

Bremer, Helmut

Politische Grundbildung. Begründungen und konzeptionelle Überlegungen

Grottlüschen, Anke [Hrsg.]: *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2021, S. 166-181. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 67)



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Helmut: Politische Grundbildung. Begründungen und konzeptionelle Überlegungen - In: Grottlüschen, Anke [Hrsg.]: *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2021, S. 166-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288396 - DOI: 10.25656/01:28839; 10.3262/ZPB2101166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288396>

<https://doi.org/10.25656/01:28839>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

67. Beiheft

April 2021

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Alphabetisierung und Grundbildung
von Erwachsenen**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 67. Beiheft

Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen

Herausgegeben von
Anke Grotlüschen

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-5876-5 Print

ISBN 978-3-7799-5877-2 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443534

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Annette Hopp

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Anke Grotlüschen/Luise Krejcik/Marcelo Caruso
Editorial. Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen 9

Abschnitt I: Hauptdimensionen der Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Anke Grotlüschen
Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert 16

Maïke Lüssenhop/Gabriele Kaiser
Numeralität im Wandel der Zeiten – Analyse zentraler Konzeptionen zu Numeralität und Implikationen für die Numeralitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung 36

Natalie Pape
Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus einer Habitus- und Milieuperspektive 53

Antje Pabst/Christine Zeuner
Betrachtungen zu Literalität und Numeralität als soziale Praxis 68

Abschnitt II: Reichweiten und Grenzen, Erträge und kritische Würdigung von International Large-Scale Assessments und ihrer Nutzung

Beatrice Rammstedt/Britta Gaily/Anouk Zabal
Adult Literacy and Weak Readers in PIAAC Cycle 1 88

Alexandra Wicht/Tabea Durda/Luise Krejcik/Cordula Artelt/Anke Grotlüschen/Beatrice Rammstedt/Clemens M. Lechner
Low Literacy is not Set in Stone: Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood 109

Ashley Pullman/Luise Krejcik
Literacy, Numeracy, and Digital Practices at Home Among NEET Individuals in Germany. How are They Associated with Future Work and School? 133

Camilla Addey

Literacy Assembled as Global in ILSAs. The Danger of a Single Story	153
---	-----

Abschnitt III: Neue Literalitätsdomänen innerhalb der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung

Helmut Bremer

Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen	166
--	-----

Ilka Koppel/Karsten D. Wolf

Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur – Anforderungen und Konsequenzen	182
---	-----

Abschnitt IV: Alphabetisierung und Literalitätsforschung zu spezifischen Zielgruppen: Inklusionskontexte

Silke Schreiber-Barsch/Wiebke Curdt

Grundbildung und Behinderung: Zum Verhältnis von pädagogischem Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem Vermittlungshandeln am Beispiel von Numeralität	200
---	-----

Franziska Bonna/Helge Stobrawe/Marianne Hirschberg

Inklusive Erwachsenenbildung in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg – Erste quantitative Ergebnisse einer Befragung von Kursleitenden	225
---	-----

Table of Contents

<i>Anke Grotlüschen/Luise Krejcik/Marcelo Caruso</i> Editorial. Literacy and Basic Education of Adults	9
---	---

Section I: Main Dimensions of Research on Literacy and Adult Basic Education

<i>Anke Grotlüschen</i> Vulnerability and Literacy in the 21st Century	16
---	----

<i>Maike Lüssenhop/Gabriele Kaiser</i> Numeracy in the Course of Time. Analysis of Central Numeracy Conceptions and Implications for the Numeracy Discourse in Adult Education	36
--	----

<i>Natalie Pape</i> Literacy and Participation of Adults with Low Literacy Skills from a Habitus and Milieu Perspective	53
---	----

<i>Antje Pabst/Christine Zeuner</i> Reflections on Literacy and Numeracy as Social Practice	68
--	----

Section II: Scopes and Limits, Findings and Critical Acclaim of International Large-Scale Assessments and their Application

<i>Beatrice Rammstedt/Britta Gausly/Anouk Zabal</i> Adult Literacy and Weak Readers in PIAAC Cycle 1	88
---	----

<i>Alexandra Wicht/Tabea Durda/Luise Krejcik/Cordula Artelt/Anke Grotlüschen/ Beatrice Rammstedt/Clemens M. Lechner</i> Low Literacy is not Set in Stone. Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood	109
---	-----

<i>Ashley Pullman/Luise Krejcik</i> Literacy, Numeracy, and Digital Practices at Home Among NEET Individuals in Germany. How are They Associated with Future Work and School?	133
---	-----

<i>Camilla Addey</i> Literacy Assembled as Global in ILSAs: The Danger of a Single Story	153
---	-----

**Section III: New Literacy Domains Within the Decade for Literacy
and Basic Education**

Helmut Bremer
Basic Citizenship Education 166

Ilka Koppel/Karsten D. Wolf
Digital Basic Education in a Culture Shaped by Technological Innovation.
Requirements and Consequences 182

**Section IV: Literacy and Literacy Research on Specific Target Groups:
Inclusion Contexts**

Silke Schreiber-Barsch/Wiebke Curdt
Adult Basic Education and Disability. Discussing the Relationship
Between the Pedagogical Mandate, Individual Abilities and Professional
Teaching Activities by the Example of Numeracy 200

Franziska Bonna/Helge Stobrawe/Marianne Hirschberg
Inclusive Adult Education in the Field of Literacy Courses and Second Chance
Education. First Results of a Questionnaire with Teachers 225

Abschnitt III: Neue Literalitätsdomänen innerhalb der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung

Helmut Bremer

Politische Grundbildung

Begründungen und konzeptionelle Überlegungen

Zusammenfassung: Im Zuge eines erweiterten Verständnisses von Grundbildung hat zuletzt die ‚politische Grundbildung‘ an Aufmerksamkeit gewonnen. Der Beitrag zeichnet zentrale Diskurs- und Begründungslinien für politische Grundbildung nach. Deutlich wird, dass ein geringes Literalitätslevel zunächst wenig über generelles Interesse am Politischen im weiteren Sinne aussagt, sondern eher über die Form und Intensität, sich daran zu beteiligen bzw. beteiligen zu können. Ein angemessenes Konzept politischer Grundbildung, so die weitere Schlussfolgerung, darf sich nicht auf die Ebene eines bestimmten, zu vermittelnden politischen Wissens beschränken. Ausgehend von einem weiten und tragfähigen Politikverständnis gilt es, zentrale Prinzipien der (politischen) Erwachsenenbildung wie Subjekt-, Milieu- und Handlungsbezogenheit konsequent auf die Adressat*innen und Teilnehmenden (zu denen gering Literalisierte gehören können) zu beziehen. Dabei sind besonders die komplexen Prozesse des Ein- und Ausschlusses aus dem Feld des Politischen reflexiv mit einzubeziehen.

Schlagworte: Politische Grundbildung, Literalität, Partizipation, soziale Ungleichheit, Milieu

1. Einleitung

Im Zuge eines erweiterten Verständnisses von Grundbildung hat zuletzt auch die Frage einer „politischen Grundbildung“ erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen (Menke & Riekman, 2017; Grotluschen, 2016; Korfkamp, 2016). Ihren Ursprung hat die Debatte um Grundbildung im Kontext der Alphabetisierung (vgl. Linde, 2007; Tröster, 2010; Euringer, 2017); bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen kann als gemeinsamer Nenner gelten, dass „Grundbildung ein grundlegendes Fundament an Bildung umfasst, welches über eine Alphabetisierung bzw. den Erwerb des Lesens und Schreibens hinausgeht“ (Euringer, 2017, S. 17). In der Erweiterung des Grundbegriffsverständnisses sind zunächst vor allem die Bereiche der mathematischen, informationstechnischen, später dann auch die gesundheitliche, finanzielle und politische Grundbildung in den Blick geraten (Mania & Tröster, 2018). Häufig hat sich dabei die Schriftsprachzentriert-

heit erhalten, in dem davon ausgegangen wird, „dass Personen, die nur über geringe Schriftsprachkompetenzen verfügen, auch in den anderen genannten Grundbildungsbereichen Defizite aufweisen“ (Zeuner, 2017, S. 40). Aus diesem Kontext heraus bleibt für politische Grundbildung die Bedeutung der Schriftsprachbeherrschung zentral.

Der Ausgangspunkt für die Begründung einer politischen Grundbildung ist aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung dagegen anders gelagert. In demokratischen Gesellschaften, insbesondere dann, wenn sie dem Prinzip der „partizipatorischen Demokratie“ folgen (Kaufmann, 2013), das darauf zielt, breite Beteiligungschancen zu schaffen, innerhalb und außerhalb verfasster politischer Strukturen, ist wichtig, dass alle gleichermaßen die Möglichkeiten der Mitwirkung haben. Das bedeutet, dass sie verbunden mit der eigenen Stellung im gesellschaftlichen Gefüge und den damit verbundenen Widersprüchen Interessen klären und sich in den Prozess gestaltend mit einbringen können, der die ‚Regelung der allgemeinen Angelegenheiten‘ hervorbringt. In diesen Zusammenhang ist die politische Bildung eingeordnet, indem sie Menschen dabei unterstützen soll, die daraus sich ergebenden Lern- und Bildungsprozesse zu fördern und sich die dafür notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen. Aus dieser Perspektive ist es problematisch, wenn sich, wie heute vermehrt festzustellen ist (vgl. etwa Decker, Kless & Brähler 2016; Elsässer, Hense & Schäfer, 2017; Vehrkamp & Wegschaider, 2017), bestimmte Bevölkerungsgruppen an diesen politischen Prozessen nicht oder nur bedingt beteiligen können. Hier greift eine Argumentation für politische Grundbildung, ohne dass dies zwingend verbunden sein muss mit der geringen Beherrschung von Schriftsprache bzw. dass diese ihren Ursprung darin haben muss.

Obwohl also die Dimension des Politischen inzwischen auch vermehrt in die Grundbildung einbezogen wird, existiert eine wirkliche Debatte um politische Grundbildung allerdings „bisher nur in Ansätzen“ (Zeuner, 2017, S. 34), und was genau darunter zu verstehen und wie und für wen sie mit welchen Zielen auszugestalten ist, ist „weder eindeutig definiert noch ausreichend systematisiert“ (Korfkamp, 2016, S. 459). Diskussionen und Praxiskonzepte entspringen verschiedenen Fachdiskursen und Arbeitsfeldern, folgen dementsprechend spezifischen Logiken und „laufen derzeit weitestgehend getrennt voneinander“ (Menke & Frey, 2019, S. 41).

Im Folgenden werden zentrale Diskurs- und Begründungslinien für politische Grundbildung nachgezeichnet: Sozialwissenschaftliche Befunde zum Zusammenhang von sozialer und politischer Ungleichheit, Arbeiten zur sozialen Zusammensetzung der Teilnehmenden an politischer Erwachsenenbildung sowie Studien zum Zusammenhang von Schriftsprachbeherrschung und politischer Partizipation. Dabei wird jeweils die sich daraus ergebende Perspektive auf gering Literalisierte und auf politische Grundbildung umrissen. Resümiert wird damit, dass ein angemessenes Konzept politischer Grundbildung sich nicht auf die Ebene eines bestimmten, zu vermittelnden politischen Wissens beschränken darf. Ausgehend von einem weiten und gleichwohl klaren Politikverständnis gilt es, zentrale Prinzipien der (politischen) Erwachsenenbildung wie Subjekt-, Milieu- und Handlungsbezogenheit konsequent auf die Adressat*innen und Teilnehmenden (zu denen gering Literalisierte gehören können) zu beziehen. Dabei sind

besonders die komplexen Prozesse des Ein- und Ausschlusses aus dem Feld des Politischen reflexiv in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen.

2. Politische Grundbildung im Kontext von sozialer Ungleichheit und politischer Ungleichheit

Die Bedeutung von sozialer Zugehörigkeit für die Beteiligung an Politik ist in zahlreichen Studien aufgezeigt worden (exemplarisch zu Wahlbeteiligung vgl. Vehrkamp & Wegschaidt, 2017; zu politischer Partizipation vgl. Böhnke, 2011; zu politischen Einstellungen und Milieus vgl. Neugebauer, 2007). Dabei hat sich *soziale Ungleichheit* in den letzten Jahren in erheblicher Weise in *politische Ungleichheit* transformiert, wie anhand einiger ausgewählter Befunde gezeigt wird.

So war die Wahlbeteiligung bis in die ausgehenden 1980er Jahre in allen Schichten nahezu gleich und lag bei mehr als 80 %. In den oberen Schichten hat sich das seitdem praktisch nicht verändert, bei den unteren Schichten liegt sie nun etwa 30 % darunter (Roßteutscher & Schäfer, 2016, S. 458), in urbanen Ballungsräumen ist die Lücke häufig deutlich größer. In den Entscheidungen zu wichtigen politischen Fragen (Grundlage waren mehr als 250 Sachfragen, die zwischen 1998 und 2015 im DeutschlandTrend gestellt wurden) finden sich Menschen in gehobenen Lebenslagen mit ihren Meinungen und Interessen weit überwiegend wieder. Demgegenüber hatte das, was Menschen aus weniger privilegierten Schichten und Milieus politisch wollten, „eine besonders niedrige Wahrscheinlichkeit, umgesetzt zu werden“ (Elsässer et al., 2017, S. 177). Das gilt unabhängig davon, welche Partei die Regierung führte. Der Eindruck der politischen Ohnmacht bei diesen Gruppen ist also nicht nur gefühlt, sondern beruht auf realen Erfahrungen. Das für die Demokratie zentrale Prinzip der politischen Gleichheit wird durchbrochen: „Wenn jedoch Arme, prekär Beschäftigte oder formal Geringgebildete nicht dieselbe Chance haben, dass ihre Anliegen im politischen Prozess gehört und umgesetzt werden, wird das Versprechen verletzt, dass politische Gleichheit trotz aller tatsächlichen Ungleichheiten umgesetzt wird“ (Elsässer et al., 2017, S. 162).¹

Diese demokratiegefährdenden Entwicklungen haben sich unter dem Einfluss einer neoliberal geprägten Politik, die die Gesellschaft auseinandertreibt, innerhalb nur einer Generation vollzogen. Begleitet ist das von einer sozialen Homogenisierung der politischen Entscheidungs- und Funktionsträger*innen, die immer stärker aus akademischen und sozial privilegierten Milieus kommen. Der Politikbetrieb wird dadurch immer mehr von Menschen bestimmt, die mit den Lebenswirklichkeiten und Problemla-

1 Die Shell-Jugendstudien zeigen ähnliche Tendenzen der Politikdistanz auf. So ist das Interesse an Politik seit 2002 zwar insgesamt von 33 % auf 45 % gestiegen (Schneekloth & Albert, 2019, S. 49), bei einer gleichzeitig „nach wie vor hohen Politikverdrossenheit“ bezogen auf Parteien und Politiker*innen (Schneekloth & Albert, 2019, S. 48). Zudem ist diese Distanz zum Politikbetrieb im engeren Sinne erheblich von sozialer Ungleichheit – hier gemessen am (angestrebten) Bildungsabschluss – durchdrungen (Interesse an Politik: Hauptschule 25 %, Abitur 50 %, Studierende 66 %).

gen weniger privilegierter Schichten und Milieus wenig Berührung haben. Die Folge ist eine „völlige Entfremdung“ (Hartmann, 2018, S. 9) zwischen (politischen) Eliten einschließlich des politischen Journalismus und Teilen der Bevölkerung, die in einer „Parallelwelt mit eigenen Regeln“ (Hartmann, 2018, S. 7–16) leben und die soziale und politische Welt gewissermaßen verzerrt wahrnehmen.² Bourdieu spricht in ähnlichem Zusammenhang vom „Abschottungseffekt“ und einem „wachsenden Bruch“ zwischen Akteuren des politischen Feldes und Teilen der, wie er sagt, politischen „Laien“ (2001a, S. 47).³

Legt man zugrunde, dass politische Grundbildung ausgehend vom Gedanken der partizipatorischen Demokratie darauf zielt, alle zu befähigen, sich am politischen Prozess zu beteiligen, geraten vor diesem Hintergrund vor allem Menschen aus sozio-ökonomisch bzw. sozio-kulturell benachteiligten Schichten und Milieus als Adressat*innen in den Blick. Es geht dann darum, sie dabei zu unterstützen, um (wieder) politisch sprech- und handlungsfähig zu werden. Gering Literalisierte als spezielle Gruppe tauchen in diesen Untersuchungen nicht explizit auf; man kann nur vermuten, dass sie den genannten Gruppen aufgrund ihrer sozialen Lage und dem formalen Bildungsabschluss vermehrt angehören. Allerdings lässt sich nicht sagen, inwiefern die geringe Schriftsprachbeherrschung hier relevant ist, oder inwiefern die Nicht-Beteiligung an Politik anders (z. B. in der Schicht- oder Milieuspezifität) begründet ist.⁴

Ein Ansatzpunkt für politische Grundbildung kann zudem darin gefunden werden, dass die dargestellten Befunde zur Nicht-Beteiligung sich in erster Linie auf die politischen Prozesse beziehen, die eng mit den etablierten Wegen (Wahlen), Institutionen und Akteuren des politischen Feldes (Parteien, Parlamente, Politiker*innen) verbunden

- 2 Hier greift Frasers These vom „progressiven Neoliberalismus“ (2017), wonach bildungsnahe, individualistisch und postmateriell geprägte Milieus eine Art Koalition mit neoliberalen Eliten eingegangen sind und daraus eine Politik ‚von oben‘ etabliert haben (mit starker Sensibilität für Kosmopolitismus, Multikulturalismus und Rechte sexueller Minderheiten bei gleichzeitig relativer Blindheit für soziale Ungleichheit). Ähnlich argumentiert auch Koppetsch (2019).
- 3 Es ist keineswegs klar, in welcher Weise und in welchem Umfang die hier umrissenen Prozesse im erstarkten Rechtspopulismus ihren Ausdruck finden. Auch sonst ist die Forschungslage uneinheitlich. Argumentiert wird mit den Thesen der „Modernisierungsverlierer“ (Rechtspopulismus ist Folge der ökonomischen Benachteiligung und des ‚Abgehängtseins‘ von Teilen unterer Schichten und Milieus; vgl. exemplarisch Rippl & Seipel, 2018; Hartmann, 2018) und ‚cultural backlashes‘ (Rechtspopulismus ist Folge eines von liberalen Milieus getragenen Kultur- und Wertewandels, der – ähnlich wie in Frasers These des „progressiven Neoliberalismus“ – von vielen aus bisher privilegierten Teilen der Mitte der Gesellschaft als ‚kulturelle Bedrohung‘ wahrgenommen wird; exemplarisch Koppetsch, 2019). Milieutheoretisch vertort Vester (2017) die Potenziale des Rechtspopulismus in verschiedenen sozialen Milieus, die sich teilweise mit „Fremdenfurcht“ (S. 31) und teilweise mit aggressiver „Fremdenfeindschaft“ (S. 33) verbinden.
- 4 Einen direkten Zusammenhang zwischen geringer Bildung und Neigung zu Rechtspopulismus, Fremdenfeindlichkeit und autoritären Haltungen, durch den dann gering Literalisierte als tendenziell problematische Zielgruppe politischer Grundbildung in den Blick geraten würden, konnte Rippl (2017) im Übrigen nicht bestätigen.

sind. Diese bilden zugleich oft einen ‚common sense‘ von Politik ab. Gerade von dieser Ebene der Politik sehen sich jedoch viele enttäuscht. Ein generelles Desinteresse an politischen Fragen bei Menschen in sozial benachteiligten Lebenslagen (was dann auch nahelegen würde, gering Literalisierte tendenziell in besonderem Maße und in bestimmter Weise als politisch grundbildungsbedürftig zu sehen) ist damit keineswegs belegt. Das zeigen empirische Studien, die mit einem weiteren Verständnis von Politik und Partizipation arbeiten. Wenn Menschen etwa von sich selbst sagen, dass sie politisch nicht interessiert sind, so ist das zumeist bezogen auf den genannten ‚common sense‘ von Politik, während das generelle Interesse an der ‚Regelung der allgemeinen Angelegenheiten‘ (etwa an der Herstellung einer gerechteren Gesellschaft) zugleich sehr hoch ist. Dies wird ausgedrückt mit dem Begriff des „unsichtbaren Politikprogramms“, das „mit der Brille eines zu eng gesteckten Politikverständnisses“ eben nicht aufzufinden ist (Calmbach & Borgstedt, 2012, S. 77).⁵

In Bezug auf Bildungsarbeit machen Befunde wie diese deutlich, dass es wichtig ist, die Prozesse und Mechanismen des sozialen Einschlusses und Ausschlusses aus bestimmten Formen des ‚Politischen‘ mit zu berücksichtigen und nicht von binären Kategorien wie ‚politisch/unpolitisch‘ oder ‚engagiert/nicht engagiert‘ auszugehen (so lässt sich etwa die Arbeit von Schiele, 2008, lesen).

3. Politische Grundbildung im Kontext der sozialen Selektivität politischer Bildung

Politische Grundbildung als spezielles Konzept wird innerhalb der politischen Erwachsenenbildung wenig diskutiert. Auch gering Literalisierte als explizite Zielgruppe sind bisher kaum thematisiert (Korfkamp, 2016).⁶

Eine Annäherung ermöglichen die Arbeiten zu Adressat*innen und Teilnehmenden. Personen mit niedrigem sozialem Status und geringer Formalbildung, bei denen auch vermehrt gering Literalisierte zu vermuten sind, tauchen als Teilnehmende deutlich weniger auf (vgl. Barz & Tippelt, 2004; Fritz, Maier & Böhnisch, 2006; Bremer, 2010). Hier reproduziert sich also offenbar das, was auch Studien zu sozialer Zugehörigkeit und politischer Partizipation im engeren Sinn zeigen. Gleichwohl gibt es Bereiche, in denen dieses Muster auch durchbrochen wird (etwa die gewerkschaftliche Bildungsarbeit; Allespach, Meyer & Wentzel, 2009).

Konzepte der Milieuforschung (Flaig, Mayer & Ueltzhöffer, 1993; Barz & Tippelt, 2004; Bremer, 2007) haben gezeigt, dass es besonders „Oberschichtenmilieus“ (Barz &

5 Ähnlich konnte ein „verborgenes, informelles Engagement“ (Klatt & Walter, 2011, S. 196) bei sozial Benachteiligten aufgedeckt werden, das oft unsichtbar bleibt, weil die Akteure selbst ihr Handeln in Begriffen ausdrücken, auf die empirische Untersuchungen meist nicht eingestellt sind.

6 Eine Ausnahme bildet die Studie von Zeuner, Schreiber-Barsch, Salling Olesen, Jakobsone & Tuna (2005), die jedoch nicht spezifisch auf bestimmte Gruppen bezogen war und daher nur bedingt auf die jetzige Debatte bezogen werden kann.

Tippelt, 2004, S. 119) mit einem bestimmten Habitus sind, die sich an Veranstaltungen beteiligen und diesen ihren Stempel aufdrücken. Ein solcher bildungs-, politik- und vermutlich auch schriftsprachaffiner Habitus wird offenbar in politischen Weiterbildungsveranstaltungen oft implizit und explizit erwartet, etwa wenn Lehrende aufgrund des eigenen Habitus Artikulations- und Ausdrucksformen der Teilnehmenden eher auf- oder abwerten, indem Unsicherheit als Desinteresse und defizitäre Motivation gedeutet wird (vgl. Bremer, 2009, S. 298–301).

Interessant für politische Grundbildung ist, dass in den letzten Jahren wieder eine verstärkte Beschäftigung mit der Erreichbarkeit sozial benachteiligter Gruppen zu politischer Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung eingesetzt hat (Widmaier & Nonnenmacher, 2012), wobei auch die Notwendigkeit einer „ungleichheitssensiblen politischen Bildung“ (Bremer & Ludwig, 2015a, S. 29) betont wird. Dabei wird die dominante Praxis politischer Bildung kritisch daraufhin hinterfragt, ob etwa das zugrunde gelegte Politikverständnis, die starke Konzentration auf ausgeprägte schriftsprachliche Vermittlung, geringe Kenntnisse und Sensibilität bei Lehrenden und Weiterbildungseinrichtungen für Lebenssituation und Alltagspraxis ‚bildungsferner‘ Milieus, Barrieren zu typischen Lernorten, Berücksichtigung von Emotionalität usw. implizit ausschließend wirken und damit Selbstausschlüsse quasi provozieren. Daran anschließend sind Konzepte „aufsuchender Bildungsarbeit“ (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015, S. 25 ff.) wieder aufgegriffen worden und werden (noch zaghaft) auch für die politische Bildung adaptiert (Ludwig, 2019).

In Bezug auf die Gruppe der gering Literalisierten muss kritisch angemerkt werden, dass die Vermittlung politischer Inhalte „hauptsächlich durch schriftsprachliche Medien und Materialien“ erfolgt (Korfkamp, 2016, S. 461). Ableiten lässt sich vor dem Hintergrund der aufgezeigten Mechanismen daraus, dass es um mehr geht als um die technische Beherrschung von Schriftsprache als Kulturtechnik, sondern darum, Schriftsprache in einem Bildungskontext und somit als soziale Praxis ‚einsetzen‘ zu können.

4. Schriftsprachbeherrschung und Partizipation

Die Debatten um Beteiligung an Politik und an politischer Bildung ermöglichen Perspektiven für politische Grundbildung, die auf benachteiligte, ‚politik-‘ und ‚bildungsferne‘ Gruppen und Milieus zielen, ohne dass die spezielle Gruppe der gering Literalisierten dabei im Blick ist. Daneben gibt es einige Untersuchungen, die auch Zusammenhänge zwischen Schriftsprachbeherrschung und politischer Partizipation im Fokus haben.

4.1 Die PIAAC-Studie

Die *PIAAC-Studie* (Rammstedt, 2013) hat angelehnt an das PISA-Konzept die drei Kompetenzdomänen Lesekompetenz, Alltagsmathematische Kompetenz sowie Technologiebasiertes Problemlösen gemessen (Rammstedt, 2013, S. 12). Zwar ging es dabei

um „erfolgreiche Teilhabe“, wobei insbesondere Lesekompetenz als Voraussetzung herausgestellt wurde, um „am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Rammstedt, 2013, S. 12). Allerdings stehen dabei ökonomische Aspekte deutlich im Vordergrund.

Die Studie bestätigt im Ergebnis zunächst den vielfach festgestellten hohen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, formalem Bildungsabschluss und Kompetenzniveau, so dass, der Grundannahme der Studie folgend, von einer erheblich eingeschränkten Teilhabe dieser Personengruppen ausgegangen werden muss.

Für die Debatte um politische Grundbildung ist die PIAAC-Studie aber noch deshalb interessant, weil auch einige spezifische Fragen zu Politik und Partizipation gestellt wurden, die in Zusammenhang mit Kompetenzen gesetzt werden können (vgl. Bremer & Ludwig, 2015b, S. 33–37; Grotlüschen, 2016). Das sind: (freiwilliges) Engagement (ehrenamtliche Tätigkeit in den letzten 12 Monaten, „z. B. durch unbezahlte Arbeit für Wohltätigkeitsorganisation, eine politische Partei, eine Gewerkschaft oder eine sonstige gemeinnützige Organisation“), politische Wirksamkeit („Menschen wie ich haben keinerlei Einfluss darauf, was die Regierung macht“) und soziales Vertrauen („Es gibt nur wenige Menschen, denen man voll vertrauen kann“) (Grotlüschen, 2016, S. 193). Empirisch zeigt sich, dass Personen mit geringen Kompetenzen weniger Bereitschaft zum Engagement zeigen, weniger davon überzeugt sind, Einfluss auf politisches Handeln zu haben und weniger Vertrauen in andere haben.

In ihrer gründlichen Analyse der politikbezogenen PIAAC-Daten arbeitet Grotlüschen (2016) diese Befunde präzise heraus und problematisiert sie mit Bezug auf aktuelle sozialwissenschaftliche Positionen zum Verhältnis von Ungleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Sie resümiert, dieser Zustand sei „aufgrund der wohlfahrtsstaatlich und demokratisch organisierten Gesellschaften, die hier betrachtet wurden – unbefriedigend“ (Grotlüschen, 2016, S. 200) und zeigt Konsequenzen für die Grundbildungsarbeit auf (vgl. unten).

Die Ergebnisse bestätigen das schon zuvor dargestellte Muster und erstaunen insofern keineswegs, zumal sie einem engen, auf die verfasste Politik und das etablierte Engagement bezogenem Politik- und Partizipationsverständnis folgen und die Exklusionseffekte aus dem politischen Feld und die damit verbundenen Aspekte politischen Interesses bzw. politischen Handelns nicht berücksichtigen (Bremer & Ludwig, 2015b, S. 36–37).

4.2 Die LEO-Studie

Mit der *LEO-Studie 2018* (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) wurden zum zweiten Mal nach 2010 die Lese- und Schreibkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung differenziert nach „Alpha-Levels“ erhoben, wobei die Levels 1 bis 3 das Spektrum der gering Literalisierten umfasst. Dabei wurden zusätzlich zur Differenzierung der Lese- und Schreibkompetenzen vier Bereiche der Grundbildung empirisch berücksichtigt; neben der finanziellen, der gesundheitlichen und der digitalen zählt dazu auch die politische Grundbildung. Erhoben wurden dabei auch Praktiken.

Im Untersuchungsteil zu politikbezogenen Praktiken wurde davon ausgegangen, dass geringe literalisierte Erwachsene aufgrund sozialer Mechanismen, die zunächst unabhängig von der Schriftsprachbeherrschung wirksam sein können, „vom politischen Feld ausgeschlossen werden bzw. sich selbst ausschließen“ (Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 294). Zugrunde gelegt wurde daher bewusst ein ‚weiter‘ Politikbegriff, der neben eng auf Politik bezogenen Praktiken auch solche umfasst, die sich breiter auf das Interesse an den ‚allgemeinen Angelegenheiten‘ beziehen und von manchen (auch von den Akteuren selbst) als ‚unpolitisch‘ gesehen werden können.

Die Ergebnisse (ausführlich Dutz & Grotlüschen, 2020) bestätigen, dass bei Fragen, die einem engen Politikverständnis folgen, eine zum Teil starke Korrelation mit Literalitätsleveln sichtbar wurde. Beim Wahlverhalten etwa (bei dem es, vielleicht entgegen mancher Erwartung, keinen signifikant höheren Wert für rechtspopulistische Parteien gibt; Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 298) zeigt sich ein hoher Grad an Nicht-Wähler*innen (19,1 %) und Unentschlossenen (21 %), was als „politische Unsicherheit“ und „fehlende parteipolitische Vertretung der Interessen“ (Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 299) gedeutet werden kann. Dazu passt auch, dass ein erheblicher Teil angibt, nicht einschätzen zu können, welche Partei die eigenen Interessen gut vertritt (Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 315).

Sobald das zugrunde gelegte Politik- und Partizipationsverständnis weiter wird, beispielsweise wenn es um das Interesse am Geschehen in der Welt oder um das Anschauen von Nachrichtensendungen geht, werden die Differenzen zu den höher Literalisierten meist deutlich geringer. Das unterstreicht, „dass die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz nicht pauschal desinteressiert ist“ (Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 297). Die Differenzen nehmen wiederum zu bei Praktiken, die auf eine intensivere Beschäftigung mit politischen Themen deuten (etwa politische Talkshows oder Satiresendungen) oder beim ehrenamtlichen Engagement.

Bezogen auf das Beherrschen von Schriftsprachkenntnissen zeigt sich die Tendenz, dass diese dann eine Rolle spielen, wenn es darum geht, sich an der ‚legitimen‘ Politik zu beteiligen bzw. diese zu verstehen. Dieses Bild ändert sich bei niedrigschwelligen schriftlichen Praktiken (z.B. Schreiben eines Kommentars auf Nachrichtenseiten im Internet oder sozialen Medien) und bei nicht-schriftsprachlich geprägten Informations- und Artikulationsformen (Sprechen mit anderen über politische Themen).

Bei den erfassten politischen Grundkompetenzen (Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 310–311; gemeint sind Kompetenzen, die als nötig erachtet werden, um eigene Interessen öffentlich vertreten zu können) ging es einerseits um funktional-pragmatische Kompetenzen (eine bestimmte Praktik kann kompetent ausgeübt werden). Hier zeigten sich deutliche Unterschiede zu den höher Literalisierten, etwa wenn es darum geht, seine Interessen gegenüber einem Amt oder einer Behörde (48 % gegenüber 70 %) oder seine politische Meinung in einem Gespräch vertreten zu können (25 % gegenüber 50 %; Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 311). Das deutet auf ein geringes Selbstbewusstsein bzw. eine geringe Selbstwirksamkeit hin.

Andererseits ging es um kritisch-hinterfragende Kompetenzen (ein Problem kann kompetent hinterfragt und beurteilt werden). Hier werden erhebliche Unsicherheiten

und Passivität deutlich (Dutz & Grotluschen, 2020, S. 313–315), was anknüpfend an Bourdieus Verständnis von Kompetenz als „Befugnis“ (1982, S. 623) möglicherweise auch Ausdruck davon ist, sich nicht berechtigt zu sehen, eine politische Angelegenheit zu beurteilen. Hier zeigen sich „starke Bedarfe“, an die eine politische Grundbildung anknüpfen kann (Dutz & Grotluschen, 2020, S. 313).

4.3 *Milieus, Literalität und Partizipation*

In ihrer qualitativen Befragung von Kursteilnehmenden hat Pape (2018) Literalität als „soziale Praxis“ (Zeuner & Pabst, 2011) gefasst, die vom Habitus und dessen Schemata hervorgebracht wird und einer milieuspezifischen Logik folgt. Dabei wurden auch politische Partizipationsformen mit in den Blick genommen und herausgearbeitet, dass diese in die Muster sozialer Praxis einzuordnen sind.

Eher ‚einfache‘ politikbezogene Handlungen zu vollziehen, wie das Lesen von Wahlunterlagen, ist dabei für die meisten Teilnehmenden nicht von zentraler Bedeutung (vgl. zum Folgenden auch Bremer & Pape, 2017, S. 60–69). Ein Problem stellt dagegen die elaborierte politische Fachsprache dar, wie sie in Zeitungen und politischen Diskussionen verwendet wird und die auch für viele Formen von Partizipation und Engagement zum Tragen kommt. Distanz besteht dann oft auch gegenüber den damit verbundenen Formen der politischen Praxis. Allerdings konnte weder ein Desinteresse an Politik und auch keine Passivität festgestellt werden.

So wurde zum Teil ausgeprägte Skepsis gegenüber Politiker*innen und den als undurchschaubar wahrgenommen Darstellungsformen und Kämpfen im politischen Feld deutlich, oft gepaart mit Misstrauen angesichts aufgedeckter ‚Skandale‘ oder Fehlverhalten bezogen auf die Regeln des politischen Feldes. Es zeigten sich auch Formen von Engagement und Partizipation (etwa Teilnahme an Streiks). Diese Haltungen und Praktiken waren milieuspezifisch unterschiedlich eingelagert, beispielsweise verbunden mit generellen Haltungen zu Autorität und Solidarität. Das zum Teil gezeichnete Bild, wonach Menschen mit geringer Schriftsprachbeherrschung in Bezug auf Politik und Partizipation als ‚defizitär‘ zu betrachten und desinteressiert sind, bestätigte sich in jedem Fall nicht.

An den Befunden lässt sich das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdausschluss (vgl. mit Bezug auf ihre ethnographische Studie zu Literalität als sozialer Praxis auch Zeuner & Pabst, 2011, S. 213–220) aus dem engeren „politischen Spiel“ (Bremer, 2012, S. 33) gut verdeutlichen: Indem eine bestimmte Fachsprache nicht oder wenig beherrscht wird, schließt man sich von der damit verbundenen politischen Praxis aus. Oder anders herum: Indem sich eine bestimmte Fachsprache und damit verbundene Kultur der politischen Praxis etabliert hat und ‚legitim‘ geworden ist, sind diejenigen ausgeschlossen, die diese nicht beherrschen. Damit verschwinden aber nicht die politische Meinung und das Interesse, und auch nicht der Wunsch, beides zum Ausdruck zu bringen. Allerdings sind die Akteure auf andere (bisweilen ‚unpolitisch‘ wirkende) Formen, verwiesen. Auch die Frage, ob gewählt wird, hängt kaum von der Beherrschung

der Schriftsprache als Kulturtechnik ab, vielmehr davon, ob man sich im politischen Feld vertreten fühlt oder nicht.

Insgesamt lässt sich aus den Befunden Papes wie aus der LEO-Studie folgern, dass ein geringes Literalitätslevel zunächst wenig über generelles Interesse am Politischen im weiteren Sinne aussagt, sondern eher über die Form und Intensität, sich daran zu beteiligen bzw. beteiligen zu können.

5. Konsequenzen und Perspektiven für die politische Grundbildung

Was lässt sich nun aus den skizzierten Diskurssträngen für eine politische Grundbildung ableiten und welche Perspektiven ergeben sich?

5.1 Soziale und subjektbezogene Begründungen politischer Grundbildung

Die aufgezeigten sozialen Schieflagen und darin zum Teil eingelagerten Differenzen der Literalitäts- und Kompetenzniveaus, die damit verbundene Übersetzung von sozialer in politische Ungleichheit und die krisenhaften Erscheinungsformen für Demokratie und Solidarität liefern starke Argumente für das, was mit Grotlüschen eine „soziologische Begründungslinie für politische Grundbildung“ (2016, S. 200) genannt werden kann. Deutlich tritt heraus, dass soziale und ökonomische Ausgrenzung und Deklassierung, von denen gering Literalisierte in starkem Maße betroffen sind, nicht nur eine ökonomisch-materielle Seite hat, der etwa mit einer nur auf Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit orientierten Grundbildung zu begegnen wäre. Es geht auch um die Erfahrungen der politischen Ohnmacht und des politischen Verlassenseins (Eribon, 2016). Diese Begründungslinie wird durch Befunde unterstützt, die belegen, dass auch die sog. ‚bildungs- und politikfernen‘ Gruppen durchaus über politische Interessen und Ressourcen der Partizipation verfügen, diese aber nur bedingt zum Ausdruck bringen können. Sie können aber Ansatzpunkte für grundlegende Lern- und Bildungsprozesse sein, in dem es etwa darum geht, „soziopolitische Angelegenheiten zu verstehen, eine eigene Position einzunehmen und diese im Gespräch zu vertreten“ (Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 313).

Für die Ausgestaltung einer politischen Grundbildung genügt diese Argumentation jedoch nicht. Deren konzeptionelle pädagogische Unterfütterung bedarf vielmehr eines „emanzipatorischen Bildungsbegriffs“, der darauf zielt, „Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung [...] auch auf politische Beteiligung hin auszurichten“ (Grotlüschen, 2016, S. 200). Wenn die Lernenden (auch) die Möglichkeit bekommen, „ihre Interessen zu klären und ihre Stimme zu Gehör zu bringen“ (Grotlüschen, 2016, S. 200), so kann das als Beginn eines Prozesses verstanden werden, in dem Bildungsformate ‚politisch‘ werden. Darin zeigen sich grundlegende Aspekte eines Verständnisses kritischer Bildung, das die Selbst- und Weltverhältnisse mit subjektiv erfahrenen gesellschaftlichen Widersprüchen verbindet und weiterführt: „Ziel dieses (Bildungs-)prozesses ist es, immer wieder neu und eine jeweils für sich stimmige Balance in der eigenen

Identität zu finden“ (Zeuner, 2017, S. 41). Es geht also darum, sich selbst, die eigene Lage und Weltsicht in Beziehung zur sozialen Welt und deren Ordnung zu setzen und Verbindungen herzustellen, durch die die eigene Lebenssituation nicht nur schicksalhaft und individuell erscheint, sondern im Hinblick auf ihre Verstrickungen mit gesellschaftlichen Zuständen wahrgenommen wird. Dazu kann dann bezogen auf die Gruppe der gering Literalisierten gehören, „die gesellschaftlichen Bedingungen zur Sprache [zu] bringen, die die Legitimität des (eigenen) politischen Handelns infrage stell[en] und die umfassende Partizipation aller Menschen verhinder[n]“ (Dutz & Grotlüschen, 2020, S. 317; Anm. d. Verf.), also die Thematisierung von legitimer und nicht-legitimer Sprache. Die dadurch entstehenden und pädagogisch zu fördernden Lern- und Bildungsprozesse können zu Handlungsfähigkeit führen und somit im Sinne Holzkamps ‚expansiven‘ Charakter bekommen.

An dieser Stelle greifen die Ergebnisse zum Milieubezug von Schriftsprache und politischer Partizipation. Sie verdeutlichen die Notwendigkeit der Sensibilisierung für die Pluralität von Literalität und die Prozesse der unterschiedlichen Inwertsetzung und Legitimierung. Gleiches gilt für die konkrete Einbettung der Akteure in gesellschaftliche und politische Problemstellungen, also darin, wie Politisches den Menschen im Alltag erscheint. Hier kann angeknüpft werden an Überlegungen einer ungleichheitssensiblen politischen Bildung (Bremer & Ludwig, 2015a), die darauf zielt, „allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jeden einzelnen persönlich angehen und dass es darum geht, in diesen scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Problemen wiederzuerkennen“ (Bourdieu, 1992, S. 17).⁷ Zugrunde gelegt werden muss dabei ein „weiter“ und dennoch tragfähiger Politikbegriff (Hufer, 2013, S. 91). Dieser nimmt einerseits die subjektiven Problemstellungen auf, stellt andererseits Verbindungen her und behält den Blick auf zentrale Dimensionen des Politischen, in dem er Bezug nimmt auf Kategorien wie Macht, Herrschaft, Konflikt, Interesse u. a., die geeignet sind, „das ‚Politische‘ aufzuspüren und zu begreifen“ (Hufer, 2013, S. 90).

Eine so konturierte politische Grundbildung muss sich stärker als politische Erwachsenenbildung insgesamt darauf konzentrieren, zentrale Intentionen politischer Bildung und das Wissen über Politik mit der Lebenssituation der Lernenden in Verbindung zu bringen, damit es Relevanz für das eigene Handeln bekommen kann. In Rechnung zu stellen ist, dass die Teilnahme an Alphabetisierungskursen und Angeboten der Grundbildung freiwillig und „vor dem Hintergrund subjektiver Begründungen“ erfolgt; ebenso gilt, dass auch „die Anwendung des neu erworbenen Wissens oder bestimmter Handlungskompetenzen (...) auf subjektiven Interessen beruht“ (Zeuner, 2017, S. 46).

7 Bezüge lassen sich hier herstellen zu Bourdieus Konzept der „Sozioanalyse“, einer Form von Befreiungsarbeit und Bewussterdung, die die inkorporierten Formen gesellschaftlicher Einbettung der Individuen, die „inkorporierten Mächte, die in unserem Inneren wirken“ (Bourdieu, 2001b, S. 234) mitdenkt (Bremer, 2014).

5.2 Konzeptionelle und arbeitsfeldbezogene Merkmale politischer Grundbildung

In den Blick zu nehmen ist bei politischer Grundbildung vor allem die spezifische konzeptionelle Ausgestaltung dahingehend, „wie alltagsnahe Inhalte und Interessen von Adressat*innen in unterschiedlichen Settings – und damit auch in der Arbeit mit gering literalisierten Menschen – aufgegriffen und didaktisch verarbeitet werden können“ (Menke & Frey, 2019, S. 41). Insofern geht es nicht um eine völlige Neubestimmung. Tragend bleiben grundlegende Prinzipien der politischen Bildungsarbeit; in Anlehnung an Hufer (2016, S. 83–84) Teilnehmenden-, Subjekt-, Milieu-, Alltags- und Handlungsorientierung. Diese müssen für Adressat*innen von Grundbildung wie für gering literalisierte modifiziert und konsequent heruntergebrochen werden, in dem ausgeprägter als sonst die Subjektivperspektiven, vorhandene Ressourcen und die Erfahrungen im sozialen Nahraum zum Ausgangspunkt gemacht werden, ohne sich darauf zu beschränken. Angeschlossen werden kann grundsätzlich an die Arbeiten zur Gewinnung schwer erreichbarer Adressat*innen, etwa durch Konzepte ‚aufsuchender Bildungsarbeit‘ mit Sozialraumbezug (Bremer et al., 2015; Mania, 2018), die „in der Tradition politischer Stadtteilarbeit und/oder Community Education“ stehen (Zeuner, 2017, S. 47) und Schlüsselpersonen (Wagner, 2011) sowie das Umfeld (Riekmann, Buddeberg & Grotlüschen, 2016) einbeziehen. Für Lehrende bedeutet das, ein besonderes Sensorium für die Alltags- und Problemlagen zu entwickeln, das man als „Habitussensibilität“ bezeichnen kann (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014) und das in das pädagogische Handeln zu integrieren ist (Bremer, Pape & Schlitt, 2020).

Bezogen auf die verschiedenen Arbeitsfelder, in denen politische Grundbildung relevant werden kann, lässt sich zunächst an Bildungsarbeit denken, die Grundbildung breiter fasst und „an ein Verständnis von politischer Bildung und Erwachsenenbildung als sozialer Bewegung“ anknüpft (Zeuner, 2017, S. 48).

Im Arbeitsfeld der politischen Bildung ist es wichtig, sich zunächst über die (Nicht-)Bedeutung von Schriftsprachbeherrschung im Kontext politischer Bildung klar zu werden (Zeuner, 2017, S. 48). Es gilt, eine Praxis zu entwickeln, die weniger an schriftsprachlichen Vermittlungsformen orientiert ist (Korfkamp, 2016), etwa auch Konzepte „leichter Sprache“ integriert (Stefanowitsch, 2014) und zugrunde legt, „dass die Vermittlung bzw. Aneignung politischen Wissens unabhängig von der Schriftsprachkompetenz eines Menschen erfolgen kann“ (Zeuner, 2017, S. 48).

In der Alphabetisierungsarbeit wird es darum gehen, Sensibilität für Dimensionen des Politischen im Kontext des Schriftspracherwerbs zu entwickeln.⁸ Das kann schon dann der Fall sein, wenn geringe Schriftsprachbeherrschung im Alltag mit Ohnmachtserfahrungen und Diskriminierungen verbunden ist, oder auch Situationen zur Sprache kommen, in denen trotz geringer Literalität eigene Interessen in öffentlichen oder auch

8 Dieser Grundgedanke ließe sich auch auf andere Bereiche übertragen, etwa auf arbeitsorientierte, finanzielle und gesundheitsbezogene Grundbildung.

privaten Kontexten artikuliert und zur Geltung gebracht werden konnten.⁹ Zugleich muss mit Bezug auf den Ansatz „Literalität als soziale Praxis“ im Blick bleiben, dass die Beherrschung von Schriftsprache nicht automatisch zu politischer Handlungsfähigkeit führt (Zeuner, 2017, S. 48); auch politische Literalität ist als soziale Praxis zu denken.

Literatur

- Allespach, M., Meyer, H., & Wentzel, L. (2009). *Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften*. Marburg: Schüren Verlag.
- Barz, H., & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: wbv.
- Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 1-2*, 18–25.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Politik, Bildung und Sprache. In ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 13–30). Hamburg: VSA-Verl.
- Bourdieu, P. (2001a). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bourdieu, P. (2001b). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl.; S. 287–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H. (2010). Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung. Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität. *Hessische Blätter für Volksbildung, 4*, 325–335.
- Bremer, H. (2012). „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 27–41). Schwalbach: Wochenschau.
- Bremer, H. (2014). Emanzipation im Kontext von Milieus, symbolischer Herrschaft und Sozialanalyse. In T. Engartner & J. Korfkamp (Hrsg.), *Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag* (S. 96–108). Schwalbach: Wochenschau.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M., & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Bremer, H., & Ludwig, F. (2015a). Inklusion und Exklusion im politischen Feld. Einsichten und Einblicke aus der Perspektive Bourdieus. *Journal für politische Bildung, 5*(1), 28–37.

9 Angeknüpft werden kann hier aktuell etwa an Erfahrungen in Österreich, wo politische Bildung in Konzepten der „Basisbildung“ integriert ist (Krupka & Muckenhuber, 2013) und an Praxismaterialien der Berliner Landeszentrale für politische Bildung (Wallentin & Groß, 2017).

- Bremer, H., & Ludwig, F. (2015b). *Expertise. Herausforderungen und Ergebnisse der Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) für die politische Bildung*. http://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2016/03/Bremer-Ludwig_PIAAC-Expertise-erga%CC%88nzt-Oktober_2015-BEARBEITUNG.pdf [22.09.2020].
- Bremer, H., & Pape, N. (2017). Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 56–73). Schwalbach: Wochenschau.
- Bremer, H., Pape, N., & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(1), 57–70.
- Calmbach, M., & Borgstedt, S. (2012). „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In W. Kohl & A. Seibring (Hrsg.), *„Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen* (S. 43–81). Bonn: BpB.
- Decker, O., Kless, J., & Brähler, E. (2016). *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dutz, G., & Grotluschen, A. (2020). *Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen*. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 287–322). Münster: Waxmann.
- Elsässer, L., Hense, S., & Schäfer, A. (2017). „Dem Deutschen Volke“? Die ungleiche Responsivität des Bundestags. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 27(2), 161–180.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 13–33). Schwalbach: Wochenschau.
- Flaig, B. B., Mayer, T., & Ueltzhöffer J. (1993). *Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation*. Bonn: Dietz.
- Fraser, N. (2017). Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In H. Geiselberger (Hrsg.), *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit* (S. 77–92) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritz, K., Maier, K., & Böhnisch, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Grotluschen, A. (2016). Politische Grundbildung – Theoretische und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(2), 183–203.
- Grotluschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Münster: Waxmann.
- Hartmann, M. (2018). *Die Abgehobenen. Wie die Eliten die Demokratie gefährden*. Frankfurt/New York: Campus-Verlag.
- Hufer, K.-P. (2016). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. Bielefeld: wbv.
- Hufer, K.-P. (2013). Politische Bildung und der Kern des Politischen: Elf Thesen zu einem schwierigen Verhältnis. In K.-P. Hufer, T. W. Länge, B. Menke, B. Overwien & L. Schudoma, (Hrsg.), *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung* (S. 89–99). Schwalbach: Wochenschau.
- Kaufmann, A. S. (2013). Partizipatorische Demokratie und die Natur des Menschen. In H. Bremer, M. Kleemann-Göhring, C. Teiwes-Kügler & J. Trumann (2013), *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen* (S. 30–51). Weinheim: Juventa.
- Klatt, J., & Walter, F. (2011). *Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement*. Bielefeld: transcript.
- Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter*. Bielefeld: transcript.

- Korfkamp, J. (2016). Politische Grundbildung. In ders. & C. Löffler, (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsenen* (S. 457–466). Münster: Waxmann.
- Krupka, B., & Muckenhuber, S. (2013). Politische Bildung in der Basisbildung. Pädagogischer Ansatz des Grundbildungszentrums der VHS Linz. *Die Österreichische Volkshochschule*, 64(248), 19–21.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Linde, (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotluschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 90–99). Münster: Waxmann.
- Ludwig, F. (unter Mitarbeit von H. Bremer) (2019). *Aufsuchende politische Bildung. Expertise im Auftrag von ARBEIT UND LEBEN Sachsen e. V.* https://www.modem-arbeitundleben.de/fileadmin/user_upload/2019_Expertise_aufsuchende_politische_Bildung_FL-HB.pdf [04.11.2020].
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv.
- Mania, E., & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 33. Wien. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> [22.09.2020].
- Menke, B., & Frey, A. (2019). Grundbildung und politische Bildung verbinden? *Alfa Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 96, 39–41.
- Menke, B., & Riekman, W. (Hrsg.) (2017). *Politische Grundbildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Neugebauer, G. (2007). *Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn: Dietz.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster: Waxmann.
- Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Riekman, W., Buddeberg, K., & Grotluschen, A. (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Münster: Waxmann.
- Rippl, S. (2017). Schützt Bildung vor fremdenfeindlichen Einstellungen? Bildung als psychologische oder soziologische Variable. In S. Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften (Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016)*. http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016 [22.09.2020].
- Rippl, S., & Seipel, C. (2018). Modernisierungsverlierer, Cultural Backlash, Postdemokratie. Was erklärt rechtspopulistische Orientierungen? *KZfSS*, 70(2), 237–254.
- Roßteutscher, S., & Schäfer, A. (2016). Asymmetrische Mobilisierung: Wahlkampf und ungleiche Wahlbeteiligung. *PVS*, 57(3), 455–483.
- Schiele, S. (2008). Politische Bildung für alle – kein Traum, sondern eine Notwendigkeit. *Außer-schulische Bildung*, 3, 280–287.
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, M. Albert, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie* (S. 47–101). Weinheim: Beltz.
- Stefanowitsch, A. (2014). Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64(9–11), 11–18.

- Tröster, M. (2010). Unsicherbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gesellschaft* (S. 211–234). Bielefeld: wbv.
- Vehrkamp, R., & Wegschaider, K. (2017). *Populäre Wahlen – NRW. Mobilisierung und Gegenmobilisierung der sozialen Milieus bei der Landtagswahl Nordrhein-Westfalen 2017*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD_Populaere_Wahlen_Bundestagswahl_2017_01.pdf [22.09.2020].
- Vester, M. (2017). Der Kampf um soziale Gerechtigkeit: Der Rechtspopulismus und die Potentiale politischer Mobilisierung. *spw. Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft*. http://spw.de/data/michael_vester.pdf [22.09.2020].
- Wagner, D. (2011). Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.), *Zielgruppen in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 245–259). Bielefeld: wbv.
- Wallentin, A., & Groß, A. (2017). *Politische Bildung in der Grundbildung. Eine Materialsammlung für die Praxis*. Berlin: Berliner Landeszentrale für politische Bildung.
- Widmaier, B., & Nonnenmacher F. (Hrsg.) (2012). *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 34–55). Schwalbach: Wochenschau.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt. Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld: wbv.
- Zeuner, C., Schreiber-Barsch, S., Salling Olesen, H., Jakobsone, A., & Tuna, A. (2005). *Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Studienhefte 1–6*. Flensburg.

Abstract: In the course of an expanded understanding of basic education, basic citizenship education has recently attracted attention. The contribution traces the main lines of discourse and justification for basic citizenship education. It is made clear that a low level of literacy initially says little about general interest in the political in the broader sense, but rather about the form and intensity of participation or being able to participate in it. The conclusion is that an appropriate concept of basic citizenship education must not be limited to the level of a specific political knowledge which has to be conveyed. Starting from a broad and sustainable understanding of politics, it is important to consistently refer central principles of (political) adult education, such as subject-, milieu- and action-relatedness, to the participants (who may include people with low levels of literacy). The complex processes of inclusion and exclusion from the field of politics must be reflexively included.

Keywords: Basic Citizenship Education, Literacy, Participation, Social Inequality, Milieu

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Berufs- und Weiterbildung,
Universitätsstr. 2, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de