

Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung

Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität

Helmut Bremer

Zusammenfassung

Die Beteiligung an politischer Bildung ist häufig Anlass, von einer „Krise“ der politischen Bildung zu sprechen, gilt sie doch seit jeher als zu gering. Hinzu kommt, dass die Veranstaltungen mehr noch als Weiterbildung insgesamt von privilegierten Gruppen und Milieus besucht werden. Häufig wird in diesem Zusammenhang mit Thesen der „Entpolitisierung“ und „Defiziten“ argumentiert. Der Beitrag greift diese Situation auf und entwickelt eine andere Perspektive. Ausgehend von Arbeiten zur Milieuspezifität von politischer Bildung wird Bezug genommen auf Bourdieus Konzept des „politischen Feldes“. In den Blick geraten die sozialen Prozesse, durch die politische Artikulations- und Ausdrucksformen unterschiedlich in Wert gesetzt werden. Für die politische Bildung ermöglicht das, einen reflexiven Blick auf ihren Ort im politischen Feld und die Bildungspraxis zu werfen.

1. Teilnahme an politischer Bildung: Zwischen „Entpolitisierung“ und „Defizit“

Die Daten zur Beteiligung an politischer Bildung lassen viel Raum für Spekulationen. Letztlich wissen wir wenig über Teilnahmemotive, Interessen, Lernerfahrungen und Wirkungen politischer Bildung (Ahlheim/Heger 2006). Konstatiert wird seit langem, dass die Quoten im Vergleich zu anderen Bereichen der Weiterbildung als gering und seit Jahren als rückläufig einzustufen sind. Sie schwanken je nach Berechnungs- bzw. Schätzungsgrundlage zwischen 1 und 5 Prozent der Bevölkerung (Kuwan 2006, Ciupke/Reichling 1999, Ciupke 2008). Aber was bedeuten diese Zahlen? Häufig sind die Tendenzen begründet worden mit Thesen von „Entpolitisierung“, zunehmendem Desinteresse an Politik und politischer Verdrossenheit – Phänomene, in deren Sog dann auch die politische Bildung geraten ist.

Noch problematischer wird die Sache dann, wenn man die Teilnehmenden nach sozialer Zugehörigkeit differenziert. Hier zeigt sich, dass Veranstaltungen politischer Bildung mehr noch als Weiterbildung insgesamt überwiegend von privilegierten, sozial besser gestellten Gruppen und Milieus besucht werden. Schon Siebert konstatierte (1990, S. 432 f.), dass „die politischen Bildungsangebote (...) nicht in erster Linie

von denjenigen in Anspruch genommen (werden), für die sie konzipiert sind, nämlich von den politisch und sozial benachteiligten Gruppen, sondern am ehesten von der intellektuellen bürgerlichen Mittelschicht“ – ein Umstand, der auch durch neuere Untersuchungen (Barz/Tippelt 2004, Fritz u. a. 2006) im Kern bestätigt wird.

Hier tritt dann neben die „Entpolitisierungsthese“ oft die „Defizitthese“, d. h., dass benachteiligte Gruppen aufgrund (bedauernswerter) geringer ökonomischer und kultureller Ressourcen, mangelnder Reflexivität und fehlendem Bewusstsein Politik und politischer Bildung distanziert gegenüberstehen, und dass sie den vermeintlichen Idealbildern eines „wissenden, rationalen, emotional verankerten, kritischen, handlungsfähigen und engagiert am politischen Leben teilnehmenden Bürgers“ nicht genügen (Massing 1999, S. 44).

Wenn politische Bildung sich am Leitbild einer „partizipatorischen Demokratie“ (Kaufman 1960) orientiert, also möglichst vielen Menschen zu Teilhabe verhelfen will, dann ist gerade diese sozial ungleiche Beteiligung generell ein Problem, wenn also die Menschen, die am meisten „Spielball“ der Verhältnisse sind, offensichtlich so zielsicher einen Bogen um die entsprechenden Veranstaltungen machen. So gesehen hat das Thema eine hohe Relevanz, tatsächlich aber sind die unterschiedlichen sozialen Zugänge von Teilnehmenden und Adressaten salopp gesagt nicht gerade das „Top-Thema“ im Diskurs. Nach Fritz u. a. etwa (2006, S. 126) spielt die Gruppe der sozial Benachteiligten „als Zielgruppe fast keine Rolle“ in der politischen Bildung (vgl. zur Gruppe der sog. „Bildungsfernen“ zuletzt Detjen 2007, Schiele 2008, zum Problemfeld funktionale Analphabeten vgl. Korfkamp 2008).

Der hier aufgemachten Thematik wird im Folgenden nachgegangen, indem zum einen auf die empirischen Befunde der Milieuforschung und zum anderen auf das Konzept des „politischen Feldes“ (Bourdieu 2001a) zurückgegriffen wird. Dadurch wird eine andere Perspektive eröffnet: Statt von vereinfachenden Annahmen der „Entpolitisierung“ und von „Defiziten“ auszugehen, muss der Blick gerichtet werden auf die sozialen Zugänge zum „politischen Feld“ und auf die komplexen Mechanismen, die zum Einschluss und Ausschluss führen (Bremer 2008).

2. Milieuspezifische Zugänge zu politischer Bildung

Milieuansätze, die seit den 1990er Jahren Eingang in der Weiterbildungsforschung gefunden haben und dort in der Tradition der sozialstrukturellen Adressaten- und Teilnehmerforschung stehen (Tippelt 2000, Bremer 2007), können vertieft Aufschluss geben über Teilnehmerverhalten und Weiterbildungszugänge. Sie betten Bildung und Weiterbildung in den alltäglichen Lebenszusammenhang ein (anstatt sie aus sozialstatistischen und soziodemographischen Merkmalen abzuleiten), und diese Nähe zu ethnographischen Zugängen (Seitter 2002) kann das Teilnahmeverhalten verstehbar und transparent machen.

Empirische Studien mit diesem Konzept sind jedoch immer noch vergleichsweise rar gesät. Noch übersichtlicher wird es, wenn man die politische Erwachsenenbildung im engeren Sinne betrachtet.

Zu nennen ist hier zunächst die Untersuchung, die zu Beginn der 1990er Jahre von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Sinus-Lebensweltforschung durchgeführt wurde (Flaig u. a. 1993). Ein erster zentraler Befund war, dass tatsächlich eine deutliche milieuspezifische Differenzierung der Teilnehmenden und der Bildungszugänge herausgearbeitet werden konnte. Für die Friedrich-Ebert-Stiftung als Anbieter lassen sich zugespitzt drei Kernzielgruppen in der Milieulandkarte ausmachen: ein „traditionelles Segment“, geprägt vor allem vom „Traditionellen“ und „Traditionslosen Arbeitermilieu“, ein Segment des „modernen Mainstreams“, geprägt vor allem vom „Modernen“ bzw. „Neuen Arbeitnehmermilieu“ und ein „gehobenes Segment“, geprägt vor allem durch die akademischen Milieus. Damit verbunden sind sehr heterogene Bildungsstile; so bevorzugen etwa die als „traditionell“ bezeichneten Milieus die Vermittlung von Sachwissen und Informationen sowie vielfältige Freizeitangebote, während die akademischen Gruppen Wert legen auf künstlerische Erlebniselemente – Ausdruck für die „intellektuelle Kultivierung des Bildungsverständnisses“ (ebd., S. 163).

Ein zweiter wichtiger Befund betrifft die politische Bildung im engeren Sinne. Hier konnte mittels spezieller empirischer Verfahren eine erstaunliche Diskrepanz aufgezeigt werden. Auf der einen Seite löst der Begriff „politische Bildung“ vor allem rationale, kognitiv gesteuerte Assoziationen aus (Aufklärung, Emanzipation usw.). Auf der anderen Seite werden an ein Seminar der politischen Bildung aber auch emotional-sinnliche und ästhetische Erwartungen herangetragen, die mit dem Begriff selbst kaum verbunden werden. Die Milieus stellen damit in differenzierter Weise, so die Autoren (ebd., S. 197), „einen traditionsbestimmt entsinnlichten Bildungsbegriff zumindest auf der Ebene der Wünsche kurzerhand vom Kopf auf die Füße“. Resümierend heißt es: Politische Bildung geht in ihrem traditionellen „rein rationalen Vermittlungsverständnis“ offenbar „an Lebensstil und Lebensgefühl der Menschen zielsicher“ vorbei (ebd., S. 190).

Auch wenn man mit Recht kritisch hinterfragen kann, inwiefern Haltungen zu Politik und politischer Bildung durch die betonte ästhetische Dimension des Freizeit- und Lebensstils hinreichend eingeholt werden können, so bleibt es doch ein Verdienst der Studie, die Milieudurchdrungenheit der politischen Weiterbildung deutlich aufgezeigt zu haben.

Die Forschungsgruppe um Heiner Barz und Rudolf Tippelt hat seit Mitte der 1990er Jahre mehrere empirische Arbeiten zur Weiterbildungsbeteiligung sozialer Milieus durchgeführt (vgl. besonders Barz/Tippelt 2004). Dabei spielte politische Bildung allerdings keine besondere Rolle. Deutlich wird dennoch, dass die besondere Lebensweise der oberen Milieus mit einem exklusiven Bildungsverständnis korrespondiert. Stärker als andere betonen sie Aspekte wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und Selbstvermarktung, zu der Weiterbildung beitragen soll. Bei den inhaltlichen Orientierungen drückt sich das in einer Vorliebe für künstlerisch-kulturelle, „schön-geistige“ und humanistische Themen aus. Dabei sind dann oft auch politische Interessen mit genannt bzw. mit gemeint. Explizit jedoch scheint Politik, wie die Autoren (Barz/Tippelt 2004, S. 119) formulieren, „ein Interessenge-

biet der Oberschichtenmilieus sowie der Experimentalisten“ zu sein (ein Milieu jüngerer Leute mit hohem Bildungsabschluss).

In unserer eigenen Studie ging es um die Teilnahme am gewerkschaftlichen Bildungsurlaub (Bremer 2007), wobei ein Schwerpunkt beim Angebot zur politischen Bildung lag. Auf der Grundlage einer qualitativen Befragung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden und der Analyse des Programmangebotes konnten fünf Bildungstypen herausgearbeitet werden.

Als generelles Muster kann man auch hier erkennen, dass mit höherer sozialer Herkunft und steigendem formalen Bildungsniveau Sicherheit und selbstbewusstes Artikulieren von politischen Bildungsinteressen im Feld zunehmen. Das macht deutlich, dass die Akteure über Sozialisation und über vorangegangene institutionelle Bildungserfahrungen offenbar einen bestimmten Habitus erworben haben. Ein solcher wird offenbar in politischen Weiterbildungsveranstaltungen auch oft implizit und explizit erwartet, denn wir konnten zeigen, dass die Lehrenden aufgrund des eigenen Habitus Artikulations- und Ausdrucksformen der Teilnehmenden eher auf- oder abwerteten. Besonders auffällig war dabei die Neigung zu Defizitperspektiven auf die Milieus, deren Auftreten in Veranstaltungen der politischen Bildung stärker von Unsicherheit geprägt war und bei denen

Typische Assoziationen zum Begriff „politische Bildung“

das ist schwierig, da muss ich überlegen, ich halte mich da sehr bedeckt, ein heißes Eisen, Politik – da steh ich nicht drauf, das interessiert mich nicht, ist nichts für normale Arbeitnehmer, die da oben machen ja doch was sie wollen, damit locke ich niemanden hervor, ich bin politisch nicht gebildet ist negativ besetzt, halte ich überhaupt nichts von, Schwachsinn, da fällt mir gar nichts zu ein, Chaos fällt mir gleich ein bei politisch

Hintergrundinformationen sammeln, Landeszentrale für Politische Bildung, zu politischer Bildung fällt mir nichts ein außer Schule eben, soziale Sachen, wirtschaftliche und politische Strukturen, Politik, Streitgespräche, Parteien, Parlamente, weg vom abstrakten Bildungsbegriff.

(aus Bremer 2007, S. 174)

dann häufig „Desinteresse“, „Passivität“, „Verwertungsorientierung“ oder die Erwartung nach „verschulden“ Seminaren vermutet wurden (vgl. Bremer 2009, S. 298 ff.).

Es konnte zudem ein ähnlicher Effekt nachgewiesen werden wie in der Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. So verbinden Befragte aus den mittleren und unteren Arbeitnehmermilieus etwa mit Seminaren, an denen sie teilgenommen haben, sehr viel Positives (Leute treffen, raus aus dem Alltag, Horizonterweiterung). Dagegen bringt der Begriff „politische Bildung“ oft Gespräche zum Erstarren; man assoziiert damit eine durch besondere Kenntnisse, kognitives „trockenes“ Lernen u. a. m. geprägte Lernkultur, in der man sich selbst (im Gegensatz zu den akademischen Milieus) nicht zu Hause fühlt.

Diese Befunde lassen sich als Hinweise auf bestehende Kultur- und Distinktionsschranken verstehen, die zum Ein- und Ausschluss bestimmter milieuspezifischer Zugänge aus der politischen Bildung führen. Sie verdeutlichen die Wirkung von Me-

chanismen im Feld der politischen Weiterbildung, die man mit Bourdieu (2001b, S. 50) als soziokulturell geprägte „pädagogische Kommunikation“ bezeichnen kann, und die bereits früher in Untersuchungen der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden konnten. Ich komme darauf am Ende noch einmal zurück.

Insgesamt zeigen diese empirischen Arbeiten, dass die Zugänge zu politischer Bildung deutlich milieuspezifisch geprägt sind, und dass es besonders die Milieus der oberen sozialen Stufe mit distinktivem Habitus sind, die sich an Veranstaltungen beteiligen und diesen ihren Stempel aufdrücken. Das fordert die politische Bildung auf, sich mit den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Zugängen zu Politik und politischer Bildung auseinanderzusetzen. Vor allem zwei Rezeptionsmuster treten hervor: Zum einen werden Milieubefunde mit dem Hinweis abgewehrt, eine Orientierung des Angebots an bestimmten Milieus – nach dem Motto „Jedem Milieu seine (politische) Bildung“ – könne „gesellschaftliche Segmentierungs- und Abschottungsprozesse“ fördern, denen durch politische Bildung gerade entgegengewirkt werden soll (Ciupke/Reichling 1999, S. 274). Dies endet dann schnell in einer Nichtbeschäftigung mit der Thematik. Zum anderen werden Befunde als ein Beleg für das Vorhandensein „politischer“ und „unpolitischer“ Milieus gelesen, was der eingangs umrissenen „Defizitperspektive“ mehr oder weniger entspricht (Detjen 2007).

Beide Sichtweisen erscheinen jedoch als kurzschlüssig, weil sie letztlich die Bedeutung der aufgezeigten Tendenzen nicht hinreichend durchdringen.

3. Soziale Kämpfe im politischen Feld

Die Frage ist also, wie man die ungleiche Teilnahme an der politischen Bildung erklären kann, ohne auf die verführerische Einfachheit von Entpolitisierungs- und Defizitthesen zurückzugreifen. Bourdieus Konzept des politischen Feldes (2001a) ermöglicht einen anderen Blick darauf, indem Zugänge zur Sphäre der Politik und die Mechanismen der Auf- und Abwertung von politischen Artikulationsformen aufgedeckt werden können.

Bourdieu verwendet bekanntlich das Feldkonzept, um der gesellschaftlichen Differenzierung Rechnung zu tragen. So hat er etwa Untersuchungen zu den Feldern der Kunst, Ökonomie, Religion und Wissenschaft durchgeführt (zur Erziehungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung als Feld vgl. Rieger-Ladich 2009, Wittpoth 2005, Forneck/Wrana 2005). Ein Feld kann man sich vorstellen wie ein Spiel, in dem es um etwas geht. Es gibt Akteure, die um die Dominanz und die Deutungshoheit ringen. Jedes Feld bildet dabei eine Art „Mikrokosmos“ (Bourdieu 1992, S. 13), eine eigene kleine Welt mit spezifischen Regeln, einer speziellen Sprache und Kultur.

So kann man vereinfacht sagen, dass es im politischen Feld um die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten geht, also darum, wie die Welt geordnet sein soll. Hier wird der politische Diskurs im engeren Sinne geführt, werden politische Ideen geboren und Probleme überhaupt als „politisch“ oder „unpolitisch“ definiert. In erster Linie sind es Experten, die diesen Diskurs führen (Politiker, Meinungsforscher und politische Journalisten). Ihnen stehen Milieus der politischen Laien gegenüber, die über

ihr kulturelles Kapital und ihren sozialen Status der Expertenwelt unterschiedlich nahe stehen.

Wer das politische Spiel mitspielen will, benötigt eine „politische Kompetenz“ (Bourdieu 1982, S. 623) *im doppelten Sinne*, als *Fähigkeit*, verstanden als ein Vermögen, „konkrete Probleme des Alltags in allgemeinen Begriffen auszudrücken“ (1992, S. 28), und als *Befugnis*, verstanden als das Phänomen, sich gesellschaftlich legitimiert zu sehen, sich an Politik im engeren Sinne zu beteiligen. Gerade die Gruppen, die aufgrund ihrer Benachteiligung am stärksten daran interessiert sein müssten, dass die allgemeinen Angelegenheiten anders geregelt sind, sehen sich dazu gesellschaftlich am wenigsten legitimiert. Die Trennung von Experten und Laien geht jedoch keineswegs auf in einer Trennung von „politischen“ und „unpolitischen“ Menschen. Auch die Laien verfügen über die im Habitus inkorporierten Weltansichten über ein Wissen mit Blick auf politische und soziale Ordnung. Dieses politische Wissen ist aber eher ein praktisches Gespür, ein latentes, vorreflexives Wissen, das im engeren politischen Feld nicht anerkannt ist.

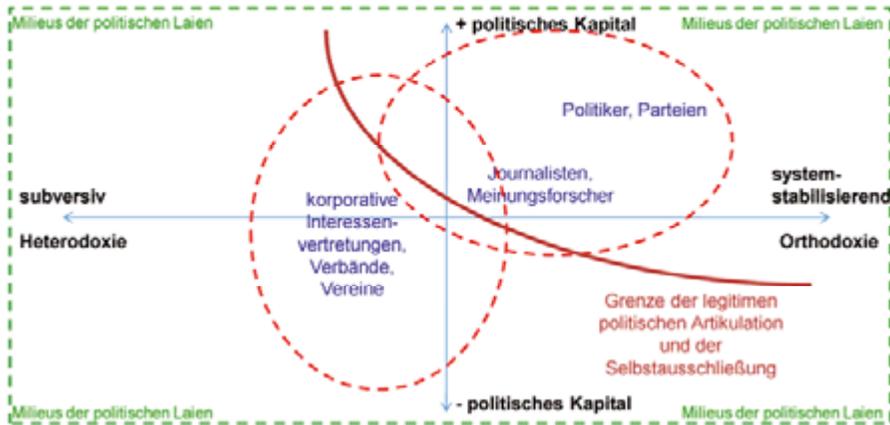
Bourdieus impliziter Politikbegriff ist insofern sehr „weit“, als dass er ihn an die alltäglichen Weltansichten der Akteure rück bindet. Das wird deutlich, wenn er betont, dass eine Untersuchung des Erlernens und Erwerbens von Weltansichten und Dispositionen „zum eigentlichen geschichtlichen Ursprung politischer Ordnung“ führt (Bourdieu 2001c, S. 214) und eine „Theorie der Erkenntnis der sozialen Welt eine elementare Dimension der politische Theorie“ ist (ebd., S. 221). Er ist insofern „eng“ bzw. klar, als dass „Herrschaft“ (und die Kritik daran) in ihren manifesten und symbolischen Formen für ihn eine zentrale Rolle spielt und er in den Weltansichten der sozialen Subjekte immer verinnerlichte Formen von Herrschaft enthalten sieht. Die Politik des „politischen Feldes“ ist dann eine spezifische Form, Politik zu denken und zu praktizieren, und sie ist nur bestimmten Akteuren vorbehalten.

Dieses Feld lässt sich als zweidimensionaler Raum darstellen (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010). Es wird vertikal strukturiert durch die Menge an „politischem Kapital“ (eine bestimmte Bildung und Sprache, die gesellschaftliche Legitimation und Zeit, sich mit der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu befassen). Horizontal bildet Bourdieus Unterscheidung von „Orthodoxie“ und „Heterodoxie“ die Orientierung, daran ansetzend, dass alle sozialen Felder Kampfplätze sind, auf denen um die Veränderung der bestehenden Kräfteverhältnisse gerungen wird. Die Hauptakteure des politischen Feldes haben ein Interesse daran, dass das Spiel so erhalten bleibt, wie es ist, weil die geltenden Spielregeln die ihren sind. Insofern ist ihr Handeln tendenziell als „systemstabilisierend“ einzuordnen. Dem gegenüber stehen Akteure, die die gegenwärtigen Regeln des Spiels in Frage stellen und die insofern „subversiv“ agieren (beispielsweise neu entstehende soziale Bewegungen).

In einem solchen zweidimensionalen Raum können weitere Akteure heuristisch verortet werden (etwa korporative Interessenvertretungen, Verbände und Vereine usw.), an die die nach sozialen Milieus sortierten unterschiedlichen politischen Laien das politische Mandat delegieren können und sollen. Sie können je nach Tradition, Herkunft und Stärke eher innerhalb oder außerhalb des engeren Machtzentrums des politischen Feldes stehen, eher „subversiv“ oder „systemstabilisierend“ agieren.

Durchzogen wird das Feld durch eine nicht offen sichtbare, aber deutlich spürbare Grenze, die man als „Grenze der legitimen politischen Artikulation“ bezeichnen kann. Hier entscheidet sich, ob Akteure anhand ihrer Artikulationsformen „drinnen“ oder „draußen“ bleiben, ob politische Handlung- und Ausdrucksformen „entwertet“ oder „anerkannt“ werden.

Heuristische Darstellung des politischen Feldes



Die politische Bildung ist natürlich auch ein Teil dieses Feldes und der darin tobenden Kämpfe. Ihr Ort ist ebenfalls nicht fix, sondern variiert bspw. zwischen verschiedenen Trägern und Einrichtungen recht stark. So wären die parteinahen Stiftungen aufgrund ihrer großen Nähe zur institutionalisierten Politik sehr viel näher am „systemstabilisierenden“ Pol zu verorten. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit oder die politische Bildungsarbeit, die aus den sozialen Bewegungen hervorgegangen sind, wären eher am „subversiven“ Pol zu finden.

4. Die Verstrickung der politischen Bildung im politischen Feld

Das beschriebene Modell des „politischen Feldes“ hat einen heuristischen Charakter d. h., es soll ermöglichen, zu verstehen und einzuordnen. Deutlich wird gleichwohl, dass bei der eingangs skizzierten „Defizitperspektive“ aus einer „systemstabilisierenden“ Perspektive heraus argumentiert wird. Die „Grenze der legitimen politischen Artikulation“ wird aufrecht erhalten, indem das Ideal eines politischen Bürgers und seiner notwendigen Bürgerkompetenzen aus der Logik des politischen Feldes abgeleitet wird. Es ist das politische Feld bzw. dessen Akteure, die Bürger mit diesen Kompetenzen brauchen. Aber inwiefern brauchen die Milieus der politischen Laien ein derart strukturiertes Feld der Politik, wie stehen sie also dazu? Es wäre wichtig, die Sache von dieser Seite anzugehen und sich klar zu machen: Die Grenze ist nicht „natürlich“, sondern sozial konstruiert – und damit veränderbar. Tendenziell wird der

politischen Bildung dadurch eine (auf das politische Feld bezogene) „subversive Position“ nahe gelegt.

Gegenwärtig ist zu beobachten, dass im Diskurs der politischen Bildung immer wieder Frontstellungen sichtbar werden (politische Bildung vs. Sozialarbeit, politische Bildung vs. berufliche Bildung, politisches Lernen vs. soziales Lernen usw.), die sich im Lichte der hier aufgemachten Argumentation als wenig fruchtbar erweisen. Wenn das Ziel ist, im Sinne der „partizipatorischen Demokratie“ möglichst vielen Menschen mit und durch politische Bildung mehr Teilhabe zu ermöglichen, erscheinen sie gar als falsche Alternativen. Legt man nämlich das von Ungleichheit, Macht und Herrschaft durchdrungene Milieugefüge zugrunde, dann wird man bei genauerem Hinsehen vermutlich darauf kommen, dass die Frontstellungen aus den bestehenden Regeln und Kräfteverhältnissen des politischen Feldes hervorgegangen sind – mit dem Ergebnis, dass sie privilegierte Milieus begünstigen und als „politisch bildsam“ und nicht privilegierte Milieus als „unpolitisch“ bzw. politisch nicht bildsam erscheinen lassen.

So kann eine scharfe Abgrenzung von politischer Bildung gegen Sozialarbeit die Nichtzuständigkeit für die sog. „Bildungsfernen“ legitimieren (so etwa Schiele 2008, S. 286), die Scheidung von politischem Lernen und sozialen Lernen anhand bestimmter Kriterien wie Konfliktfähigkeit und Öffentlichkeit (wie das in der Debatte um Demokratiepädagogik bisweilen geschieht; vgl. Reinhardt 2009) die Entpolitisierung bestimmter Handlungs- und Artikulationsformen zementieren, das Trennen von politischer und beruflich-betrieblicher Bildung die Entpolitisierung des Arbeitsalltags und des Betriebs begründen (vgl. kritisch Faulstich 2004). Begünstigt sind immer diejenigen, die aufgrund ihrer kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen und ihres „symbolischen Kapitals“ Distanz zu ihren Alltagszwängen einnehmen können. Das ermöglicht es, Politik als eine eigene elaborierte Sphäre betrachten und anerkennen zu können. Für weniger privilegierte Milieus dagegen bleibt Politik vermischt *mit* und vergraben *in* anderen alltags- und lebensweltlichen Praxisformen, und somit wenig sichtbar als eigenständiger Bereich, auf den Veranstaltungen der politischen Bildung in der Regel zielen. Zugespitzt wäre aber zu formulieren: Die mit den bestehenden impliziten und expliziten Regeln des politischen Feldes verbundene aktuelle Abschottung der Sphäre der Politik ist *gegen* große Teile der politischen Laien gerichtet, diese *sollen* akzeptieren, dass Politik nicht ihre Welt ist. Sie schließen sich selbst aus, was jedoch als vorweggenommener Fremdausschluss einzustufen ist (Bremer 2008).

Ein partizipatorischer Ansatz würde vor allem darauf zielen, die *praktizierte Form* der Trennung von Experten und Laien in Frage zu stellen, die Arbeitsteilung im politischen Feld dahin gehend zu verändern, dass „eine größere Zahl von Personen auf dieses Feld einwirken“ kann (Bourdieu 2001a, S. 60). Es ginge darum, „immer wieder die Legitimität dieser politischen Enteignung der Laien und dieser Übertragung von Macht an Experten anzuzweifeln“ (Bourdieu 1992, S. 13), also die Grenze der legitimen Artikulation durchlässiger zu machen und die vorhandenen Kompetenzen der Laien aufzuwerten, denn zugespitzt gilt: „Wenn man einem einfachen Bürger sagt, er sei politisch inkompetent, beschuldigt man ihn, unrechtmäßig Politik zu machen“ (Bourdieu 2001a, S. 44).

Somit geht es letztlich in kritischer Absicht darum, welches Verständnis politischer Handlungen und Einstellungen in der politischen Bildungsarbeit zum Tragen kommen sollte. Es darf sich keineswegs „eng“ auf den Bereich beschränken, der als explizit „politisch“ gilt oder sich als solcher ausweist. Gerade ein Ansatz, der emanzipatorisch angelegt ist, muss davon ausgehen, wie „Politik“ den Subjekten im Alltag erscheint. Allerdings muss dabei der „enge“, explizite Bereich des Politischen gesehen und thematisiert werden als eine Sphäre, in der Politik in besonderer Weise gedacht und gehandhabt wird (vgl. Lösch 2009).

Sicherlich – die Institutionen der politischen Bildung können ihre Position im politischen Feld nicht beliebig wählen. Die Kräfte des Feldes üben (etwa durch Förder Richtlinien, Trägertraditionen, Gesetzgebungen und den „common sense“ über das, was Politik „ist“), eine Wirkung auf alle Akteure aus, über die man sich nicht einfach so hinwegsetzen kann. Aber politische Bildung hat auch Spielräume, und es ist wichtig, dass sie ihre Verstrickung in das Feld gut durcharbeitet und gegen den Strich bürstet, und sich ihrer Position und ihrer Spielräume bewusst wird (Bremer 2010).

Das führt auch dazu, einen reflektierten Blick auf die Bildungspraxis zu werfen. Die Bedeutung von Sprachgrenzen für Teilnahme und Nicht-Teilnahme hat bereits Tietgens (1978) deutlich herausgearbeitet. Weymann (1976) konnte auf Grundlage empirischer Unterrichtsanalysen bestätigen, „dass es in der politischen Erwachsenenbildung eine Kommunikationsstruktur gibt, die die Hörer aus der Unterschicht benachteiligt; sie setzt spezielle sprachliche Kompetenz voraus, über die solche Hörer nicht verfügen“ (ebd., S. 90).

In unserer eigenen Untersuchung konnten wir wie erwähnt zeigen, dass Lehrende aufgrund ihres Habitus zu Auf- und Abwertung bestimmter Artikulations- und Ausdrucksformen neigen. Wichtig ist also auch zu prüfen, inwieweit in der Bildungs- und Lernpraxis soziale Grenzziehungen vorgenommen werden und – womöglich gegen die eigene Intention – „politische Laien“ ausgegrenzt werden. Es geht darum, sich klar zu machen, welches Spiel gespielt wird, und ob das Spiel, in dem man mitspielt, das eigene ist.

Literatur

- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Bielefeld
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Politik, Bildung und Sprache. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 13–30
- Bourdieu, Pierre (2001a): Das politische Feld. Kritik der politischen Vernunft. Konstanz
- Bourdieu, Pierre (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Bourdieu, Pierre (2001c): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. Außerschulische Bildung 3/2008, S. 266-272

- Bremer, Helmut (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 287-306
- Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die Politische Bildung. In: Thimmel, Andreas/Lösch, Bettina (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 181-192
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2010): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. H13 1/2010. Hamburg : Lehrstuhl für Erwachsenenbildung. (Im Erscheinen)
- Ciupke, Paul (2008): Verluste und Konstanten: Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW. In: Außerschulische Bildung, 2/2008, S. 210-211
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (1999): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach, S. 257-288
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 32-33/2007, S. 3-8
- Faulstich, Peter (2004): Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Schwalbach, S. 80-99
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Bielefeld
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim
- Kaufman, Arnold S. (1960): Human Nature and Participatory Democracy. In: Nomos. Yearbook of the American Society of Political and Legal Philosophy. III. Responsibility. New York, S. 266-289
- Korfkamp, Jens (2008): Funktionale Analphabeten als politische Bürger: Eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung. In: Praxis politische Bildung, 1/2008, S. 40-46
- Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke (2006): Berichtssystem Weiterbildung 9. Bonn/Berlin
- Lösch, Bettina (2009): Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education, Zeitschrift für Pädagogik (2009) H. 6, S. 849-859
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Massing, Peter/Beer, Wolfgang/Cremer, Will (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 22-60
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik. 6/2009, S. 860-871
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 155-174
- Schiele, Siegfried (2008): Politische Bildung für alle – kein Traum, sondern eine Notwendigkeit. In: Außerschulische Bildung. 3/2008, S. 280-287

- Seitter, Wolfgang (2002): Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: Zeitschrift für Pädagogik. 6/2002, S. 918-937
- Siebert, Horst (1990): Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Erwachsenenbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Bonn, S. 431-447
- Tietgens, Hans (1978): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Darmstadt, S. 98-174
- Tippelt, Rudolf (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft. S. 69-90
- Weymann, Ansgar (1976): Lernerfolge und Kommunikationsstruktur. In: Materialien zur politischen Bildung, S. 89-97
- Wittpoth, Jürgen (2005): Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1/2005, S. 26-36