



Politische Bildung als ein zentrales Thema und Anliegen der Erwachsenenbildung zu verstehen, gehörte in den 1970er-Jahren zu ihrer Identität. Der 2022 verstorbene Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, setzte sich in seiner wissenschaftlichen Laufbahn immer wieder mit der politischen Bildung auseinander. Der Artikel verfolgt Sieberts Perspektiven auf die politische Bildung, die sich im Laufe seiner langen Karriere veränderten. In den 1970er-Jahren begründete er sie aus einer kritisch-theoretischen Perspektive, nach der Jahrtausendwende von einem konstruktivistischen Standpunkt aus. 2015 stellte Siebert die konstruktivistische und die kritische Position in eine Relation, um sie mehr oder weniger ineinander aufgehen zu lassen.

Education for citizenship as a central topic and concern of adult education shaped identity in the 1970s. Horst Siebert, Professor of Adult Education at the University of Hanover, who died in 2022, repeatedly addressed education for citizenship during his academic career. The article discusses Siebert's perspectives on education for citizenship, which changed considerably over the course of his long career. In the 1970s, he justified its goals from a critical-theoretical perspective, in the millennium, he turned to a constructivist point of view. In 2015 Siebert attempted to place the constructivist and critical positions in relation to one another and tried to more or less merge them.

Schlagworte: Politische Bildung; kritische Theorie; Konstruktivismus; education for citizenship; critical theory; constructivism
Zitiervorschlag: Zeuner, Christine (2024). „Politische Bildung als unverzichtbare Grundlage allgemeiner Menschenbildung“: Horst Sieberts Verständnis politischer Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 24-34. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2403W003>

aus: Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der Erwachsenenbildung als Wissenschaft (HBV2403W)
Erscheinungsjahr: 2024
Seiten: 24 - 34
DOI: 10.3278/HBV2403W003



„Politische Bildung als unverzichtbare Grundlage allgemeiner Menschenbildung“

Horst Sieberts Verständnis politischer Erwachsenenbildung¹

CHRISTINE ZEUNER

Zusammenfassung

Politische Bildung als ein zentrales Thema und Anliegen der Erwachsenenbildung zu verstehen, gehörte in den 1970er-Jahren zu ihrer Identität. Der 2022 verstorbene Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, setzte sich in seiner wissenschaftlichen Laufbahn immer wieder mit der politischen Bildung auseinander. Der Artikel verfolgt Sieberts Perspektiven auf die politische Bildung, die sich im Laufe seiner langen Karriere veränderten. In den 1970er-Jahren begründete er sie aus einer kritisch-theoretischen Perspektive, nach der Jahrtausendwende von einem konstruktivistischen Standpunkt aus. 2015 stellte Siebert die konstruktivistische und die kritische Position in eine Relation, um sie mehr oder weniger ineinander aufgehen zu lassen.

Stichwörter: Politische Bildung; kritische Theorie; Konstruktivismus

Abstract

Education for citizenship as a central topic and concern of adult education shaped its identity in the 1970s. Horst Siebert, Professor of Adult Education at the University of Hanover, who died in 2022, repeatedly addressed education for citizenship during his academic career. The article discusses Siebert's perspectives on education for citizenship, which changed considerably over the course of his long career. In the 1970s, he justified its goals from a critical-theoretical perspective, in the millennium, he turned

¹ Überarbeiteter und gekürzter Vortrag, gehalten im Rahmen eines Symposiums in Erinnerung an Prof. Dr. Horst Siebert am 6. November 2023 in Hannover.

to a constructivist point of view. In 2015 Siebert attempted to place the constructivist and critical positions in relation to one another and tried to more or less merge them.

Keywords: Education for citizenship; critical theory; constructivism

1 Einführung

Der Beitrag setzt sich mit Horst Sieberts (1939–2022) Standpunkten und Perspektiven zur politischen Erwachsenenbildung auseinander, der er sich zwischen 1972 und 2015 eher sporadisch widmete. Siebert verstand sich zwar nicht als politischer Bildner im Sinn eines fachlich, didaktisch und methodisch versierten Experten, aber im gesellschaftlichen und politischen Denken der 1960er- und frühen 1970er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland nahm die politische Bildung für in der Erwachsenenbildung tätige Personen hinsichtlich der Entwicklung eines spezifischen professionellen Bewusstseins eine besondere Rolle ein:

„So gesehen ist die Frage, ob ich mich als politischer Bildner verstehе, nicht eindeutig zu beantworten. Wir, d. h. die erste Generation der universitären Erwachsenenpädagogen, waren notwendigerweise Generalisten und als solche äußerten wir uns auch zur politischen Bildung. Außerdem: da alle Lernbemühungen das Selberdenken und die kritische Urteilsfähigkeit fördern, hat jede Bildungsarbeit funktional eine politisch-emancipatorische Wirkung. Ich bezeichne mich jedoch nicht als politischer Bildner im Sinne eines fachdidaktisch-spezialisierten Experten.“ (Siebert 2004, S. 252)

Erwachsenenbildung wurde also per se als politische Bildung verstanden, sie sollte zur Entfaltung von Kritik- und Urteilsfähigkeit beitragen und politisch-emancipatorische Wirkungen zeitigen. Grundlegend für ein solches Verständnis von Erwachsenenbildung waren die zeithistorischen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Studentenbewegung stieß in den 1960er-Jahren kritische Diskussionen über den Zustand der Gesellschaft an und begriff Demokratie nicht nur als Staats-, sondern als Lebensform, in der alle Gesellschaftsmitglieder ihr Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und politische Partizipation wahrnehmen sollten.

Mit Willy Brandt wurde 1969 ein Kanzler gewählt, dessen Wahlspruch „mehr Demokratie wagen“ eine gesellschaftliche Aufbruchsstimmung erzeugte, die auch bis dahin eher unpolitische Bevölkerungsteile erreichte. Demokratie bedeutete für Brandt die Ermutigung zur Mitverantwortung aller, die Beteiligung der Bevölkerung an politischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen. Brandt sagte dazu, „solche demokratische Ordnung braucht außerordentliche Geduld im Zuhören und außerordentliche Anstrengung, sich gegenseitig zu verstehen“ (Brandt 1969). Brandt lud alle gesellschaftlich verantwortlichen Gruppen, die Gewerkschaften, die Kirchen, Kunst und Wissenschaft zur Mitbestimmung und Mitverantwortung ein (ebd., S. 3). Eingedenk der Erfahrungen im Nationalsozialismus betonte Brandt, dass die Bundesrepublik überzeugte Demokratinnen und Demokraten benötigte. Wörtlich sagte er: „Wir brauchen Menschen, die kritisch mitdenken, mitentscheiden und mitverantworten“ (ebd., S. 34).

Die gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationsprozesse erforderten Reformen, für deren Bewältigung Brandt der Bildung der Bevölkerung grundlegende Bedeutung beimaß. Ein Bildungsgesamtplan sollte beitragen zur „Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten“ (ebd., S. 17). Damit verwies Brandt zugleich auf Überlegungen, durch Bildung nicht nur Chancengleichheit zu erreichen, sondern auch die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft durch eine bessere Aus- und Fortbildung der Bevölkerung zu erhöhen (ebd., S. 18).

In diesem gesellschaftlichen Klima erhielten Bildungspolitik und politische Bildung einen höheren Stellenwert und mehr Aufmerksamkeit als je zuvor. Die Bildungs-expansion der 1970er-Jahre führte zu einem Aus- und Umbau des Schul- und Hochschul-wesens sowie zu Reformen im Bereich der Ausbildung. Die Erwachsenenbildung stand seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland unter der Kulturhoheit der Länder, aber auch diese unterstützten ihren Ausbau und ihre rechtliche und finanzielle Absicherung, welche je nach Bundesland durchaus variieren konnte.

Nach Abschluss seiner Habilitation erhielt Horst Siebert 1969 einen Ruf auf die neu gegründete Professur für Erwachsenenbildung an der damaligen Pädagogischen Hochschule Hannover (später eingegliedert in die Universität Hannover), die er bis zu seiner Pensionierung 2007 innehatte. Seine berufliche und wissenschaftliche Karriere begann früh und währte sehr lange: Nach Studium und Promotion arbeitete er 1965 als Assistent beim Volkshochschulverband in Nordrhein-Westfalen; 1966 wurde er Wissenschaftlicher Assistent bei Professor Dr. Joachim Knoll an der Universität Bochum; 1969 erhielt er die Professur Hannover.

Als wesentlicher Beitrag Horst Sieberts zur Erwachsenenbildung gilt heute v. a. seine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus. Gemeinsam mit Rolf Arnold versuchte er, ihn als theoretische Rahmung für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen. Horst Siebert interessierten im Laufe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit darüber hinaus Themen wie die Rolle der Erwachsenenbildung in der DDR im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland, die Lernforschung, die Entwicklung von Ideen und Konzepten zum Bildungsurlaub, politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Vor diesem gesellschaftlichen und biografischen Hintergrund stehen im Mittelpunkt des Artikels Fragen nach der Bedeutung der politischen Erwachsenenbildung im wissenschaftlichen Werk Horst Sieberts seit den 1970er-Jahren (Abschnitt 1). Die theoretische Hinwendung Sieberts zum Konstruktivismus und seine daraus abgeleiteten Perspektiven auf die politische Bildung werden in Abschnitt 2 diskutiert. 2015 versuchte Horst Siebert, eine plausible Synthese zwischen konstruktivistischen Positionen und einer gesellschaftskritischen politischen Bildung herzustellen (Abschnitt 3). Der Beitrag endet mit einer Diskussion und kritischen Einordnung der Befunde (Abschnitt 4).

2 Politische Bildung als Richtziel und Zentrum der Erwachsenenbildung in der Demokratie

Als Horst Siebert seine Professur in Hannover antrat, war gerade das erste Erwachsenenbildungsgesetz in Niedersachsen verabschiedet worden, aber es existierte noch kein Bildungssurlaubsgesetz. Obwohl die Idee für eine regelmäßige Freistellung zu Zwecken der Bildung bereits seit 1965 vom Internationalen Arbeitsamt/International Labor Office in Genf propagiert wurde, hatten es die wenigsten Länder Anfang der 1970er-Jahre umgesetzt (Zeuner & Pabst 2022, S. 66).

Mit einem Sammelband zum Thema Bildungssurlaub mischt sich Horst Siebert 1972 in diese Debatte ein, um Argumente für ein Recht auf Freistellung zum Zweck der Bildung zu sammeln. Im einführenden Beitrag plädiert er für die Etablierung eines entsprechenden Gesetzes und begründet es im Sinne der Aufklärung sowie demokratietheoretisch. Entsprechend dem Zeitgeist argumentiert er unter Rückgriff auf Positionen der Kritischen Theorie und ihre normativen Zielsetzungen für Chancengleichheit und die politische Partizipationsfähigkeit aller, der die Gesellschaft durch regelmäßige Bildungsfreistellung ihrer Mitglieder näherkommen könnte. Ziel und Aufgabe der Erwachsenenbildung und damit des Bildungssurlaubs sei es „primär den Prozeß der Selbstbestimmung des Menschen durch Erkenntnis [zu] fördern“, einschließlich der Aspekte „Persönlichkeitsentfaltung, Freiheit, Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation“ (Siebert 1972, S. 11), aufbauend auf der „humane[n] und demokratische[n] Intention der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 12). Später sagte er dazu: „Damals war politische Bildung das übergeordnete Richtziel und das Zentrum jeglicher Erwachsenenbildung – zumindest im Selbstverständnis“ (Siebert 2004, S. 251).

Siebert diskutiert im weiteren Verlauf des Beitrags, welche Möglichkeiten und Freiräume die Erwachsenenbildung schaffen könne, „in denen herrschaftsfreie, kritische Lernprozesse organisiert werden können“ (Siebert 1972, S. 12). Er konstatiert, die Erwachsenenbildung sei „weder ein abhängiger Dienstleistungsbetrieb der gesellschaftlichen Gruppen noch eine apolitische ‚pädagogische Provinz‘, sondern ein kritisches Korrektiv der Gesellschaft, das durch ständige Rückkopplung demokratisches Potential freisetzt“ (ebd., S. 13; Hervorhebung C. Z.). Er fährt fort: „Daß in vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung solche emanzipatorischen Lernprozesse möglich sind und auch verwirklicht werden, ist anzunehmen“ (ebd.). Selbst wenn Erwachsenenbildung „nicht unmittelbar die Gesellschaft verändern kann“ (ebd.), hebt er die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Instanz hervor, da sie politisches Denken und emanzipatorische Lernprozesse unterstützte sowie die Lernmotivation und Lernfähigkeit der Teilnehmenden anrege.

Erwachsenenbildung eröffne Möglichkeiten, gesellschaftliche Zusammenhänge und Verhältnisse zu erklären und kritisch zu hinterfragen. Durch die Aufdeckung von und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Widersprüchen lernten Menschen, die eigene Rolle in gesellschaftlichen Prozessen kritisch zu hinterfragen, also politisch zu denken. Dieses sei wiederum Voraussetzung für politische Partizipation.

Bezogen auf die Arbeiterschaft, die in den frühen Überlegungen zum Bildungsurwahl insbesondere adressiert wurde, stellt Siebert fest:

„Viele Arbeiter sind nicht oder nicht nur deshalb politisch desinteressiert, weil sie objektiv keine Möglichkeit zur politischen Teilnahme haben, sondern weil sie für politisches Lernen nicht motiviert wurden, weil ihnen die subjektive Relevanz politischer Entscheidungen nicht anschaulich gemacht worden ist, so daß Politik für sie ein abstraktes, unveränderbares Geschehen geblieben ist.“ (Ebd.)

Horst Siebert argumentiert aus einer bildungstheoretisch-kritischen Perspektive und begründet die politische Erwachsenenbildung bewusst mit „normativen Postulaten und Zielen“ (ebd., S. 25).

3 Politische Bildung im Lichte konstruktivistischer Theorie

Die bildungstheoretisch-kritische Begründung der politischen Bildung gab Horst Siebert mit seiner Hinwendung zum Konstruktivismus in den 1990er-Jahren weitgehend auf. In dem Aufsatz „Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Bildung“ themisierte er das Motivationsdilemma der politischen Bildung (Siebert 1990). Dieser Text kann als ein argumentativer Zwischenschritt gelesen werden, bevor Siebert den Konstruktivismus als theoretische Rahmung für die Erwachsenenbildung zugrunde legte.

In dem Artikel begründet er die relativ geringe Nachfrage nach politischer Bildung lerntheoretisch. Ausgehend von historischen Beispielen aus der Zeit der Weimarer Republik und der Nachkriegszeit der Bundesrepublik Deutschland diskutiert er die Diskrepanz zwischen öffentlicher Wertschätzung der Ziele und Aufgaben politischer Bildung und der tatsächlichen Nachfrage und Teilnahme: „Die Kluft zwischen Angebot und Nachfrage, zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist keine Erscheinung unserer Tage“ (ebd., S. 431). Er erklärt die Diskrepanz zwischen der prinzipiellen Wertschätzung für Bildung auf der einen und dem tatsächlichen Bildungsverhalten der Menschen auf der anderen Seite subjektwissenschaftlich mit der Bedeutungszuweisung, die Lernende ihren individuellen Bildungsprozessen jeweils zugrunde legen (ebd., S. 432). Bildungssoziologische Studien seit den späten 1950er-Jahren konnten Zusammenhänge zwischen schichtspezifisch begründeten Lerninteressen und der Teilnahme an Erwachsenenbildung belegen. Aus subjektiver Sicht erscheint Siebert ein solches Verhalten plausibel, denn „Erwachsene wollen sich nicht primär politisch oder kulturell ‚bilden‘. Sie wollen etwas Nützliches ‚lernen‘. Die Frage nach dem Nutzeffekt steht im Vordergrund des Bildungsinteresses“ (ebd.).

Diesen Pragmatismus in Kombination mit schichtspezifischen Einstellungen zu und Erwartungen an Bildung wertet Siebert als eine Begründung und ein Indiz für die Bildungsabstinenz bestimmter Bevölkerungsgruppen im Rahmen der politischen Bildung. Er stellt fest: „Die politischen Bildungsangebote werden nicht in erster Linie von denjenigen in Anspruch genommen, für die sie konzipiert sind, nämlich von den politisch und sozial benachteiligten Gruppen, sondern am ehesten von der intellektuellen bürgerlichen Mittelschicht“ (ebd., S. 433); – eine Beobachtung, die bis heute zutrifft.

Die Teilnahme oder Nichtteilnahme an politischer Bildung begründen Lernende nach Siebert primär mit ihren subjektiven Bildungsbedürfnissen, die konkreten Verwertungs- und Nutzeninteressen entspringen, welche wiederum selten mit den objektiven Zielsetzungen politischer Bildung korrelieren. Seine Schlussfolgerung lautet: „Der ‚Normalbürger‘ verspricht sich von der politischen Bildung meist keinen erkennbaren Vorteil, zumal politische Kompetenz auch kaum zum Sozialprestige in unserer Gesellschaft beiträgt“ (ebd., S. 435).

Um dem konstatuierten Motivationsdilemma zu entkommen, entwickelt Siebert Vorschläge zu einer teilnehmerorientierten Gestaltung politischer Bildungsveranstaltungen. Er vertritt die These, dass eine stärkere Berücksichtigung der Bildungsperpektiven und -bedürfnisse von Adressatinnen und Adressaten zu einer größeren Teilnahme an politischer Bildung führen würde, sowohl bezogen auf Planungsprozesse als auch im Rahmen konkreter Lehr- und Lernsituationen. Als geeignete methodisch-didaktische Ansätze verweist er auf Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* (1969), auf Oskar Negts Konzept *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* (1968) sowie auf Deutungsmuster- und Lebensweltansätze. Er kritisiert, dass andere, gut gemeinte Konzepte mit ihrer „Postulatpädagogik“ (ebd., S. 434) bzw. „belehrenden Aufklärung“ (ebd., S. 442) auf die Übernahme spezifischer Standpunkte zielen. Die Entwicklung des „richtigen Bewusstseins“, das auf die Veränderung von Deutungsmustern ausgerichtet sei, werde von Lernenden zu Recht abgelehnt, da sie sich nicht verunsichern lassen wollten (ebd., S. 439) oder zumindest eine Balance anstreben zwischen alten und neuen Erfahrungen und daraus abgeleiteten Deutungsmustern bezogen auf ihre Selbst- und Weltbilder (ebd., S. 440).

Obwohl politische Bildung im Sinne einer staatsbürgerlichen Erziehung oder systematischen Unterweisung über politische Zusammenhänge wenig Zuspruch erhält, versteht Siebert sie dennoch als unverzichtbare Grundlage politischen Denkens und Handelns. Politische Bildung sollte sich dabei nicht beschränken auf die Bearbeitung „kritischer biographischer Lebensereignisse“ (ebd., S. 441), um eine verengte Wahrnehmung der Wirklichkeit zu vermeiden. Denn ein solcher Ansatz verstelle den Blick für Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Problemen und subjektiver Betroffenheit. Siebert fordert die Berücksichtigung methodischer Konzepte, die die Reflexivität und die Selbstreflexivität der Lernenden fördern; eingedenkt der Prämisse: „Erwachsene wollen sich weder belehren noch erziehen lassen“ (ebd., S. 442).

Dieser Hinweis bereitet in gewisser Weise Sieberts Hinwendung zum Konstruktivismus vor, mit dem er die politische Bildung 2004 in einem wissenschaftlichen Interview theoretisch fundiert und begründet. Ausgehend von dem Argument, dass Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar seien, dass sie sich weder belehren noch erziehen lassen wollen, verwirft er seine früheren Begründungen für die politische Bildung weitgehend, da die Logik des Konstruktivismus die in bildungstheoretisch-kritischen Ansätzen enthaltenen normativen bzw. postulatorischen Perspektiven und Setzungen ausschließt.

Siebert gesteht in seinem Aufsatz von 1990 einer emanzipatorischen Zielrichtung der politischen Bildung noch eine gewisse Berechtigung zu, warnt aber vor der Über-schätzung ihrer Möglichkeiten hinsichtlich der Erreichung „unrealistischer“ Bildungs-ziele, formuliert als „kritische Urteilsfähigkeit, politische Handlungskompetenz, Befrei-ung aus Abhängigkeiten usw.“ (ebd., S. 444). Die Wirksamkeit der politischen Bildungs-praxis bezweifelt er aufgrund ihrer Themenzentrierung, abstrakten Wissensvermittlung und der Erwartungshaltung der Lehrenden, die sich im Widerspruch zu denjenigen der Lernenden befinden können: „Während die Ziele der politischen Bildungsarbeit eher auf Verunsicherung und Veränderung ausgerichtet sind, erwarten die Teilnehmer eher Ver-stärkungen und Bestätigungen“ (ebd., S. 440) – eine Erwartung, der eine kritische politi-sche Bildung vor dem Hintergrund ihrer auf Dialektik basierenden Grundhaltung nicht unbedingt entsprechen kann.

Eine konstruktivistisch begründete politische Bildung sollte laut Siebert die fol-genden Dimensionen berücksichtigen:

- „eine ethisch-demokratische Haltung (z. B. Civilcourage),
- die Fähigkeit, vernetzt zu denken (Erschließen von Zusammenhängen und Wech-selwirkungen),
- Konstruktivität, d. h., das Bewusstsein der Beobachtungsfähigkeit und Relativität unserer Wirklichkeitskonstruktionen,
- Urteilsfähigkeit, aber auch „Urteilsvorsicht“,
- Reflexivität als die Vergewisserung der eigenen Verantwortlichkeit, der gesell-schaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten, der eigenen Identität.“ (Siebert 2004, S. 254)

Darüber hinaus bezieht Siebert seinen Bildungsbegriff auf den Schlüsselsatz der Auf-klärung, Kants „sapere aude“, – „habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ sowie auf den Philosophen Hans Georg Gadamer (1900–2002) und dessen Umschreibung von Anerkennung, nach der „prinzipiell auch der/die andere Recht haben kann“ (ebd.).

Politische Bildung bezeichnet Siebert als „eine unverzichtbare Grundlage allge-meiner Menschenbildung“ (ebd.). In ihrer Gewichtung setzt er die politische Bildung gleich mit kultureller, ästhetischer und polytechnischer Bildung und konstatiert: „Funktional leistet jede Bildungsarbeit, die den Bildungsbegriff ernst nimmt, auch einen Beitrag zur politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit“ (ebd.). Bildung baut nach seinem Verständnis auf Wissen auf, welches „allerdings kein ‚träges Wissen‘, sondern situiertes, relevantes, vernetztes Wissen“ (ebd.) darstellt und dessen Aneig-nung jeweils subjektiv begründet wird. Im Bildungsbegriff sind daher auch „die Plura-lisierung der Werte und Lebensstile und die Biographizität der Persönlichkeitsentwick-lung aufgehoben“ (ebd., Hervorhebung im Original, C. Z.). Dies lässt ihn zu dem Schluss kommen: „So ist es nicht mehr möglich, einen Bildungskanon verbindlich festzulegen“ (ebd.).

Zwar begründet Siebert politische Bildung weiterhin mit Prinzipien der Aufklä- rung, grenzt sie dann aber doch von seinem früheren Verständnis als „Mitbestim-

mung der Aktivbürger/innen“ (ebd., S. 256) ab. Ziele wie „die Vermittlung eines richtigen Bewusstseins“ (ebd.) oder die staatlicherseits verfolgte Idee, politische Bildung „zur Loyalitätsbeschaffung und Akzeptanz, zum Vertrauen in die politischen Akteure“ (ebd.) zu nutzen, lehnt er ab. Als vorrangiges Ziel sollte politische Bildung dazu beitragen, „Politik zu verstehen, analysieren, bewerten zu können. Um diese Lernfähigkeit zu verbessern, müssen politische Strukturen, Prozesse, Leitdifferenzen, Zusammenhänge durchschaut werden“ (ebd.). Auf diese Weise eignen sich Lernende mithilfe des exemplarischen Lernens Orientierungswissen an.

In einem weiteren Abschnitt spezifiziert Siebert die Aneignungsprozesse im Rahmen einer konstruktivistisch begründeten Didaktik, ausgehend von dem handlungsleitenden Prinzip, wonach

„Erwachsene (...) sich nicht von etwas überzeugen [lassen], wovon sie nicht im Kern schon überzeugt sind (...). Erwachsene lassen sich gelegentlich ‚perturbieren‘ und irritieren, aber sie lassen sich nicht umerziehen. Aufklärung ist Selbstaufklärung. Lernen ist prinzipiell selbstgesteuert. Emanzipation kann nicht ‚von oben‘ hergestellt werden. Deshalb ist politische Bildungsarbeit ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (Rolf Arnold), Gestaltung lernförderlicher Kontexte, Differenzerfahrung ...“ (ebd., S. 259).

Daraus leitet Siebert vielfältige didaktische Prinzipien ab, die Lehrende in der politischen Bildung berücksichtigen sollten. Er nennt die Anschlussfähigkeit neuen Wissens an vorhandenes Wissen; die subjektive Relevanz von Themen; den Lebensweltbezug und die Verwendungsorientierung von Inhalten aus Sicht der Teilnehmenden; die emotionale Zumutbarkeit der Lerngegenstände. Diese Prinzipien werden auch im Rahmen anderer theoretischer Begründungen der Erwachsenenbildung und politischen Bildung diskutiert und angewandt.

Im Sinne des Konstruktivismus sollte politische Bildung darüber hinaus aber Beobachtungen zweiter Ordnung im Rahmen reflexiver Lernprozesse zulassen, wobei Metakommunikation und Metakognition eine wesentliche Rolle spielen. Methodisch-didaktisch favorisiert Siebert sog. Konstruktionsmethoden, in denen „die Erfahrungen, Perspektiven und Wirklichkeitskonstrukte der Teilnehmenden rekonstruiert, verglichen und reflektiert werden“ (ebd., S. 257).

Unterschiedliche Lernkulturen und eine Verzahnung von informellen und organisierten Lernformen verbessern nach Sieberts Auffassung die Zugänglichkeit politischer Bildung, indem sie Lernenden differenzierte Rezeptions- und Aneignungsperspektiven bieten. Didaktisch-methodische Ansätze sollten von Differenzerfahrungen der Teilnehmenden ausgehen. Bei der Themenauswahl sollten Kriterien wie Anschlussfähigkeit, Relevanz, situierte Kognition, Zumutbarkeit berücksichtigt werden und zu einer Reflexion zweiter Ordnung ermutigen (ebd., S. 261).

4 Politische Bildung und Konstruktivismus: Versuch einer Synthese

2015 veröffentlichte Horst Siebert eine Monografie mit dem Titel *Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar. Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Sie kann als Resümee seiner lebensbegleitenden Auseinandersetzung mit der politischen Bildung gelesen werden sowie als ein Versuch, eine Synthese herzustellen zwischen der politischen Bildung und dem Konstruktivismus.

Als zentrales Moment einer konstruktivistisch begründeten politischen Bildung verweist er auf den Begriff und das Konzept der Viabilität. „Viable Lerninhalte sind nützlich, zweckgerichtet, funktional. Erwachsene interessieren sich für politische Themen, die für sie von Bedeutung sind“ (Siebert 2015, S. 132). Allerdings, so hebt er hervor, „Wird der Viabilitätsbegriff jedoch lediglich auf das Individuum bezogen, so ist er utilitaristisch und egozentrisch. Viabilität als pragmatische Zweckmäßigkeit kann auch auf die Gesellschaftlichkeit bezogen werden“ (ebd.). Mit Blick auf die Lernenden stellt er fest: „Politische Bildung ist wirksam, wenn ein Bildungsinteresse und ein Bildungsbedürfnis erlebt wird. Ein solches Bildungsinteresse ist nicht nur viabel, sondern auch verantwortungsvoll, ‚gemeinnützig‘ zukunftsträchtig. (...) Insofern beinhaltet politische Bildung *eine regulative, normative Idee*“ (ebd., Hervorhebung im Original; C. Z.).

Insbesondere mit dem letzten Satz verlässt Siebert eine stringente konstruktivistische Argumentation, in der Normativität und Regulation aufgrund der je subjektiv konstruierten Wirklichkeiten keinen Platz haben (können). Er verweist auf globale Leitideen wie Umweltbildung, Verantwortung, Demokratie einschließlich Partizipation und Mitbestimmung; auf Aufklärung und Emanzipation, die Gegenstand und zugleich Ziel politischer Bildung sein können. Diese Begriffe beruhen aber auf normativen Setzungen und Mindestanforderungen, denen ein gesellschaftlich diskutierter und gemeinschaftlich anerkannter Wertekanon zugrunde liegt. Siebert thematisiert diesen Widerspruch nicht, vielmehr verlagert er die Perspektive auf die Lernenden, indem er sagt:

„In der Politik einer Demokratie sind die Bürger als Wähler und Parteimitglieder durchaus lernwillige und verantwortliche ‚Akteure‘. Insofern sind Partizipation und Mitbestimmung wesentliche Prinzipien, und die Demokraten können nicht ‚erzogen‘ und propagandistisch ‚aufgeklärt‘ werden. Die BürgerInnen konstruieren ihre Wirklichkeiten, und diese Konstrukte sind selektiv, interessegeleitet und subjektiv. Das heißt also, politische Bildung belehrt nicht die Unwissenden, sondern regt aufschlussreiche Kommunikationen und Reflexionen an.“ (Ebd., S. 135)

5 Diskussion

Die Argumentation in Sieberts Schrift aus dem Jahr 2015 führt zu einer gewissen Ratlosigkeit und es stellen sich mehrere Fragen:

- Wie können grundlegende Bezugspunkte der politischen Bildung wie Demokratie, Staat und Gesellschaft, Eigentum und Freiheit, Recht und Gesetz, Ökonomie und Soziales, Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit, Autonomie und Emanzipation usw. unter Viabilitäts gesichtspunkten einerseits und der Annahme der jeweils subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit andererseits bearbeitet werden? Die Begriffe wurden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Werte und Normen definiert und unterliegen nicht einer jeweiligen subjektiven Beliebigkeit. Sie zeichnet konsensual erzeugte Übereinstimmungen aus. Wie können sie also unter Viabilitäts gesichtspunkten in der politischen Bildung fruchtbar gemacht werden? Wie werden die auf diese Weise entstehenden Widersprüche bearbeitet?
- Welche Lernenden können den hohen Ansprüchen an Kommunikation und Reflexivität im Rahmen der von Siebert favorisierten methodisch-didaktischen Prinzipien genügen? Wie kann dem bekannten Problem der Exklusion bzw. der Selbstexklusion in der politischen Bildung im Kontext gesellschaftlicher und sozialer Ungleichheit entgegengewirkt werden?
- Wie erklärt sich in einer konstruktivistischen Didaktik kritisches Überprüfen und Bewerten gesellschaftlicher Zustände mit welchem Ziel? Wer setzt welche Bewertungsmaßstäbe? Auf welche Weise geht eine Lerngruppe mit der Beliebigkeit von Meinungen bzw. individuellen Wirklichkeitskonstruktionen in Relation zu empirisch belegbaren gesellschaftlichen Zuständen wie beispielsweise sozialer oder ökonomischer Ungleichheit um?

Im abschließenden Kapitel des Buches verbindet Siebert das Prinzip der Viabilität mit einem zweckfreien Bildungsbegriff nach Humboldt und sieht diese Koppelung als eine mögliche konstruktivistische Perspektive für die politische Bildung. Allerdings begründet er den Bildungsbegriff dann doch normativ, weil dieser „den Erwerb von Wissen, das ein Handeln angesichts sozialer, gesellschaftlicher, ökologischer Herausforderungen“ (ebd., S. 150) verlange.

In der zuletzt vorgestellten Schrift versucht Siebert eine Synthese zwischen dem Konstruktivismus und einer notwendigerweise normativ begründeten politischen Bildung zu erzeugen, die sich der Aufklärung, der Mündigkeit und Emanzipation der Menschen verpflichtet fühlt. Im Grunde kehrt Siebert damit (fast) wieder an den Ausgangspunkt seiner Argumentation von 1972 zurück, als er politische Bildung im Sinne der Aufklärung definierte. In seinem Vorwort kommentiert Klaus-Peter Hufer diesen Zugang und diese erneute Wendung folgendermaßen:

„So wie das Menschenbild der politischen Bildung ist auch die konstruktivistische Anthropologie ‚emanzipatorisch‘. Diese für die politische Bildung so zentrale Kategorie suchte man in vielen Schriften des Konstruktivismus bisher vergeblich. (...) Mit diesem Buch hat Hort Siebert nun eine wichtige Brücke zwischen Konstruktivismus und politischer Bildung gebaut. Damit kann aus einem früheren Grundsatzstreit eine fruchtbare Auseinandersetzung darüber werden, inwieweit der Konstruktivismus der Vermittlung von politischer Bildung wichtige Impulse gibt.“ (Hufer 2015, S. 6)

Literatur

- Brandt, W. (1969). *Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 zur Eröffnung des 6. Deutschen Bundestages*. Bonn. https://www.willy-brandt.biografie.de/wp-content/uploads/2017/08/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf.
- Hufer, K.-P. (2015). Konstruktivismus und politische Bildung. Passen die zusammen? In H. Siebert, *Erwachsene – Lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*, 5–7. Wochenschau Verlag.
- Siebert, H. (1972). Aspekte eines Theoriekonzepts zum Bildungsurlaub. In Ders. (Hrsg.), *Bildungsurlaub. Eine Zwischenbilanz*. 9–27. Bertelsmann Universitäts-Verlag.
- Siebert, H. (1990). Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Bildung. In W. Cremer & A. Klein (Hrsg.), *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung*, 431–447. Leske + Budrich.
- Siebert, H. (2004). Erwachsene lassen sich gelegentlich „perturbieren“ und irritieren, aber nicht umerziehen. In K.-P. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 248–283. Wochenschau Verlag.
- Siebert, H. (2015). *Erwachsene – Lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Wochenschau Verlag.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2022). *Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung*. Wochenschau Verlag.

Autorin

Christine Zeuner, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.