer schon angelegt ist“ (ebd., S. 15). Denn die Versprechungen dieser Lebensweise sind auch im Inland für viele unerreichbar und für noch mehr Menschen ständig bedroht. Abschottung soll Ansprüche sichern, die Kontroversen beziehen sich allenfalls auf Ausnahmen (politisch Verfolgte) und auf nützliche Durchlässigkeit.

Postdemokratie

Der Begriff Postdemokratie wurde durch Jaques Rancière in den 1990er Jahren geprägt und durch Colin Crouch etwas später verbreitet. Der Begriff verweist – bei allen Differenzen – auf eine Situation, in der die demokratischen Institutionen intakt sind, aber im Namen der Demokratie demokratisches Handeln ausgelöscht wird. In der „Demokratie nach dem Demos“ entscheiden Regierungen und Experten. Erscheinung und Streit des Volkes sind liquidiert (Rancière 2002, S. 111). „Die bestimmende Politik wird in transnationalen Governance-Netzwerken zwischen einigen wenigen nationalen Finanzministerien und Nationalbanken sowie EZB, IWF, EU-Kommission, Repräsentanten der Finanzmarktindustrie und Ratingagenturen ausgehandelt und festgelegt“ (Demirović 2013, S. 197). Das „globale Unternehmen“ wird zur „Schlüsselinstitution der postdemokratischen Welt“ (Crouch 2008, S. 45ff.). Wo politisch entschieden wird, bleiben die Stimmen Vieler unvernommen: Die Worte der einen gelten als Rede und die der anderen als „Lärm“ (Rancière 2002). Diese haben keinen Anteil am öffentlichen Sprechen und Entscheiden.

Die Leipziger „Mitte-Studie“, die seit 2002 rechtsextreme und autoritäre Einstellungen in Deutschland untersucht, fragt auch danach, wie Menschen ihren Einfluss auf Politik bewerten. In der repräsentativen Befragung im Jahr 2016 stimmen fast drei Viertel der Befragten der Aussage zu, dass „Leute wie ich sowieso keinen Einfluss darauf haben, was die Regierung tut“. Sechs von zehn Befragten halten es für „sinnlos, sich politisch zu engagieren“ (Decker u. a. 2016, S. 54).

Wir haben uns daran gewöhnt, dass die Unvernommenen im Regelfall schweigen. Die niedrigen Wahlbeteiligungen in Gebieten mit hoher Armut repräsentieren dies seit langem. Aber die Unvernommenen schweigen nicht immer. In den rechtsautoritären Bewegungen und Parteien artikulieren sich nicht in erster Linie die gesellschaftlich Ausgeschlossenen – dies gilt insbesondere nicht für ihre Führungsfiguren. Vor allem melden sich Unzufriedene zu Wort, die sich anspruchsberechtigt sehen. So hat die Mitte-Studie nochmals ermittelt, dass passive Gewerkschafts- und Kirchenmitglieder etwas mehr als der Durchschnitt der Bevölkerung zu rechten Einstellungen tendieren.

Im Angesicht der autoritären Entwicklungen gibt es einen Konsens über die Krise der Demokratie, aber keinen Konsens, worin diese besteht. Im vorherrschenden Diskurs soll die Demokratie verteidigt wer-

den, aber ohne die Prozesse ihrer Aushöhlung zu benennen, zu analysieren und Konsequenzen daraus zu ziehen. In einer Broschüre der Bundeszentrale für Politische Bildung zum Thema Demokratie fordert der Haupt-Autor, dass „die Maßstäbe der Kritik nicht so weit verschoben werden (sollten), dass die Demokratie viel zu hohen normativen Erwartungen ausgesetzt wird und ihr deshalb in einer Krise kaum noch Chancen gegeben werden – wie das beispielsweise in der Rede von der ‚Postdemokratie‘, der ‚simulativen Demokratie‘ und anderen Krisendiagnosen der Fall ist.“ (Vorländer 2017, S. 80)

Die Abwehr von Kritik drückt die fatalistische Einschätzung aus, die Entdemokratisierung sei unveränderbar. Umgekehrt zeigt sich in der Kritik, dass die Verhältnisse auch anders vorstellbar sind. Crouch hebt die „Augenblicke“ der Demokratie hervor, Rancière die Ereignisse des „Einspruchs“. Oskar Negt plädiert für „Demokratie als Lebensform“ (2010) – und damit gegen ein verkürztes Verständnis von Demokratie als Regierungsform. Bettina Lösch und Margit Rodrian-Pfennig (2014) benennen die „Kämpfe um Demokratisierung“. Und schließlich gibt es Utopien einer radikalen Demokratie, in der „alle das gleiche Recht (haben,) die Koordinaten des gesellschaftlichen Zusammenlebens festzulegen“ (Demirović 2013, S. 214).

Politische Bildung als politisches Handeln

Die politische Bildungsarbeit hat sich in weiten Bereichen von der politischen Praxis distanziert. Dies war nicht immer so: Als Re-Education war politische Bildung einst sehr eng auf die demokratische Praxis bezogen und selbst schulische Lehrpläne orientierten in Hessen in den 1970er Jahre auf Handeln für gesellschaftliche Emanzipation. Einige außerschulische Bildungsträger verstehen ihre Bildungsarbeit weiterhin als Beitrag zu politischem Handeln. Es ist auch möglich, die Verbindung zwischen politischer Bildung und politischem Handeln grundsätzlich sehr eng zu sehen. So argumentiert Benedikt Sturzenhecker:

„Politische Bildung verstehe ich als politisches Handeln. Damit geht es zunächst nicht um politische Aufklärung oder Wissensvermittlung; diese Handlungsweisen sollten den Inhalten und Prozessen exemplarischen politischen Handelns folgen und nicht theoretisch von solchen abgekoppelt geschehen. Politisches Handeln verstehe ich als Handeln, in dem Akteure ihre Interessen in einem Gemeinwesen (in einer pädagogischen Einrichtung, einem Stadtteil, einer Kommune, einer Gesellschaft) öffentlich einbringen, einfordern, diskutieren und in einem demokratischen Entscheidungsprozess bearbeiten.“ (Sturzenhecker 2007, S. 9)

Wenn politische Bildung dem politischen Handeln folgt, dann müssen pädagogische Institutionen eine zweite Perspektive einnehmen: nicht nur auf die ausgewiesenen Bildungsprozesse, sondern auf die Praxis in der Einrichtung – sei es im Klassenzimmer, im Jugendclub, im Gewerkschaftshaus oder im Gemeindezentrum. Wie werden hier Interessen eingebracht und bearbeitet – und ist das dann schon (politische) Bildung?

Menschen bilden sich nicht nur, ‚wo Bildung draufsteht‘. Ganz grundlegend bedeutet Bildung, sich Welt anzueignen und dabei nicht nur sich selbst, sondern auch die Welt zu verändern. Menschen bilden das Soziale und sie bilden sich am Sozialen (May/Kunstreich 1999). Viele Bildungsprozesse kommen ganz ohne pädagogische Institutionen aus (die menscheitsgeschichtlich auch vergleichsweise neu sind).

Menschen bilden sich mit ihren Erfahrungen. Etwa in einem Streik, in dem Menschen erfahren, dass ihre Stimme mit denen der anderen nicht nur gehört wird, sondern dass über ihre Forderung verhandelt werden muss. Die Erfahrungen bedürfen der Einordnung und werfen neue Fragen auf: Wie kommt die Forderung überhaupt zu Stande? Wessen Belange gelten? Aber auch: Wer ist schuld, dass die Forderung nicht durchgesetzt werden konnte?

Bildungsarbeit ist angelagert an die Praxis und muss doch gerade ihre Distanz zur Praxis wahren, um diese reflektieren zu können. Insofern ersetzt der Streik das Seminar gerade nicht. Wir lernen immer etwas in den sozialen Praktiken, aber wir bilden uns nicht automatisch. Sind wirklich „die da oben schuld“? Und ist „Schuld“ überhaupt eine geeignete Kategorie? Wir können uns die Sicht auf die Welt auch verstellen, statt sie uns anzueignen. Bildung erfordert – auch – Kontextwissen und Reflexion und deshalb Räume und Ressourcen dafür.

Das Politische der Bildungsarbeit

Es besteht Einvernehmen, dass der Gegenstand politischer Bildung über ‚die Politik‘ hinaus reicht und sich auf das Politische erstreckt. Peter Faulstich geht dabei von der Gesellschaftlichkeit der Menschen aus, die unter bestimmten Verhältnissen aufwachsen, in diese eingebunden sind, sie aber auch verändern können:

„Das Politische in der Bildung bedeutete dann, sich der eigenen Interessen bewusst zu werden und Handlungsmöglichkeiten zu ergreifen sowie diese im Konflikt und gegen illegitime Herrschaft durchzusetzen.“ (Faulstich 2016, S. 56)

Das Politische liegt also potentiell überall in Bildungsprozessen: In allen Themen und in allen Fachgebieten – immer da, wo eigene Interessen betroffen sind, ob in einer Qualifizierungsmaßnahme der Arbeitsagentur oder in einer Jugendfreizeit. Alle, die mit der Praxis politischer Bildungsarbeit zu tun haben, wissen, wie voraussetzungsvoll derartige Prozesse sind: pädagogisch, konzeptionell, inhaltlich und auch politisch.

Der Beutelsbacher Konsens, das ‚Grundgesetz‘ der schulischen Politikdidaktik, das auch in der außerschulischen politischen Bildung an Einfluss gewinnt, verbietet die Überwältigung durch politische Bildung. Das Ziel ist unstrittig, daher auch der Konsens. Aber was ist eigentlich derzeit das Überwältigende?

Meine These lautet: Überwältigend ist, die bestehenden Verhältnisse als alternativlos zu beschreiben und zu behaupten. Gegen „There is no alternative“ (Margret Thatcher) kann Bildungsarbeit das Gewordensein und die Veränderbarkeit der Verhältnisse zum Gegenstand machen. Bildungsarbeit ist dann politisch.



Julika Bürgin ist Professorin mit Schwerpunkt Bildung am Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt. Sie studierte Politikwissenschaften in Marburg, Glasgow und Berlin und promovierte in Erziehungswissenschaften / Erwachsenenbildung in Hamburg. Dazwischen langjährige Tätigkeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Arbeitsschwerpunkte: Gewerkschaftliche und arbeitspolitische Bildung, kritische Bildungswissenschaft, subjektwissenschaftliche Forschung über Bildungsprozesse und Arbeitshandeln.

Der Text basiert auf einem Vortrag bei der Tagung „Politisches Bewußtsein – jetzt! Wieviel politische Bildung braucht die Demokratie?“ des DGB-Bildungswerks Hessen und Weiterbildung Hessen im Mai 2017

Literatur

Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München: oekom verlag.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main.

[Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Eggers, Eva; Brähler, Elmar \(2016\): Die »Mitte«-Studie 2016: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Elmar Brähler, Oliver Decker und Johannes Kiess \(Hg.\): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland : die Leipziger "Mitte"-Studie 2016. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 67–94.](#)

Demirović, Alex (2013): Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung. In: Prokla 171, Juni 2013, S. 193-215. (linksnet.de/de/artikel/29264 [10.01.2015])

Faulstich, Peter (2016): Das Politische in der Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 52-61.

Kunstreich, Timm; May, Michael (1999): Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche 73, S. 35–52.

Lösch, Bettina; Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, Andreas; Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 28-57.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen

Rancière, Jaques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main.

[Sturzenhecker, Benedikt \(2007\): „Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit. In: APuZ 32-33/2007, S. 9-14.](#)

[Vorländer, Hans \(2017\): Demokratie – in der Krise und doch die beste Herrschaftsform? In: Bundeszentrale für Politische Bildung \(Hrsg.\): Informationen zur politischen Bildung, Heft 332 1/2017: Demokratie, S. 72-81.](#)