

Kritische politische Bildung?! – Ein Zwischenruf aus der Praxis

von Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp



Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer ist Politik- und Bildungswissenschaftler, lehrt an der Universität Duisburg-Essen und ist Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen.



Dr. Jens Korfkamp ist Sozialwissenschaftler und Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg.

Ausgehend von dem von Bettina Lösch und Andreas Thimmel im Jahre 2010 herausgegebenen Handbuch „Kritische politische Bildung“ und der sich daran anschließenden teilweise recht hitzig geführten Diskussion über Sinn und Ausrichtung einer kritischen politischen Bildung (vgl. Widmaier/Overwien 2013) werden wir in unserem Beitrag einige Beobachtungen zum momentanen Zustand der politischen Erwachsenenbildung beisteuern. Diese sollen verdeutlichen, wie problematisch und wenig konstruktiv unserer Meinung nach etliche Diskussionsbeiträge mit ihrer teils naiven Selbstfestlegung auf die Traditionslinien kritischer Theorien für die Praxis sind. Daran anschließend skizzieren wir die Möglichkeiten und Potenziale, die das Philosophieren für die politische Bildung bietet. Doch zuvor wird auf die Konturen einer politischen Bildung im

Anschluss an die Tradition der Kritischen Theorie eingegangen.

Prämissen einer kritischen politischen Bildung

Kritik als den zentralen Topos ihres Handbuchs verstehen die Herausgeber Lösch und Thimmel vor allem als eine Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen sowie als programmatische Ausrichtung, ohne dabei einen einheitlichen Kanon postulieren zu wollen. Ihnen geht es eher darum, die „Vielfältigkeit kritischer Ansätze in der politischen Bildung einem breitem Fachpublikum“ (2010, S. 9) zu präsentieren. Als Referenzgrößen aus den Sozialwissenschaften, die im Sinne einer kritischen politischen Bildung interpretiert werden, stehen so unterschiedliche Denker wie Theodor Ador-

no, Max Horkheimer, Michel Foucault, Pierre Bourdieu oder Antonio Gramsci im Fokus. An manchen Stellen entsteht sogar der Eindruck, dass diese Referenzgrößen bei dem Versuch der Begründung kritischer politischer Bildung ungeachtet ihrer durchaus heterogenen Theorien eher gebetsmühlenhaft im Rahmen einer sinnstiftenden Liturgie als „Säulenheilige“ vorgeführt werden denn als diskursiver Ausgangspunkt für erkenntnisleitende Fragen über die Gestaltung einer zeitgemäßen Bildungsarbeit. Ebenso scheint aus der nostalgisch verklärten Ferne der Blick dafür zu fehlen, welche theoretischen Herausforderungen es waren, denen die Gründer ihre Einsichten abgewonnen haben. Darüber hinaus fällt auf – auch ohne ein geschlossenes Paradigma einzufordern –, dass in der Gesamtschau der Einzelbeiträge des Handbuchs nicht nur ein „roter Faden“ fehlt, sondern auch eine explizite Bestimmung dessen, was die Prämissen einer kritischen politischen Bildung im 21. Jahrhundert sein können. Dabei reicht es als gemeinsame Vorannahme nicht aus, sich von einer affirmativen, positivistischen politischen Bildung abzuheben, indem man unter normativen Aspekten Perspektiven zur Gestaltung und Veränderung einer zukünftigen Gesellschaft eröffnen will. Ein Transfer zwischen aktuellen Themen der kritischen Gesellschaftsforschung und der außerschulischen und schulischen politischen Bildung ist u.E. nur zu leisten, wenn die Prämissen, auf die sich eine kritische politische Bildung bezieht, transparent gemacht werden.

Für die Bestimmung der Ausgangspunkte und möglichen Perspektiven für die Gegenwart stellen die Ausführungen von Axel Honneth (2007, S. 28–56), einem der bedeutendsten Vertreter der dritten Generation der Frankfurter Schule, zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie einen Steinbruch für ei-

ne konzeptionelle Debatte dar. Aus der Vielzahl der Merkmale und Kriterien der Kritischen Theorie filtert Honneth insgesamt drei Punkte heraus. Diese seien an dieser Stelle cursorisch ausgeführt. So kann laut Honneth (2007, S. 31) „als ein erster Punkt der Gemeinsamkeit doch der Ausgang von einem sozialtheoretischen Negativismus gelten“. D.h. die gesellschaftliche Situation, auf die eingewirkt werden soll, wird als ein Zustand sozialer Negativität wahrgenommen. Als Ursache für den negativen Zustand der Gesellschaft wird ein Defizit an sozialer Vernunft gesehen. Dementsprechend besteht die zweite Eigenart der Kritischen Theorie in dem Versuch, „den Prozeß einer pathologischen Verformung der Vernunft soziologisch zu erklären“ (ebd., S. 40). D.h., dass sie die Kritik sozialer Missstände mit einer Erklärung der Prozesse verknüpfen muss, die zu deren Verschleierung beigetragen haben. Allerdings bleibt es nicht allein auf der analytischen Ebene. Stark der Tradition des Linkshegelianismus verpflichtet, ist die Initiierung einer befreienden Praxis, die aus rationaler Einsicht zur Überwindung der sozialen Pathologien beitragen kann, die dritte gemeinsame Vorannahme. Trotz aller vorhandenen Skepsis über die Möglichkeit praktischer Aufklärung setzt die kritische Theorie voraus, „daß dieses subjektiv erlebte oder objektiv zuschreibbare Leiden bei den Gesellschaftsmitgliedern zu demselben Wunsch nach Heilung, nach Befreiung von den sozialen Übeln führt, den der Analytiker seinen Patienten unterstellen muß; [...]“ (ebd., S. 54). Für Honneth hat sich aber gezeigt, dass „kaum eines dieser drei gedanklichen Glieder heute noch in der theoretischen Form beizubehalten ist, [...]“; sie alle bedürfen der konzeptionellen Neuformulierung, der Vermittlung mit dem gegenwärtigen Stand unseres Wissens, wenn sie die Funktion noch erfüllen sollen, die ihnen einmal zugeordnet war“ (ebd., S. 56). Damit ist auch das Feld der Aufgaben umrissen, die einer kritischen politischen Bildung im 21. Jahrhundert aufgegeben sind. Honneth arbeitet in seiner Analyse der kritischen Theorie heraus, dass es bei deren Implikationen Widersprüche gibt, zunächst einmal innerhalb der Theorie selbst. Wir sehen zudem auch eine wei-

tere ungelöste Problematik, und zwar im Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Ansprüche der kritischen Theorie kollidieren mit den praktischen Gegebenheiten der politischen Bildung, es bleibt unklar, wer das wie lösen soll bzw. kann.

Entwicklungen in der politischen Erwachsenenbildung

In der politischen Debatte um eine zeitgemäße Bildung überwiegt die Vorstellung, dass diese für die Wirtschaft nützlich zu sein hat. In diesem Kontext dominieren Plastikwörter wie (Schlüssel-) Qualifikationen, Kompetenzmodelle, Outputorientierung oder die Ideologie des lebenslangen Lernens, die das Mittel zum Zweck erklärt. Ein Jargon der Funktionalität, der deutlich werden lässt, dass das Substanzielle von Bildung immer mehr verschwindet. Im Unterschied zur globalen Wirtschafts- und Finanzmarktkrise beschreibt die amerikanische Philosophin Martha C. Nussbaum diese weltweit zu beobachtende Krise der Bildungsarbeit als eine „lautlose Krise“ (2012, S. 15). Fast unbemerkt verändern sich die Lerninhalte radikal und diese Veränderungen sind in ihren Auswirkungen auf die demokratische Gesellschaft keineswegs wohlüberlegt. Die Ausrichtung auf kurzfristigen Gewinn und Konkurrenzfähigkeit am Weltmarkt erfordert „brauchbare“, anwendungsorientierte und gewinnbringende Fähigkeiten, die die geisteswissenschaftlichen Aspekte der Natur- und Sozialwissenschaften wie Fantasie, Kreativität und stringentes kritisches Denken zunehmend verdrängen (vgl. ebd., S. 16). Eine Entwicklung, die laut Nussbaum bald in der Produktion von Generationen von nützlichen „Rädchen der Profitökonomie“ mündet, anstatt selbständig denkende Bürger hervorzubringen (vgl. ebd., S. 166). In ihrer gesellschaftlichen Tendenz läuft diese auf den Abbau von Bildung hinaus und ist durchaus auch im wissenschaftlichen Mainstream der politischen Bildung zu verorten (vgl. Weißeno u.a. 2009). Einerseits steht in einer zunehmend erlebnisorientierten Bildungsarbeit der (mediale) Unterhaltungswert der Veranstaltung im Vordergrund. Andererseits bestimmt die „Kon-

junktur der Kompetenz“ (Hufer 2008) die politische Bildungsdebatte nachhaltig durch ihre funktionalistische Orientierung an Kompetenzen.

Im System der Erwachsenenbildung wird politische Bildung zunehmend marginalisiert. Das geschieht weniger durch ideologisch motivierte politische Interventionen bei nicht konformen kritischen Bildungsangeboten, sondern durch das kalte Kalkül eines betriebswirtschaftlich durchdeklinierten Denkens in den Kategorien „Kosten“ und „Einnahmen“. Es zählt und zahlt der Kunde und der verdrängt den politisch interessierten Bürger. Wer als Pädagogin/Pädagoge heute noch politische Bildung beispielsweise in einer VHS engagiert vertritt, hat es schwer, vermutlich schwerer denn je: Sie/er muss die erzielten Einnahmen oder genauer verausgabten Kosten ihrer/seiner Arbeit rechtfertigen. Im Jargon der allgegenwärtigen Controller wird der Bereich der politischen Bildung als „dying dog“ bezeichnet, während in seinen Augen Einnahme trüchtige Qualifizierungsangebote „cash cows“ sind. Die Folge sind permanente Rechtfertigungszwänge für diejenigen, die für politische Bildung innerhalb der Erwachsenenbildung stehen, sowie Entsolidarisierungsprozesse zu ihren Kolleginnen und Kollegen. Denn diese geben oft unumwunden zum Ausdruck, dass sie die politische Bildung finanzieren und durchschleppen. (Zur gegenwärtigen Situation der Erwachsenenbildung insgesamt siehe Dobischat/Hufer 2013.) Die Esoterik mancher Akrobaten der kritischen Theorie hilft da wenig. Wenn sie überhaupt in der Tiefebene der Praxis gelesen wird – wenn überhaupt! –, dann verursacht sie oft Kopfschütteln, so viel Luft, so wenig Erde! Politische Bildungsarbeit mit dem Ziel, möglichst vielen Menschen zur Kritikfähigkeit zu verhelfen bzw. sie in ihrem kritischen Bewusstsein zu unterstützen, geht anders: Das sind Tripelschritte, mühsam gesuchte Wege um die Barrikaden einer fremdbestimmten Erwachsenenbildung herum, die Suche nach Bündnispartnern, das Ausprobieren von Nischen und kleinen Fluchten. Und am Ende gibt es dann doch Erfolge: der von Seminarteilnehmenden gemeinsam artikulierte Widerspruch gegen Herrschaftsallüren, die Ermutigung,

an einer Demonstration teilzunehmen, die Versicherung, den Mund aufzumachen, wenn rassistische Parolen verkündet werden, die eigene Befreiung aus engen Lebensverhältnissen, die Suche nach einem neuen, menschenwürdigen bzw. sozialverträglichen Job, der Entschluss, in einer Bürgerinitiative mitzumachen, die Einsicht, dass das Bücherlesen mehr bringt als das Fernsehen, die verlorene Angst vor dem Chef, das Gefühl, wie befreiend es ist, endlich den Mund aufzumachen... Das und vieles mehr leistet politische Erwachsenenbildung. Sicherlich schadet es nicht, dabei wieder einmal Adorno zu lesen oder sich bei Bourdieu zu vergewissern ... aber es geht auch ohne sie.

Philosophieren als politische Bildung – eine Perspektive

Angesichts der beschriebenen Entwicklungen in der Weiterbildung und in der politischen Bildung erscheinen die kategorischen und zwingend normativen Leitideen der Kritischen Theorie als eine Überforderung der Akteure. Vor allem aber verfehlen sie um Lichtjahre die Realität der Arbeit. Deshalb wird abschließend mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Praxis die Frage nach Formen der Vermittlung des Politischen erörtert, die das Philosophieren für die politische Bildung bietet.

In seinem letzten großen Werk Anthropologie in pragmatischer Hinsicht hat Kant folgende „Maximen des gemeinen Menschenverstandes“ genannt: „1. Selbst denken 2. Sich (in der Mitteilung mit Menschen) in die Stelle jedes anderen zu denken 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken“ (Kant, Anthr., S. 549). Das scheint uns ein sinnvoller Wegweiser für die Methodik des Philosophierens zu sein, wie sie auch in der politischen Bildung praktiziert werden kann. Einmal steht im Vordergrund die Autonomie der Subjekte, der Lernenden und der an Bildungsveranstaltungen Teilnehmenden. Zweitens ist Empathie, Einfühlungsvermögen in die Sichtweisen und Standpunkte anderer gefordert. Und drittens wird authentisches Denken postuliert, ein Denken, das im Einklang mit den eigenen Wertvorstellungen steht. Am Ende stehen Mut

und Zivilcourage, was sich in gesellschaftlichem und politischem Handeln fortsetzt. Das sind nach wie vor ureigene Ziele politischer Bildung, zumindest einer solchen, die sich als eine emanzipatorische versteht, d.h. eine, die die Selbstbefreiung der Menschen unterstützt. Dieses Plädoyer für eine Verbindung von Philosophie und politischer Bildung hat eine zwar subjektive, aber durch vielfache Erfahrungen gesicherte Grundlage. Seit Jahren führen wir im Rahmen der Erwachsenenbildung zahlreiche und unterschiedlich konzipierte Veranstaltungen zur Philosophie als auch zur engeren politischen Bildung durch. Das wesentliche Ergebnis: Während die Angebote aus dem Feld „Politik“ schwächeln und häufig am Mangel an Nachfrage scheitern, haben die Vorträge, Foren, Matineen und Seminare zur Philosophie eine gute, ja mitunter eine starke Resonanz (vgl. Hufer/Korfkamp 2012, S. 21ff.). Unsere Beobachtung wird auch von einem Hinweis im Printmedienverzeichnis 2011/2012 der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen gestützt. Dort ist bei einer Buchbeschreibung („Philosophen. Deutschsprachige Denker in Einzelporträts“) folgender Satz zu finden: „[...] als Ratgeberin in ethischen Fragen ist Philosophie heute so stark gefragt wie nie zuvor.“ Immer wieder – so unsere Erfahrung – drängt es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer danach, solche Themen aufzuwerfen und mit anderen zu diskutieren. Dabei ist das tragende methodische Prinzip das des Diskurses oder des sokratischen Dialogs (vgl. Nussbaum 2012, S. 65ff.), wobei auch sachliche Informationen vermittelt werden müssen. Denn Inhalte, möglichst mit konträrer Perspektive, werden neben dem Meinungsaustausch erwartet. Die zahlreichen Menschen, die wir in unseren Veranstaltungen kennen gelernt haben, äußern immer wieder übereinstimmend, dass es ihnen Freude bereitet und sie stärkt, mit anderen die Sachen zu klären und ein hinterfragtes Leben zu führen. Mehr noch: Sie lassen sich darauf ein, in einer offenen Veranstaltung öffentlich ihre Vernunft zu gebrauchen und so ihre Urteilskraft zu schärfen (vgl. Negt 2010, S. 379ff.). Das ist politische (Selbst-)Bildung, denn: „Wer Aufklärung und Emanzipation zu wesentlichen Zie-



len und Zwecken der politischen Bildung erklärt, muss dieses sensible Vermittlungsorgan »Urteilkraft«, das ja an keinen spezifischen Gegenstandsbereich gebunden ist, mit besonderer Sorgfalt bedenken“ (ebd., S. 381).

Literatur

- Dobischat, R.; Hufer, K.-P. (Hg.): Weiterbildung im Wandel. Programm und Profil auf Profiktours, Schwalbach/Ts. 2013
- Honneth, A.: Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie, Frankfurt/M. 2007
- Hufer, K.-P.: Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: kursiv. Journal für politische Bildung, Nr. 3/2008, S.12–17.
- Hufer, K.-P.; Korfkamp, J.: Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2012
- Kant, I. (1798 [1798]): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Band 10. In: Werke in zehn Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983 [1798], S. 399–690 (= Anthr.)
- Lösch, B.; Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010
- Negt, O.: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen 2010
- Nussbaum, M. C.: Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen 2012
- Weißeno, G. u.a.: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts. 2009
- Widmaier, B.; Overwien, B. (Hg.): Was heißt heute Kritische politische Bildung?, Schwalbach/Ts. 2013