

Barbara Menke Wibke Riekmann (Hg.)

# Politische Grundbildung

NON-FORMALE  
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Barbara Menke, Wibke Riekmann (Hg.)  
unter Mitarbeit von Anke Frey

# Politische Grundbildung

Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen



NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG BAND 12

Barbara Menke, Wibke Riekmann (Hg.)  
unter Mitarbeit von Anke Frey

# Politische Grundbildung

Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneeger, Barbara Menke, Wibke Riekman, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer, Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein, Lothar Harles, Michaela Köttig, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz, Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Achim Schröder, Benedikt Sturzenhecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

© WOCHENSCHAU Verlag  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Schwalbach/Ts. 2017

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Lektorat: Anke Frey  
Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-0540-2 (Buch)  
ISBN 978-3-7344-0541-9 (E-Book)

# Inhalt

<i>Barbara Menke, Wibke Riekman</i> Vorwort der Herausgeberinnen .....	7
---	---

## Theoretische Diskussionen

<i>Caroline Duncker-Euringer</i> Was ist Grundbildung? .....	13
---	----

<i>Christine Zeuner</i> Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? .....	34
---	----

<i>Helmut Bremer, Natalie Pape</i> Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis .....	56
--	----

<i>Anke Grotlüschen</i> Politische Grundbildung und Globalisierung: Das OECD-Konzept „Global Competence“ Eine kritische Würdigung. ....	74
--	----

<i>Jürgen Gerdes, Uwe H. Bittlingmayer</i> Menschenrechtsbildung als Thema politischer Grundbildung .....	93
--	----

## Praxiserfahrungen

<i>Sonja Puchelski</i> Potenziale wertschätzen, freilegen und transformieren: Politische Grundbildung bei ARBEIT UND LEBEN .....	123
--	-----

<i>Christina Herrmann</i> Politische Grundbildung mit Menschen in prekären Lebenslagen .....	133
---	-----

<i>Anke Frey, Ahmet Sinoplu</i> „Das man Teil der Gesellschaft ist und mitwirken und mitgestalten kann“ – Erfahrungen zu politischer Grundbildung in der interkulturellen Jugendarbeit .....	146
---	-----

Autorinnen und Autoren .....	158
------------------------------	-----



## Vorwort der Herausgeberinnen

Politische Grundbildung war bislang mehr oder weniger eine Leerstelle, sowohl in der Theorie, als auch in der Praxis der politischen Bildung bzw. wurde bisher nicht gesondert thematisiert. Der vorliegende Sammelband verfolgt das Ziel, eine Diskussion dazu anzustoßen. Eine Diskussion über Inhalte, den Begriff und seine weitere Präzisierung, die Zielgruppen sowie die praktischen Möglichkeiten ihrer stärkeren Einbeziehung in den politischen bzw. zivilgesellschaftlichen Diskurs.

Ausgangspunkte sind dabei die leo. – Level-One Studie von 2011 mit ihren ernüchternden Erkenntnissen über den Umfang von funktionalem Analphabetismus in Deutschland und die PIAAC-Studie, das sog. „Erwachsenen-PISA“ von 2013. Diese Studie hat erneut herausgearbeitet, dass geringe Kompetenzen in der Regel einhergehen mit Armut, Arbeitslosigkeit und schlechter physischer und psychischer Gesundheit der Menschen. Die sogenannte Bildungsarmut steht damit in enger Verbindung zu materieller Armut. Bildungsarmut kann einen Kreislauf in Gang setzen, der über materielle und psychische Deprivation und soziale Exklusion zum (Selbst-) Ausschluss aus der gesellschaftlichen und politischen Partizipation führt. Auf diese Weise ausgeschlossene Menschen beteiligen sich nur in geringem Maße an ehrenamtlichem Engagement und sie gehen signifikant seltener zur Wahl als Angehörige der Mittelschichten.

Diese Befunde stellen wiederholt die Anfrage an die politische Bildung, wie es verhindert werden kann, dass unsere parlamentarische Demokratie und zivilgesellschaftliche Beteiligung allein zu einer Sache gut situerter, sprachmächtiger bzw. akademisch gebildeter Schichten wird und wie es gelingen kann, den Teil der Bevölkerung wieder näher an die politische Partizipation heranzuführen, der von politischer Teilhabe ausgeschlossen ist oder sich dazu nicht berechtigt fühlt. Das kann und muss eine Aufgabe für die politische Bildung sein. Dabei denken wir, dass es hilfreich sein kann, sich in diesem Segment *expressis verbis* als politische *Grundbildung* zu verstehen und zu positionieren.

Dass in der Hinwendung zu diesem Segment allerdings noch viel Klärungs- und Definitionsarbeit zu leisten ist, zeigen die Beiträge von Caroline Duncker-Euringer und Christine Zeuner in diesem Band. **Caroline Duncker-Euringer**, die sich mit dem Grundbildungsbegriff im Allgemeinen beschäftigt, belegt die Verengung des Topos Grundbildung auf „förderpolitische Ein- und Abgrenzungsinteressen“ insbesondere der öffentlichen Bildungsverwaltungen. Sie beklagt den daraus erwachsenden, allein auf Lese,-

Schreib- und Rechenkompetenzen beschränkten und damit affirmativen Charakter der Grundbildungsdefinition und fordert eine auch förderpolitische Begriffserweiterung, die etwa die Befähigung zur „verbesserten (politischen) Mitsprache und Gestaltung“ umfasst.

**Christine Zeuner** beschreibt anschließend die unterschiedlichen Versuche, politische Grundbildung zu definieren, was bisher aber „erst in Ansätzen“ gelungen sei. Die Adressatinnen und Adressaten politischer Grundbildung sind für Zeuner Zielgruppen aus „zumeist bildungsfernen Milieus“. Für deren Einbindung schlägt sie unter Hinweis auf konkrete Praxisbeispiele – angelehnt an Paulo Freire und Oskar Negt – ein emanzipations- und inklusionsorientiertes Vorgehen vor, das den „bewährten didaktisch-methodischen Prinzipien politischer Erwachsenenbildung“ folgt.

Mit dem OECD-Konzept „Global Competence“ öffnet **Anke Grotlüschen** die Perspektive in der Diskussion über politische Grundbildung in den internationalen Raum. Sie weist u. a. darauf hin, dass der Kompetenzbegriff einer so einflussreichen wirtschaftsnahen Institution wie der OECD ausschließlich „kognitiv-rational gefüllt“ sowie auf ökonomische Effizienz und Effektivität gepolt sei. „Leiblichkeit und Gefühl“, aber auch Menschenwürde und Nachhaltigkeit lasse die OECD dagegen gänzlich außen vor. Folgt damit die Bildungspolitik der OECD, wenn auch geschickt verschleiert, neoliberalistischen Interessen, spricht sich Grotlüschen für ein Konzept von Grundbildung aus, „welches dezidiert die Interessen marginalisierter Personen (...) zutage fördert“.

Für die Menschenrechte, die „lingua franca des weltweiten moralischen Denkens“ als elementare Referenzgröße politischer Grundbildung plädieren **Jürgen Gerdes** und **Uwe H. Bittlingmayer**. Sie sehen eine „besondere Chance darin, Menschenrechtsbildung, lebensweltliche Belange, soziale Erfahrungen und im engeren Sinne politische Probleme miteinander zu verknüpfen“. Dabei ist ihnen die Vermittlung von Fachwissen deutlich weniger wichtig als eine „subjektorientierte und dialogische Perspektive“.

Dass die Zugänge zu den Subjekten und damit zu den entsprechenden Zielgruppen nicht zuletzt durch sprachliche Schranken und soziokulturelle Distanzgefühle versperrt sein können, darauf weisen **Helmut Bremer** und **Natalie Pape** in ihrem Beitrag hin. Kritisch nehmen sie dabei auch die Institutionen der politischen Bildung in den Blick, deren in der Regel elaborierte Ausdruckformen bei Teilnehmenden aus bildungsfernen Schichten häufig das Gefühl, ausgeschlossen zu sein, noch zusätzlich fördern. Erfolgreiche politische Grundbildungsarbeit beginnt deshalb für Bremer und Pape mit der „Relativierung der Literalitäts- und Politikbilder der Lehrenden“ sowie der „stärkeren Sensibilisierung für plurale Literalitäten“, vor

allem für die sprachlichen und kulturellen Praktiken der bislang unterprivilegierten Gruppen.

Wie das inhaltlich und räumlich, methodisch und didaktisch gelingen kann, wie man die Potenziale von Menschen in und durch politische Grundbildung wertschätzen, in kleinteiliger, aber immer zugewandter Bildungsarbeit freilegen und in ein selbstbestimmtes und vor allem selbstwirksames Handeln transformieren kann, zeigt **Sonja Puchelski** anhand von praktischen Beispielen aus der Bildungsarbeit von ARBEIT UND LEBEN.

**Christina Hermann** beschreibt anschließend detailliert politische Grundbildung für Menschen in prekären Lebenslagen, wie sie das Nell-Breunig- Haus in Herzogenrath seit einiger Zeit durchführt. Sie benennt dabei auch die Schwierigkeiten und „Frustfallen“, in die selbst die zugewandtesten Teamerinnen und Teamer geraten können. Sie klärt aber auch auf über die sichtbaren Erfolge einer politischen Grundbildungsarbeit, die sich nicht nur im „Verstehen der Misere“ der Teilnehmenden und in „subjektiver Betroffenheit“ erschöpft, sondern ansetzend an deren Lebenswirklichkeiten Aufklärungsarbeit darüber leistet, wo man sich selbst ändern muss und wo man aktiv mithelfen kann, die Verhältnisse zu verändern.

Das abschließende Interview von **Anke Frey** mit **Ahmet Sinoplu** behandelt die Chancen und Möglichkeiten von politischer Grundbildung in der interkulturellen Jugendarbeit. Dabei erweisen sich „migrationssensible Themen“, Ausgrenzungserfahrungen in Deutschland und die überstarke Identifikation (hier) mit der Türkei als die ‚geborenen‘ Reiz- und Ansatzpunkte in der Kommunikation mit den migrantischen Jugendlichen. Nachdenkenswert für die etablierte politische Bildung erscheint besonders der Hinweis von Ahmet Sinoplu, sie möge sich weit mehr als bisher um die Kooperation mit „Migrantenselbstorganisationen, Stadtteilorganisationen und Gemeinwesenorganisationen bemühen“. Das gilt, wenn man das Resümee aus allen Beiträgen zieht, sicher nicht nur für die letztgenannte, sondern für jede der hier angesprochenen Zielgruppen.

Ist demnach, so wäre zu fragen, politische Grundbildung nur relevant für eine bestimmte Gruppe in der Gesellschaft? Verfügen alle übrigen Bürgerinnen und Bürger über ein ausreichendes Mindestmaß an Verständnis für die öffentlichen Angelegenheiten und die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen? Das Anwachsen des Rechtspopulismus bei uns in der Bundesrepublik gerade in den letzten Jahren bestätigt eine solche optimistische Annahme nicht. Ein häufig dumpfes Unbehagen an der parlamentarischen Demokratie existiert auch in den Mittelschichten unserer Gesellschaft. Es ist ein Unbehagen, das sich dort nicht zuletzt aus sozialer Ab-

stiegsangst speist und sich in mehr oder weniger manifester gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, in kaum unterdrückten, oft auch aufflammenden Aggressionen gegen geflüchtete Menschen und Menschen mit einem so genannten Migrationshintergrund äußert. Dieser nur schlecht und recht unter der Decke gehaltene Extremismus bzw. (Rechts-)Populismus der gesellschaftlichen Mitte ist ansteckend und deshalb eine Gefahr für unsere Demokratie. Auch darauf bezogen müssten Konzepte der politischen Grundbildung entwickelt werden. Solche sind aber (noch) nicht in Sicht. Sie bleiben ein Desiderat der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.

# Theoretische Diskussionen



## **Was ist Grundbildung?**

### **1. Einleitung**

Seit einigen Jahren wird Grundbildung neben Alphabetisierung verstärkt zum Thema von Politik, Praxis und Wissenschaft gemacht. So wurde von Bund und Ländern im Jahr 2012 eine gemeinsame Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (2012-2016) initiiert und im Herbst 2015 schließlich in eine nationale Dekade überführt. Sowohl auf bundes- als auch auf landespolitischer Ebene werden Gelder zur Förderung von Grundbildungsangeboten, zur besseren Erreichbarkeit Betroffener sowie zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit mobilisiert. Einrichtungen der öffentlichen und freien Erwachsenenbildungsträger – allen voran die Volkshochschulen – bieten heute nicht mehr nur Alphabetisierungs-, sondern auch Grundbildungskurse an, die angesichts einer aktuellen BMBF-Förderlinie sowie ergänzender Finanzierungsmöglichkeiten durch den Europäischen Sozialfonds zunehmend auch berufs- und arbeitsplatzorientiert ausgerichtet sind.

Auch in der Erwachsenenbildungsforschung zeichnet sich eine Ausweitung des zunächst auf Lesen und Schreiben fokussierten Alphabetisierungsdiskurses ab, wenn nämlich beispielsweise die OECD (2013) in der international-vergleichenden PIAAC-Studie nicht nur Lesekompetenz (literacy), sondern auch alltagsmathematische Kompetenz (numeracy) und technologiebasierte Problemlösekompetenz (problemsolving in technology-rich environments) untersucht, im Projekt CurVe (Mania/Tröster 2015) ein Kompetenzmodell zur finanziellen Grundbildung erarbeitet wird oder das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen (Riekman u. a. 2016) in den Fokus rückt.

Die Ausweitung von Alphabetisierung zu einer „Alphabetisierung und Grundbildung“ wird heute wie selbstverständlich vollzogen. Dies ist umso erstaunlicher, da der Grundbildungsbegriff keineswegs geklärt ist und eine Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen wie beispielsweise Alphabetisierung, Allgemeinbildung, Erwachsenen- und Weiterbildung bislang nicht systematisch vorgenommen wurde (vgl. Egloff 2014, 104; Abraham/Linde 2010). Was ist Grundbildung Erwachsener? Welche Inhalte und Kompetenzen bei Erwachsenen werden als selbstverständlich angesehen und als

notwendig in unserer Gesellschaft erachtet? Zählt dazu auch ein Minimum an politischer Grundbildung?

Gegenstand dieses Beitrags ist es, den Forschungsstand zum Grundbildungsbegriff in der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammenzutragen und kritisch zu diskutieren. Dazu werden nach einem Einblick in historische Entwicklungslinien des Grundbildungsbegriffs (Kapitel 2) aktuelle Definitionen und Modelle vorgestellt, die Grundbildung im Kern als Mindestvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe betrachten (Kapitel 3). Eine kritische Perspektive auf Interessen und Machtverhältnisse wird im Anschluss an die New Literacy Studies eingenommen (Kapitel 4). Abschließend werden empirische Ergebnisse einer Studie zum Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung vorgestellt und diskutiert (Kapitel 5).

## **2. Historische Entwicklungslinien im nationalen und internationalen Kontext**

Der Ursprung des Grundbildungsbegriffs im deutschen Sprachraum wird von dem Deutschen Wörterbuch (DWB) auf die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts datiert. Grundbildung meint demnach sowohl eine ursprüngliche, noch unentwickelte Gestalt bzw. Anlage, als auch eine erste, grundlegende Tätigkeit des Bildens im Sinne der Formung und Hervorbringung von etwas (vgl. Bartz u. a. 2004). Eingang in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft findet der Grundbildungsbegriff Anfang des 20. Jahrhunderts. Zunächst verweisend auf die Differenz zwischen dem Anspruch einer Allgemeinbildung und dessen, was die Schule davon einzulösen vermag, finden sich in den 1950er und 1960er Jahren erste Ansätze, Grundbildung aus dem schulischen Kontext herauszulösen und auf Berufsausbildung zu übertragen (vgl. Badel 2014; Blättner 1951).

In die Erwachsenen- und Weiterbildung gelangt der Grundbildungsbegriff schließlich vermittelt über den Diskurs zur Alphabetisierung Erwachsener. Nachdem Analphabetismus zunächst vorrangig der Diskussion um eine „Un-Bildung“ (Kamper 2001, 30) in sogenannten Entwicklungs- und Dritte-Welt-Ländern vorbehalten war, finden 1978 in Bremen die ersten Alphabetisierungskurse für Erwachsene statt (vgl. Wagener-Drecoll 2008). Anfang der 1990er Jahre wird die auf Schriftsprachkompetenz fokussierte Alphabetisierung Erwachsener schließlich auf eine breiter gedachte Elementar- bzw. Grundbildung ausgeweitet, die im internationalen Kontext bereits seit den 1940er Jahren diskutiert wird (vgl. Abraham/Linde 2010, 891).

## **2.1 Von der Alphabetisierung zur Elementar- und Grundbildung**

Anfang der 1990er Jahre gerät die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland zunehmend in eine Krise. Neben der immer weiter sinkenden Anzahl von Kursteilnehmenden weist die Alphabetisierungsforschung auf grundlegende Lerndefizite in Alphabetisierungskursen hin: Die Teilnehmenden würden zwar Lernfortschritte erzielen, jedoch finde der Transfer des Gelernten in die Lebenspraxis nicht ausreichend statt. Gefordert wird, Alphabetisierung in das umfassendere Konzept einer Elementarbildung zu integrieren, deren Ziel die erfolgreiche Anwendung des Gelernten in den Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Kurssituationen sei (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1993, 7; Tröster 2005).

Zudem wird mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen eine Ausweitung der elementaren Grundbildung über das Lesen und Schreiben hinaus gefordert. So betont die Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung in ihrem 1991 veröffentlichten Sachstandbericht, dass für das Ziel einer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe weitere Kompetenzen und Inhalte, wie beispielsweise allgemeine und berufsrelevante Inhalte, ergänzend notwendig seien (vgl. Huck/Schäfer 1991). An anderer Stelle wird auf Kursinhalte wie Grundrechnungsarten, den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses, Fahrschulunterricht, Lernen lernen, Umgang mit Geld, Technik im Haushalt, Computer sowie Gesundheit bzw. Umgang mit Krankheit hingewiesen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1989).

## **2.2 UNESCO: Fundamental education, basic education and lifelong learning**

Im internationalen Kontext wird Alphabetisierung durch die UNESCO bereits Ende der 1940er Jahre in das umfassendere Konzept einer „fundamental education“ eingebettet. Auf der 1949 in Helsingör abgehaltenen ersten UNESCO-Weltbildungskonferenz wird Grundbildung als minimale, grundlegende Fähigkeit im Sprechen, Zuhören, Denken, Lesen, Schreiben und Rechnen verstanden, wobei sich Inhalte primär aus den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ableiten und prinzipiell für alle Menschen zugänglich sein sollen (vgl. Linde 2008, 14). Fundamentale Bildung wird weitestgehend verstanden als Community Education, unterteilt in Erwachsenenbildung, Landwirtschafts- und Gesundheitsbildung, wobei Alphabetisierung einen ersten Schritt hin zur selbstständigen Entwicklung der Bürgerinnen und Bürger sowie derer Gemeinden darstellt (vgl. UNESCO 2007, 10).

In den darauffolgenden Jahren rückt allerdings zunehmend der Begriff der Alphabetisierung in den Mittelpunkt der Diskussion und verdrängt die Frage einer umfassenden Grundbildung zunächst an den Rand. Im Fokus steht die kritische Diskussion des Alphabetisierungskonzeptes: Dient sie rein der Vermittlung funktionaler, beruflich verwertbarer Kenntnisse und Fähigkeiten oder hat sie einem umfassenderen, kulturpolitischen Ansatz zu folgen, der auch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins sowie kultureller, politischer und gesellschaftlicher Partizipation berücksichtigt (vgl. Linde 2008, 15 ff.; Lenhart 2010, 606 f.)?

Erst auf der 1990 in Jomtien gehaltenen „World Conference on Education for All“ (WCEFA) kommt es schließlich erneut zu einer Hinwendung zum Konzept der Grundbildung, welche nun vor allem als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens gesehen wird. Es wird ein erweiterter Begriff der Grundbildung (basic education) formuliert, in dessen Zentrum grundlegende Lernbedürfnisse (basic learning needs) der Menschen stehen:

These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning (WCEFA 1990, 43).

Ziel von Grundbildung sei es, ein Fundament für lebenslanges Lernen, individuelle und gemeinschaftliche Entwicklung zu schaffen, auf dem dann weitere Bildungsprozesse aufbauen können. Entsprechend wird schließlich auch auf der 1997 in Hamburg durchgeführten UNESCO-Weltkonferenz zum Lernen Erwachsener („Confinte“) Grundbildung in das Ziel lebenslangen Lernens eingebettet sowie als Recht, Pflicht und Verantwortung postuliert (vgl. UIP 1998, 4; Linde 2007, 93).

### **3. Grundbildung als Mindestvoraussetzung: Aktuelle Definitionen und Zugänge**

Der aktuelle Grundbildungsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird derzeit dominiert durch die Vorstellung, dass „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung“ (Tröster 2000, 17) existiere. Zwar besteht durchaus Interesse an einer Verständigung zum Grundbildungsbegriff –