

# Pädagogische Grundsätze für die politische Bildung unter erschwerten Bedingungen<sup>1</sup>

von *Albert Scherr*



*Prof. Dr. habil. Albert Scherr* ist Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

In der neueren Fachdiskussion der politischen Bildung wird nach Konzepten, Methoden und Veranstaltungsformaten gefragt, die dazu geeignet sind, diejenigen Zielgruppen zu erreichen, die dort „bildungs- und politikferne Gruppen“, „Bildungsbenachteiligte“ oder „Jugendliche und junge Erwachsene aus benachteiligenden Lebenssituationen“ genannt werden. Im vorliegenden Beitrag sollen darauf bezogen pädagogische Grundsätze dargestellt werden, die für die politische Bildung in diesem Kontext relevant sind.

Zunächst ist es jedoch erforderlich, auf die Ausgangsproblematik einzugehen, auf die die Bezeichnung „erschwerte Bedingungen“ verweist. Denn die aktuelle Fachdiskussion tendiert zu einer unzureichenden Analyse dieser Ausgangsproblematik, um in der Folge problematische Rahmungen und Vorgaben für die politische Bildung zu etablieren. Hinzuweisen ist diesbezüglich zunächst auf folgenden Aspekt: Bei der Lektüre einschlägiger Diskussionsbeiträge fällt auf,

dass zentraler Bezugspunkt dort der gesellschaftliche Auftrag der politischen Bildung ist, nicht aber das Recht auf Bildung, das die UN-Kinderrechtskonvention allen Heranwachsenden zuspricht, und auch nicht das Recht auf politische Bildung, das im § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgeschrieben ist. Es scheint in der Diskussion also stärker um die Frage nach den Erfordernissen und Möglichkeiten pädagogischer Einwirkungen, als um die Rechte und Interessen der Zielgruppe zu gehen.

## 1. Was heißt „unter erschwerten Bedingungen“?

Fragt man danach, was dazu geführt hat, dass Bildungsbenachteiligte seit einiger Zeit als relevante Zielgruppe der politischen Bildung entdeckt worden sind, dann ist auf zwei heterogene Sachverhalte hinzuweisen: einerseits auf eine Politikdistanz, die in Umfragen als Desinteresse an Politik sowie in Wahlenthaltungen und geringen Mitgliederzahlen politischer Organisationen zum Ausdruck kommt; andererseits aber waren und sind Bildungsbenachteiligte ersichtlich keineswegs generell politisch desinteressiert. In Analysen von Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wird vielmehr deutlich, dass rechtsextreme Positionen bei den formal gering Gebildeten auf relativ höhere Zustimmung stoßen als bei den formal höher Gebildeten. Zudem haben einschlägige Analysen (s. zuletzt Calmbach/Borgstedt 2010) wiederkehrend darauf hingewiesen, dass die verfügbaren Daten keineswegs die Folgerung zulassen, dass Benachteiligte sich generell nicht für politische Themen, Institutionen und Ereignisse interessieren. Es handelt sich vielmehr um Distanz und Desinteresse gegenüber bestimmten Formen der Institutionalisierung von Politik so-

wie gegenüber bestimmten Themen und Formen der politischen Kommunikation.

Versteht man Politik in einem weiteren Sinne – als Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen –, dann lässt sich unschwer feststellen, dass auch Bildungsbenachteiligte sich durchaus für gesellschaftspolitische Fragen interessieren, insbesondere für solche Fragen, die einen Bezug zu ihren Alltagsleben haben, und dass sie kritische Haltungen gegenüber Verhältnissen einnehmen, die sie z.B. in Schulen und auf dem Arbeitsmarkt als ungerecht wahrnehmen. Die etablierten Kommunikationsformen und Institutionen der parlamentarischen Demokratie sind aber für ihre Fragestellungen, Sprachstile und Kommunikationsformen kaum anschlussfähig: Einer Orientierung an lokalen Ereignissen und dem eigenen Lebenszusammenhang steht eine an abstrakt-allgemeinen Fragen der Gesellschaftsgestaltung orientierte Politik gegenüber. Die Sprache und die Kommunikationsformen der „einfachen Leute“ sind nicht mit der Sprache und den Kommunikationsformen der akademisch Gebildeten kompatibel, die als politische Repräsentanten in Erscheinung treten. Die politischen Ausdrucksformen bildungsferner Jugendlicher, etwa im Rap, werden in der Regel nicht als politisch relevante Artikulationen wahrgenommen. Bildungsbenachteiligte erleben sich in der Folge selbst als politisch inkompetent.

*Für eine angemessene Analyse der Bedingungen, auf die die politische Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ bezogen ist, ist es m. E. von zentraler Bedeutung, die damit benannten Diskrepanzen als Ausdruck eines zweiseitigen Problemzusammenhangs in den Blick zu nehmen:* In der Perspektive politischer Institutionen besteht das Problem zentral darin, dass die Bildungsbenachteiligten nicht über die Grundqualifikationen verfügen, über die ein Teilnehmer an politischer Kommunikation verfügen sollte. In einschlägigen Betrachtungen wird entsprechend auf Motivationsdefizite, Wissensdefizite und sprachliche Defizite verwiesen. Die andere in der aktuellen Fachdiskussion vernachlässigte Seite des Problemzusammenhangs besteht im Kern darin, dass die gesellschaftliche Spaltung in Wohl-

habende und Arme, Gebildete und Ungelbete, Erwerbstätige und Arbeitslose, Mehrheit und Minderheiten usw. sich in den politischen Institutionen und Kommunikationsformen reproduziert. Wenn Bildungsferne also den Eindruck haben, dass die institutionalisierte Politik sich auf einem anderen Planeten befindet, auf dem andere Interessen und Relevanzen gelten als in der eigenen Lebenswirklichkeit und auf dem eine andere Sprache als die eigene gesprochen wird, dann handelt es sich nicht einfach um eine uninformierte Täuschung. Vielmehr kommt darin zum Ausdruck, dass sozial Benachteiligte und Bildungsferne aus den Arenen einer Politik, deren Personal sich nahezu ausschließlich aus Angehörigen der akademisch gebildeten Mittel- und Oberschichten rekrutiert, tatsächlich weitgehend ausgeschlossen sind. Sie sind Objekt, aber nicht Subjekte dieser Politik und können bestenfalls auf eine anwaltschaftliche Interessenvertretung hoffen. *Die daraus resultierende Krise der politischen Repräsentation stellt die strukturelle Grundlage dessen dar, was als Politikdistanz und Desinteresse sichtbar wird.*

## 2. Pädagogische Konsequenzen

Vor diesem Hintergrund ist es m. E. nicht Erfolg versprechend, normativ an ein generelles politisches Interesse zu appellieren, und zwar unverzichtbar, aber unzureichend, auf eine adressatengerechte Gestaltung von Formaten, Materialien und Methoden zu setzen. *Der entscheidende Ausgangspunkt für eine aussichtsreiche politische Bildungsarbeit mit Benachteiligten liegt vielmehr darin, die im weitesten Sinne politisch relevanten Themen aufzugreifen, die in der Alltagskommunikation jeweiliger Adressaten präsent sind und von diesen selbst als relevant betrachtet werden.* Denn politische Bildung kann nur dann erwarten, als relevant wahrgenommen zu werden, wenn sie von den Themen und Fragestellungen ausgeht, die von jeweiligen Adressaten selbst als relevant betrachtet werden und wenn sie die Aneignung eines solchen Wissens und solcher Fähigkeiten ermöglicht, die im Lebenszusammenhang der jeweiligen Adressaten

für politische Kommunikation und politisches Handeln nutzbar sind.

Dass sich auch benachteiligte Jugendliche mit Themen auseinandersetzen, die politisierbar und ein möglicher Anknüpfungspunkt für politische Bildung sind, ist m. E. in institutionellen Kontexten, in denen PädagogInnen Zugang zur Alltagskommunikation ihrer Adressaten finden, also etwa in der offenen Jugendarbeit, unschwer beobachtbar. *In einer subjektorientierten Perspektive sind deshalb nicht vermeintliche oder tatsächliche Defizite der konzeptionelle Referenzpunkt, sondern die Bemühungen der Adressaten politischer Bildung, das, womit sie alltäglich im eigenen Lebenszusammenhang und in der Form medialer Themen konfrontiert sind, zu verstehen, zu deuten und zu bewerten* (s. dazu Scherr 1997 und 2011). Es geht folglich darum, die Prozesse der aktiven und produktiven Bedeutungs- und Sinngebung, mit denen jeweilige Adressaten gesellschaftspolitische Ereignisse und Strukturen interpretieren, als möglichen Ausgangspunkt politischer Bildung anzuerkennen.

Unverzichtbare Grundlage einer solchen subjektorientierten politischen Bildung ist die differenzierte Wahrnehmung der thematischen Relevanzen, des Wissens, der Argumente und Deutungsmuster, die in der Alltagskommunikation der Adressaten enthalten sind. Eine Grundqualifikation politischer BildnerInnen besteht folglich in der Fähigkeit und Bereitschaft, differenziert wahrzunehmen, was für ihre Adressaten interessante Fragestellungen und Themen sind, sowie was ihre Wissensbestände, Gesellschaftsbilder, Annahmen über die Politik und ihre normativen Orientierungen kennzeichnet. Dazu genügt die Lektüre einschlägiger Studien nicht. Denn die Lebenswirklichkeit und die politischen Orientierungen konkreter Zielgruppen können keineswegs zureichend mit den Verallgemeinerungen erfasst werden, mit denen die älteren Klassen- und Schichtungsmodelle und auch neuere Milieutypologien operieren.

Eine zentrale Problematik politischer Bildung mit Benachteiligten, die darauf zielt, Bildungsprozesse zu gestalten, die von den Adressaten als für sie relevante Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Verstehens- und Handlungsmög-

lichkeiten erlebt werden können, haben Martina Panke, Katrin Sötje und Armin Steil (2010, S. 10) als „kulturelle Fremdheit zwischen Pädagogen und ihren Adressaten“ beschrieben. Sie verbinden diese Problemdiagnose, die auf die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Auseinandersetzung politischer BildnerInnen mit eigenen Vorannahmen hinweist, mit einer instruktiven Bestimmung der Aufgabenstellung gesellschaftspolitischer Bildung:

„Pädagogen – als akademisch qualifizierte (...) Angehörige der bildungsorientierten Mittelschicht – stehen der sozialen Welt ihrer Adressaten als Fremde gegenüber, ganz gleich, ob sie, bürgerlich sozialisiert, diese nie kennengelernt haben oder sich als Aufsteiger ihr entfremdet haben. Wollen sie ihre Adressaten zur kompetenten Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen befähigen, müssen sie lernen, deren Welt zu verstehen.“ (Panke/Sötje/Steil 2010, S. 10)

Indem hier eine *kompetente* Auseinandersetzung als Ziel gefasst wird, wird politische Bildung von einer bloß verstehenden Haltung und auch von einer solchen sozialpädagogischen Orientierung unterschieden, die auf Hilfen zur Lebensbewältigung unter Bedingungen sozialer Benachteiligung ausgerichtet ist. Denn als kompetent kann eine Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensbedingungen im Kontext politischer Bildung nur dann qualifiziert werden, wenn sie auf einer hinreichenden Informationsgrundlage basiert, sich mit den übergreifenden gesellschaftspolitischen Kontexten des eigenen Erfahrungszusammenhangs befasst und eine Kritik unterkomplexer Erklärungen (insbesondere: Verschwörungstheorien und Feindbilder) sowie von Vorurteilen und Ideologien einschließt. Folglich kann

auch die politische Bildung mit Benachteiligten nicht auf eine vorpolitische Pädagogik begrenzt werden, die auf eine generelle Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und die Förderung der Artikulations- und Partizipationsfähigkeit zielt.

Angebote der politischen Bildung, die kein generalisiertes Bildungsinteresse voraussetzen können, sind darauf verwiesen, dass sie von den TeilnehmerInnen als eine für sie selbst attraktive Möglichkeit erfahren werden können. Diese Attraktivität kann u.a. darin begründet sein, dass politische Bildung die Chance bietet, sich mit anderen in einer offenen Atmosphäre mit eigenen Problemlagen, Überzeugungen und Erfahrungen auseinandersetzen zu können. Zudem ist es von entscheidender Bedeutung, dass TeilnehmerInnen in der politischen Bildung die Erfahrungen machen können, mit ihrem Wissen, ihrer Sprache und ihren Kommunikationsformen respektiert zu werden sowie auf PädagogInnen zu treffen, die sie nicht belehren und moralisch verbessern wollen, sondern die an einer ernsthaften Auseinandersetzung mit ihnen interessiert sind. Denn solche Anerkennungserfahrungen sind im Lebenszusammenhang Benachteiligter außerhalb ihrer peer-groups keineswegs selbstverständlich gegeben.

Konzeptioneller Kern einer politischen Bildung mit Benachteiligten, wie sie in diesem Beitrag skizziert wurde, ist ein Verständnis von Bildung als dialogischer Prozess, in dem die Aufgabe von PädagogInnen zentral darin besteht, Lernprozesse zu unterstützen und anzuregen, deren Grundlage die alltäglichen Erfahrungszusammenhänge ihrer Adressaten und deren Interesse ist, ih-

re Lebenswirklichkeit zu verstehen und in dieser handlungsfähig zu sein. Zweifellos bewegt sich ein solches Verständnis von Bildung in einem Spannungsverhältnis zwischen einer sozialpädagogischen Bildungsarbeit, in deren Zentrum die Probleme der alltäglichen Lebensführung stehen, und einer davon zu unterscheidenden genuin politischen Bildung, deren Fokus Möglichkeiten und Erfordernisse der politischen Gesellschaftsgestaltung sind. Dieses Spannungsverhältnis gilt es auszuhalten und für jeweilige Programme und Konzeptionen zu klären, wie damit angemessen umzugehen ist. ◆

### Anmerkung

- 1 Der vorliegende Beitrag stellt die Kurzfassung eines Vortrags dar, der bei der Tagung ‚Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen‘ im März 2011 gehalten wurde. Eine ausführlichere Fassung wird in einer von Benedikt Widmaier herausgegebenen Buchpublikation erscheinen.

### Literatur

- Calmbach, M./Borgstedt, S.: ‚Unsichtbares‘ Politikprogramm. Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Heidelberg/Berlin 2010.
- Panke, M./Sötje, K./Steil, A. (Hg.): Biografisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Münster 2010.
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim/München 1997.
- Scherr, A.: Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach/ Ts. 2010, S. 303–314.