

Literalität und politische Teilhabe: ein komplexer Zusammenhang

Jens Korfkamp

Vor zehn Jahren deklarierten die Vereinten Nationen über die UNESCO das Jahrzehnt von 2003 bis 2012 zur Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Dekade ist als eine Initiative mit dem Ziel verfasst worden, Konzepte und Projekte zu entwickeln, die den Analphabetismus bei Erwachsenen bis zum Ende dieser Weltdekade um die Hälfte reduzieren. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat in diesem Rahmen von 2007 bis 2012 das Förderprogramm »Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« aufgelegt. Inzwischen sind die über 100 geförderten Entwicklungs- und Forschungsvorhaben abgeschlossen und es liegen erstmalig grundlegende Forschungsergebnisse zur deutschen Situation vor.

So weist z.B. die »leo. – Level-One Studie« nach, dass mehr als 14 % der erwerbsfähigen Bevölkerung zu den sogenannten funktionalen Analphabeten gehören, die auf Grund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage sind, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. Das betrifft ca. 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland (1). Auch die aktuellen Ergebnisse des ersten »PISA für Erwachsene«, der sogenannten PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), die 16- bis 65-Jährige aus 24 Ländern auf verschiedene Alltagskompetenzen getestet hat, weisen aus, dass 17,5 % der Menschen in Deutschland und 15,3 % in Österreich auf der untersten Lesekompetenzstufe maximal in der Lage sind kurze Texte mit einfachem Vokabular zu lesen und ihnen in stark begrenztem Maße Informationen zu entnehmen (2). In meinem Beitrag werde ich aber nicht näher auf diese zugegebenermaßen beträchtliche Zahl von funktionalen Analphabeten eingehen, sondern den komplexen Zusammenhang von Literalität und politischer Teilhabe erörtern.

Zum Begriff der Teilhabe

Seit Beginn dieses Jahrhunderts beschäftigt Politiker/innen wie Sozialwissenschaftler/innen die Frage, wer in unserer Gesellschaft dazu gehört und wer nicht, in einer neuen Weise. Nicht mehr allein die materielle Lage, die Aspekte einer Grundversorgung (die klassische soziale Frage) sind es, die als Kriterien für soziale Exklusion und Randständigkeit gelten. Neue Formen von Armut werden sichtbar und als Indizien von Ausgrenzung erkennbar. Neben der räumlichen Isolation in heruntergekommenen Wohnquartieren zeigen sich Formen neuer Armut zum Beispiel in Gestalt von Ernährungsgewohnheiten und Körpermalen, im Konsumverhalten und nicht zuletzt unübersehbar als Bildungsarmut. Vielen der »Ausgeschlossenen« (3) mangelt es nicht nur an Einkommen, sondern bereits an der Chance, dieses aus eigener Kraft langfristig zu erlangen. Denn ihre Grundbildung reicht nicht aus, um dauerhaft den Ansprüchen einer qualifizierten Arbeit gerecht zu werden. Diese Gruppe hat über-

haupt keine Chance mehr an den Distributionskämpfen in der Gesellschaft teilzunehmen. Ihr Drama rührt daher, dass es auf Grund der neuen Anforderungen von Wettbewerb und Konkurrenz, des Rückgangs der Beschäftigungsmöglichkeiten anscheinend keinen Platz mehr für alle in der Gesellschaft gibt. Eine befriedigende Lebensführung sowie eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erscheint damit nicht (mehr) oder nur mit starken Einschränkungen möglich. Und das hat weit reichende Folgen, denn gerade die aktive Teilhabe bzw. die Beteiligung ihrer Mitglieder an Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen gilt in demokratischen Gesellschaften als ein wesentliches Element sowohl zur Aufrechterhaltung als auch zur Weiterentwicklung des Gemeinwesens und seiner jeweiligen sozialen Ordnung. Dabei geht der Begriff der Teilhabe weit über Formen politischer Partizipation (z.B. Ausübung des Wahlrechts) hinaus und umfasst auch persönliche und soziale Bürgerrechte, so z.B. den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Bildung, Kultur, Medien und Gesundheit.

Zugleich ist Teilhabe voraussetzungsvoll: Auf der gesellschaftlichen und staatlichen Ebene müssen entsprechende Strukturen und Optionen vorhanden sein (Grundrechte, Werteordnung), die Bürger müssen aber auch in der Lage sein, diese Optionen zu nutzen. Hierzu reicht nicht nur der Wille des Einzelnen aus, sondern es bedarf auch bestimmter Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die über die gesamte Lebensspanne hinweg angeeignet und weiterentwickelt, mithin über Erziehungs- und Bildungsprozesse gesteuert werden. Dem entsprechend nimmt das Bildungssystem in der Diskussion um Teilhabe und Exklusion eine exponierte Stellung ein, da hier den sozialen Akteuren die notwendigen Voraussetzungen für die Teilhabe an allen anderen Systemen bereitgestellt werden sollen.

Grundbildung und politische Teilhabe

Im Grundbildungsdiskurs in Deutschland findet die Diskussion über Partizipationschancen und -behinderungen im Bereich des Politischen bisher kaum nennenswerte Beachtung. Bis auf wenige Ausnahmen dominiert die arbeitsplatzorientierte Perspektive. Diese richtet sich dem neoliberalen Geiste verpflichtet in den letzten Jahren verstärkt an berufs- und arbeitsweltorientierten Anforderungen (Stichwort: Employability) aus und verdrängt so zunehmend die emanzipatorische Tradition der Alphabetisierung. Eine Entwicklung, die sich, dass sei durchaus kritisch angemerkt, auch in der nationalen Strategie zur Verringerung funktionaler Analphabeten und ihren Förderschwerpunkten zeigt. Als neue Initiative des BMBF ist im Jahr 2012 ein Programm mit rund 20 Millionen Euro zur arbeitsplatzorientierten Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der Alphabetisierung und Grundbildung gestartet. In diesem Kontext sucht man das Stichwort »politische Teilhabe« leider vergeblich!

Dass Menschen, die an Grundbildungskursen teilnehmen das Politische überhaupt als Teilhabebereich definieren, zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojektes »Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung« der Universität Köln. Unter den im Projekt definierten elf Teilhabebereichen befindet sich auch

der Bereich des »sozialen und staatsbürgerlichen Lebens« als relevante literale Praxis (4). Interessant sind auch die Ergebnisse der »Interdependenzstudie«. Diese weisen aus, dass die Teilnahme an Alphabetisierungskursen eine subjektiv erlebte Sicherheit im Umgang mit Schriftsprache bewirkt, durch die die Teilnehmenden sich persönlich weiterentwickeln und stärker gesellschaftlich partizipieren können. Zugleich wird aber deutlich, dass die Teilnehmenden vor allem die (erhöhten) Teilhabemöglichkeiten im Bereich des Politischen häufig selbst nach längerer Kursteilnahme nicht für sich beanspruchen (5). Ein vordergründig paradox anmutendes Ergebnis, das einer näheren Betrachtung wert ist.

Die Vermittlung für das Verständnis einer Demokratie, die demokratischen Regelungen und Entscheidungswege einsichtig zu machen und ein Engagement für die Grundwerte der Demokratie zu bewirken, sind zentrale Aufgaben politischer Bildung. Denn die Menschen werden nicht als Demokratinnen und Demokraten geboren, sondern die Demokratie ist »die einzige Staatsform, die gelernt werden muss« (6). Doch die Wirklichkeit der politischen Partizipation sieht anders aus, wie ein Blick auf die Teilnehmerdaten der politischen Erwachsenenbildung als ein Indikator für Teilhabe zeigt. Es fällt nicht nur auf, dass die Teilnahmequoten relativ gering sind, vielmehr zeigt sich darüber hinaus ein ausgeprägtes Gefälle nach der sozialen Herkunft (7). In der politischen Erwachsenenbildung spielen sozial Benachteiligte als Zielgruppe fast keine Rolle. Ein Befund, der auch für die Zielgruppe der Analphabeten bestätigt werden kann. Die politische Erwachsenenbildung in Deutschland hat Analphabetismus oder Alphabetisierung noch nicht in dem Maße als Thema entdeckt, wie es wünschenswert und notwendig wäre. Dem hingegen bietet die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung für Kursleistende in der Erwachsenenalphabetisierung ein Methodentraining »Politische Basisbildung« an, das politische Bildung in die Basisbildung integriert.

Aufschlussreich für das Verständnis dieses Mangels ist ein Blick in die Kontroversen des Bürgerschaftsdiskurses. Hier zeigt sich die Überforderung, die dem aktiven Bürger von Seiten der politischen Theorie zugemutet wird, vor allem in den Kompetenzerwartungen, die an sein Handeln gestellt werden. So stellt die normative Idee einer Bürger- und Zivilgesellschaft neben der Bereitschaft zur Partizipation nicht unerhebliche Ansprüche an die Voraussetzungen und Qualifikationen der Beteiligten. Hubertus Buchstein (8) definiert bürgerschaftliche Kompetenzen und unterscheidet folgende Aspekte:

- kognitive Kompetenzen bezüglich des Inhalts politischer Entscheidungen,
- prozedurale Kompetenzen bezüglich des Verfahrens politischer Entscheidungsfindung und
- gemeinsinnorientierte und affektiv verankerte habituelle Dispositionen.

Erst wenn alle drei Eigenschaften bei den Akteuren vorliegen, ist in demokratischen Systemen von politischer Tugend zu sprechen.

In der politischen Bildung werden diese Bürgerkompetenzen meist durch schriftsprachliche Medien und Materialien vermittelt. Durch die literale Form der Wissensvermittlung sind funktionale Analphabeten von dieser Art der Persönlichkeitsbildung ausgeschlossen. Mehrheitlich sind sie schon mit einem demokratischen Gemeinwesen überfordert, das sich mit periodischen Wahlen begnügt.

In Folge dessen erscheinen funktionale Analphabeten zumeist als vordergründig apolitische Menschen. Sie sehen in ihrer Lebenswelt keinen direkten Bezug zum Politischen oder fühlen sich durch die Politik nicht ausreichend vertreten. Oftmals verstecken sie ihr latentes, vorreflexives, alltagsweltlich erworbenes Wissen über die politische und soziale Ordnung, das sie nicht in elaborierter Weise ausdrücken können, hinter einem lautstark zum Ausdruck gebrachten generellen Desinteresse: »Politik – das ist nichts für mich«. An dieser Stelle vorschnell Politikferne oder Politik/er/verdrossenheit zu konstatieren ist einfach und befreit Theorie und Praxis von relevanteren Fragestellungen, z.B. hinsichtlich der Passung zwischen Sachlogik der Politik und Psychologie dieser Adressatengruppe. Der Soziologe Helmut Bremer interpretiert diese Form der Selbstexklusion als »vorweggenommene Fremdexklusion« (9), da gerade die Ausdrucksweise der sozial und kulturell benachteiligten Laien im engeren politischen Feld nicht anerkannt wird. Alltagspraktiken des Lesens und Schreibens werden vom Standpunkt der dominanten Literalität aus gewöhnlich als Formen der Norm-Abweichung betrachtet und negativ sanktioniert. In diesem Verständnis erscheinen sie folglich als weniger »berechtigte« literale Praxen. Obwohl sie den Bedürfnissen der Sprecher in der Regel genügen, wird ihnen in vielen institutionalisierten Kontexten die Geltung abgesprochen.

In der Öffentlichkeit und in den politischen Massenmedien (Tageszeitungen, Nachrichtensendungen) werden Angelegenheiten des allgemeinen Interesses vorwiegend in der »Bildungssprache« diskutiert, die sich zum einen durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit, zum anderen durch einen Wortschatz, der die Fachsprache mit einbezieht von der Umgangs- oder Alltagssprache unterscheidet (10). Deshalb ist Desinteresse der benachteiligten Laien hier eher als ein anderer Ausdruck von erfahrener Ohnmacht und mangelnder Anerkennung zu verstehen. Das Lese- und Schreibschwierigkeiten einen Menschen in seiner politischen Beteiligung einschränken können und die Tendenz zur Selbstexklusion befördern, verdeutlicht sehr anschaulich folgender Ausschnitt aus einem Interview mit einem Handwerksmeister: *»Und so gibt es viele Sachen, wo man im Grunde auch, wo viele da auch vielleicht hinschreiben würden. Ich komm´ gar nicht auf die Idee, irgendwie mal was zu schreiben. Bevor ich da was schreib´ und was verkehrt schreib´, dann sagen die sowieso: Der ist sowieso doof, der kann das noch nicht mal schreiben«* (11).

Im Umkehrschluss gehen diese Menschen von der Annahme aus, dass erst Lese- und Schreibfähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion führen. Sie erlegen sich bewusst Einschränkungen auf oder stellen

unbewusst ihr Handeln auf »tatsächliche oder gedachte gesellschaftliche und soziale Erwartungen« ein. Damit wird Literalität »indirekt in unserer Gesellschaft als soziale Praxis gedeutet und nicht »nur« als notwendige Kulturtechnik eingeschätzt« (12).

In Hinsicht auf den Zusammenhang von Literalität und politischer Teilhabe zeigt sich in der sozialen Praxis, dass das Beherrschen grundlegender Lese- und Schreibkompetenzen nur eine notwendige (Minimal-) Bedingung bezeichnet, um sich eine politische Bildung aneignen zu können. Allein die Behebung von Defiziten in der Schriftsprache führt aber weder automatisch zur gesellschaftlichen Inklusion noch befähigt sie zwangsläufig zum demokratischen Handeln. Die »selbstverständliche« Annahme, dass literale Kenntnisse eine hinreichende Bedingung für politische Teilhabe sind, greift deutlich zu kurz in dem sie die Aspekte des Habitus, der Kulturschranken und sozial produzierter Ängste als Faktoren von (Selbst-)Exklusion sträflich vernachlässigt.

Fazit

Das stetige Anwachsen eines Bildungsproletariats, der Ausgeschlossenen und Überflüssigen in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts ist ein prekäres soziales Thema, das an die Weiterbildung die permanente Herausforderung stellt, neben den traditionellen Grundbildungsangeboten, innovative Ansätze zu einer inkludierenden Praxis zu entwickeln. Von grundlegender Bedeutung ist dabei die Annahme, dass Beeinträchtigungen keine individuellen Defizite darstellen, die »einfach da«, sondern sozial konstruiert sind, also »gemacht« werden (13). Für eine Grundbildungsarbeit, die einen emanzipatorischen Ansatz in den Mittelpunkt stellt, ist diese perspektivische Neubeurteilung von Belang, da Alphabetisierung somit nicht ausschließlich auf eine kursbezogene Vermittlung des »Richtigschreibens« schulischer Prägung begrenzt werden kann, sondern Alltagssituationen in das Blickfeld geraten, in denen Menschen literale Fähigkeiten benötigen (14). Sie muss noch stärker als bisher bei den sozialen Akteuren ansetzen, die aufgrund ihrer prekären sozialen Lage das größte Interesse daran haben müssten, dass ihre Bedürfnisse zum Bezugsfeld der Grundbildungsarbeit werden.

Die Leitidee von Grundbildung sollte - jenseits von Begriffen wie »Humankapital« und »Bildung als Produktionsfaktor« – darauf abzielen:

- Partizipation in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern zu ermöglichen,
- die Emanzipation der Individuen zu fördern und
- diese dazu zu befähigen ihren gesellschaftlichen Standort und ihre Interessen zu erkennen, ihre Urteilskraft zu stärken und gegebenenfalls ihr politisches Engagement zu fördern.

Sie enthält das utopische Konzept einer Wissensgesellschaft, die das elementare Menschenrecht auf Bildung verwirklicht.

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist die gekürzte und überarbeitete Version von: Literalität und politische Partizipation. Aktuelle Entwicklungen und Konsequenzen für die Grundbildungsarbeit. In: Literalität und Partizipation. Überschriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Tagungsdokumentation (01. März 2012). Online verfügbar unter: <http://www.hf.uni-koeln.de/35028>, S.24-40.

(1) vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012

(2) vgl. OECD Skills Outlook 2013

(3) Bude 2008

(4) vgl. Meese/Schwarz 2010

(5) vgl. Pape 2011: 16f.

(6) Negt 2010

(7) vgl. Ciupke 2008

(8) 2002: 17f.

(9) 2008: 269

(10) vgl. Habermas 1977

(11) aus: Zeuner/Pabst 2011: 217

(12) ebd.: 218f.; Herv.i.O.

(13) vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010: 26

(14) vgl. Meese/Schwarz 2010

Literaturverzeichnis

Bremer, Helmut (2008): Das »politische« Spiel zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Nr.3, S.266-272.

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, Nr. 1 (Hamburger Hefte der EB), S.12-28.

Buchstein, Hubertus (2002): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, Gotthard/ Massing, Peter (Hrsg.), Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S.11-27.

Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, Bonn.

Ciupke, Paul (2008): Verluste und Konstanten: Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW. In: Außerschulische Bildung, Nr. 2, S.210f.

Grotluschen, Anke/ Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie, Münster.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, S.36-51.

Meese, Andreas/Schwarz, Sabine (2010): Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr.3, S.217-225.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.

OECD Skills Outlook (2013): First Results from the Survey of Adult Skills. Verfügbar unter:
<http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html> (Abruf 23.10.2013)

Pape, Natalie (2011): Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/innen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Nr.3, S.15-23.

Zeuner, Christine/Pabst, Antje (2011): »Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt«. Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie, Bielefeld.

Autor

Dr. Jens Korfkamp ist Sozialwissenschaftler und Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg (Rheinland) sowie Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Kontakt

VHS Rheinberg

Dr. Jens Korfkamp

Lützenhofstr. 9

47495 Rheinberg

Tel: (0 28 4 3) 90 740 - 18

E-Mail: Jens.Korfkamp@vhs-rheinberg.de

www.vhs-rheinberg.de

Redaktion

Stiftung MITARBEIT

Redaktion eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft

Eva-Maria Antz, Ulrich Rüttgers

Ellerstr. 67

53119 Bonn

E-Mail: newsletter@wegweiser-buergergesellschaft.de