

Michael Götz Benedikt Widmaier Alexander Wohnig (Hrsg.)

Soziales Engagement politisch denken

Chancen für
Politische Bildung

NON-FORMALE
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Inhalt

Zur Einführung 7

I. Soziale Praxis und politisches Lernen - Erfahrungen aus einem Projekt der politischen Bildung

Benedikt Widmaier

Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation 15

Michael Götz

Soziale Praxis & Politische Bildung. Compassion & Service
Learning politisch denken - das Projekt 27

Stefan Gönzheimer

Politische Bildung und soziale Praxis. Pädagogische Anmerkungen
zu einem Praxismodell politischer Bildung 45

Stephanie Brombach

Politische Bildung in der Berufsschule und die Kooperation mit
einer außerschulisch politischen Bildungseinrichtung 53

Paul Lang

Compassio macht Schule. Soziales Engagement an der
Stiftsschule St. Johann in Amöneburg 61

Alexander Wohnig

Soziales und politisches Lernen verbinden. Vorläufige Forschungs-
ergebnisse aus dem Projekt „Soziale Praxis & Politische Bildung -
Compassion und Service Learning politisch denken“ 67

Michael Götz, Alexander Wohnig

Chance(n) für die Politische Bildung. Denkansätze und
Forderungen 85

II. Das „Soziale“ und das „Politische“ - Politische und politikdidaktische Perspektiven sozialen Engagements

David Salomon

Das Soziale als das Politische? Politik, Wirtschaft und Gesellschaft
als Problem einer politisch-soziologischen Bildung 97

<i>Andreas Eis</i>	
Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitisierten Aktivgesellschaft	119
<i>Jürgen Gerdes</i>	
Menschenrechtsbildung zwischen sozialem und politischem Lernen	141
<i>Stefan Selke</i>	
Zwischen Aufklärung und informierter Ignoranz. „Tafeln“ als Gegenstand politischer Bildung	163
<i>Nadine Balzter, Achim Schröder</i>	
Zum Verhältnis von sozialem und politischen Lernen in der außerschulischen politischen Jugendbildung. Empirische Einsichten aus Interviews	187
<i>Alexander Wohnig</i>	
Aktuelle Perspektiven auf Engagement und Folgen für politische Bildung	201
Autorinnen und Autoren	219

Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation¹

Nach dem Fall der Berliner Mauer und der damit markierten historische Zäsur 1989 glaubten nicht Wenige an den endgültigen Durchbruch von Liberalismus und Marktwirtschaft und eine immerwährende Stabilität der Demokratie. Bald darauf machte Francis Fukuyamas entsprechende These vom „Ende der Geschichte“ (1992) die Runde. Dass diese Entwicklung auch Folgen für die Politische Bildung in Deutschland haben würde, deren Tradition im Kern das Demokratielernen ist, war bald absehbar. Der Erfolgsgeschichte der Politischen Bildung nach 1945 (vgl. dazu Widmaier 2012) folgte ein anhaltender Bedeutungsverlust, zu dem dann auch die starke Ökonomisierung der Bildung und die einseitige Ausrichtung auf die Berufsfähigkeit (employability) beigetragen haben.

Vor dem Hintergrund dieses Bedeutungsverlusts der Politischer Bildung nach 1989 erscheint es zunächst anachronistisch, dass sich bald darauf, sowohl in der gesellschaftspolitischen Debatte (Stichwort: „bürgerschaftliches Engagement“) als auch in der politisch-pädagogischen Fachdiskussion (Stichwort: „Demokratiepädagogik“) neue politische und pädagogische Felder entwickelten, die eine große Nähe zur Politischen Bildung aufwiesen. Denn die demokratische Handlungsfähigkeit der Bürger/innen, die letztlich im Zentrum der Idee des „bürgerschaftlichen Engagement“ wie auch der „Demokratiepädagogik“ steht, ist neben der Vermittlung von politischem Wissen und der Schärfung des politischen Urteilsvermögens schon immer das Königsziel der Politischen Bildung gewesen (vgl. Widmaier 2013a).

1 Der Beitrag greift auf frühere Veröffentlichungen des Verfassers zurück. Vor allem auf einen Aufsatz in Heft 1/2009 der Zeitschrift „Kursiv – Journal für politische Bildung“ mit dem Titel „Soziales Lernen und Politische Bildung. Oder: Wie entsteht politische Partizipation?“ (Widmaier 2009a). Das erscheint an dieser Stelle insofern sinnvoll, weil vor allem die in diesem Aufsatz zusammengefassten Thesen und Gedankengänge die entscheidenden Anstöße für die Entwicklung des Projekts „Soziale Praxis und Politische Bildung - Compassion & Service Learning politisch denken“ geliefert und die damit intendierte Überprüfung der Zusammenhänge von sozialem Engagement, politischem Bewusstsein und politischer Partizipation vorangetrieben haben.

Bürgerschaftliches Engagement und Demokratiepädagogik knüpfen an die in den 1990er-Jahren populäre und lang anhaltende Diskussion über „Politikverdrossenheit“ (1992 das Wort des Jahres!) an und versuchen auf ihre je spezifische Art und Weise Gegengifte gegen die zunehmende Politik- und Partizipationsdistanz der Bürgerinnen und Bürger zu entwickeln. Die Demokratiepädagogik tat dies auch in scharfer Abgrenzung zur „etablierten“ Politischen Bildung, der sie vor allem vorwarf, das Thema der Partizipation aus dem Blick verloren zu haben (vgl. Patzelt 2004).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen entstand eine lang anhaltende fachpolitische Kontroverse zwischen Vertretern/innen der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik, die in einer ganzen Reihe von Publikationen nachvollzogen werden kann (vgl. vor allem Beutel/Fauser 2007, Massing 2011, Rheinhard 2009). Im Zentrum dieser Kontroverse stand die Frage nach dem Unterschied und den Zusammenhängen zwischen Sozialem Lernen und Politischer Bildung (vgl. u.a. Reinhardt 2009). Auch die Fachzeitschrift „Kursiv - Journal für politische Bildung“ griff 2008 das Thema auf und beschäftigte sich in mehreren Beiträgen mit der Frage des Zusammenhangs zwischen sozialer Kompetenz, lebensweltlichem Engagement, Demokratie im Schulalltag und politischer Partizipation (Dümmler/Reichert 2008, Lorig/Vogelsang 2008, Reinders 2008b).

Als Politikwissenschaftler und als Praktiker der außerschulischen Politischen Bildung war ich bereits damals sehr skeptisch, was diese viel und zum Teil euphorisch beschworenen Zusammenhänge betrifft. Das hat zu einer lang anhaltenden Beschäftigung mit dem Thema „Partizipation als Ziel Politischer Bildung“ geführt (vgl. u.a. Widmaier/Nonnenmacher 2011 und Widmaier 2013a und 2013b) und letztlich dazu beigetragen, das hier vorgestellte Projekt „Soziale Praxis und Politische Bildung - Compassion & Service Learning politisch denken“ zu entwickeln. Mit dem Projekt sollten die impliziten und expliziten Hypothesen der Theorien des „bürgerschaftlichen Engagements“ und der „Demokratiepädagogik“ auch mit eigener Praxiserfahrung empirisch überprüft werden.

Meine zentrale Ausgangsthese war schon damals (vgl. Widmaier 2009a), und daran schließen meine weiteren Ausführungen an, dass sowohl in der alltagssprachlichen Anwendung als auch in den wissenschaftlichen Analysen entsprechender Handlungsfelder und Beteiligungsformen die Grenzen zwischen zivilgesellschaftlichem Engagement und politischer Partizipation fließend geworden sind. In der Jugendarbeit, der Jugendforschung und auch in der Politischen Bildung wird kaum noch trennscharf zwischen zivilgesellschaftlicher und politischer Teilnahme unterschieden. Diese Unschärfe

wirft im Hinblick auf einen auch für die Praxis der Politischen Bildung handhabbaren Begriff von „Partizipation“ einige Fragen auf.

In den letzten Jahrzehnten ist mit zunehmender Tendenz ein weiter Politikbegriff angewandt worden. Die Ursachen dafür sind ausgesprochen vielschichtig und u.a. in der „Partizipatorischen Revolution“ (Max Kaase) der 1970er-Jahre zu suchen. Seither wird der weite Politikbegriff von vielen Seiten bevorzugt angewandt, etwa von den Neuen Sozialen Bewegungen („Das Private ist politisch“) oder in der sozialwissenschaftlichen Begriffsbildung - etwa Ulrich Becks Einführung des Begriffs der „Subpolitik“ in seinem 1986 erschienenen und damals sehr ausführlich rezipierten soziologischen Standardwerk „Risikogesellschaft“.

Darüber hinaus hat die Partizipatorische Revolution dazu geführt, dass heute Möglichkeiten der Partizipation in allen Lebensbereichen als wichtige Voraussetzung für gute Bildungs- und Entwicklungsprozesse betrachtet werden (Alt u.a. 2005). Partizipation ist damit zu einer ausgesprochen hoch eingeschätzten normativen Kategorie der Lebenswelt im Allgemeinen und der Erziehung im Besonderen geworden. Dagegen tritt die Auseinandersetzung mit politischer Partizipation im engeren Sinne - auch in Fachdiskursen der Politischen Bildung - oft in den Hintergrund.

Grundsätzlich ist offenbar davon auszugehen, dass die Familie im Hinblick auf ein allgemeines Bildungsziel „Partizipation“ gute Grundlagen schafft. Die positive Erfahrung von Kindern mit Partizipation in der Familie leidet offenbar erst nach dem Übergang ins öffentliche Schulsystem Schaden. Diese durch Umfragen empirisch untermauerte Erkenntnis widerspricht partiell dem Mainstream der aktuellen Diskussion über eine Bildungsmisere in Deutschland, an deren Ausgangspunkt zumeist eine ungenügende Erziehungsleistung der Familie ausgemacht wird: Die Familie bereite Kinder nicht mehr hinreichend auf die Herausforderungen der Moderne vor, so dass zunehmend andere Erziehungseinrichtungen eine Art „Bildungsnachhilfe“ leisten müssten. Im Hinblick auf Partizipation scheint der Trend jedoch gegenläufig zu sein. Befragt man Kinder nach ihren Möglichkeiten und tatsächlichen Chancen der Mitsprache und Mitentscheidung, schneidet die Familie vergleichsweise gut ab. In der Schule sehen Kinder für sich dagegen erheblich weniger Möglichkeiten sich einzubringen und mit zu entscheiden. Ganz schlecht werden die entsprechenden Chancen in der Kommune eingeschätzt (vgl. dazu Bertelsmann Stiftung 2005: 23ff.). Solche Beobachtungen legen nahe, dass das Bildungsziel „Partizipation“ ohne entsprechend einschneidende Reformen der Schule, ergänzt durch außerschulisches Demokratie-Lernens und non-formale Politische Bildung schnell zum bloßen Lippenbekenntnis wird.

Darauf aufbauend vertrete ich die These, dass ein weiter Begriff des Politischen dazu geführt hat, dass heute viele Formen des sozialen Lernens, des Peer-Group-Learning, des informellen Lernens und auch des Demokratie-Lernens fälschlicherweise als Politische Bildung bezeichnet werden. Damit besteht die Gefahr, dass ein wichtiges Ziel der Politischen Bildung - nämlich *politische* Partizipation im engeren Sinne - verloren geht.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Ich bestreite nicht die unabdingbare Notwendigkeit der genannten Lernfelder für eine (auch politisch) gelungene Sozialisation. Im Gegenteil, ich gehe davon aus, dass soziale Kompetenzen und ein demokratischer Habitus unabdingbare Voraussetzungen (auch) für politische Partizipation im engeren Sinne sind. Der automatische gleichsam lineare Transfer positiver Partizipationserfahrungen von der Mikroebene (Familie, Schule, Vereine) auf die Makroebene des politischen Systems ist nach heutigem Erkenntnisstand jedoch eher zu bezweifeln. Mir erscheint deshalb das von Lothar Krappmann im Kontext der Entwicklung einer Demokratiepädagogik eingebrachte und auf den Psychologen Erik Erikson zurückgehende „epigenetische Entwicklungsmodell“ plausibler. Dieses Modell geht davon aus, „dass nachfolgende Entwicklungsschritte auf dem bisher ausgebildeten Handlungs- und Denkvermögen aufbauen.“ (Krappmann 2000: 80)

Für politische Partizipation im engeren Sinne heißt das, dass soziokognitive Kompetenzen und demokratischer Habitus zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für politisches Handeln sind. Es bedarf - gerade in einer von so hoher Komplexität geprägten Welt - der ergänzenden Aneignung von politischem Wissen. Also bezweifle ich beispielsweise, dass das Peer-Group-Learning in der Hardcore-Szene (Lorig/Vogelsang 2008) oder die Diskussion im Jugendzentrum, ob am Abend Pizza gebacken werden soll oder nicht (Riekmann/Schulz 2008), automatisch Politische Bildung sind. Von den benannten Kollegen/innen wird das offenbar anders gesehen. Dagegen bin ich sicher, dass daraus Politische Bildung werden könnte. Dazu wären aber eine ergänzende, ausdrücklich zur politischen Reflexion anhaltende pädagogische Intervention und eine entsprechende Vermittlung und Aneignung von politischem Wissen notwendig. Riekmann/Schulz beschreiben diesen Kern von Politischer Bildung etwas despektierlich als „Paradigma der Wissensweitergabe vom Wissenden an den Unwissenden“ (ebd: 260). Dagegen scheint es mir gerade eine zentrale Aufgabe reflexiver politischer Pädagogen/innen, das eigene (politische) Wissen und die eigenen (politischen) Erfahrungen weiter zu geben, wenn „das Politische“ auch in jugendlichen Alltagsfragen heraus gearbeitet werden soll. Selbstredend kann das nur gemeinsam mit den Jugendlichen passieren, ohne dabei zu überwältigen.

Mit den bisherigen Ausführungen sind meine weiterführenden Bedenken bereits angedeutet: Es scheint mir ein bisher nicht belegter Mythos, dass lebensweltliches Engagement in jeglicher Form - gewissermaßen automatisch - politische Partizipation prädisponiert und auch nach sich zieht. Ich halte es für falsch, ja geradezu gefährlich, wenn etwa jugendliches Engagement im Sportverein unreflektiert als „Schule der Demokratie“ oder „Handlungsfeld alltagspolitischer Partizipation“ bezeichnet wird (Baur 2008, vgl. dagegen das kritische Bild von Rose 2004). Solche Überzeugungen sind zwar die Spitzen eines falschen Verständnisses von politischer Partizipation. Die Jugendforschung neigt aber in den vergangenen Jahren mit steigender Tendenz dazu, ehrenamtliches Engagement und Bereitschaft zu Freiwilligendiensten grundsätzlich als „Soziales Kapital“ (Robert Putnam) und damit als Garant für eine „Starke Demokratie“ (Benjamin Barber) zu sehen (vgl. dazu ausführlicher Widmaier 2011).

In seinem Beitrag für Kursiv Heft 2/2008 stellt Heinz Reinders, der in den Folgejahren und bis heute nicht nur an seiner entsprechenden Grundthese festhält, sondern sie sogar noch deutlicher vorträgt (vgl. Reinders 2014), solche Zusammenhänge her und spricht - ohne dass ich ihm hier zunächst widersprechen würde - davon, „dass soziale Kompetenz notwendige Voraussetzung für demokratisches Denken und Handeln ist.“ Reinders kommt dann jedoch unter Berufung auf eine amerikanische Untersuchung von Youniss und Yates - auf die sich auch die Protagonisten/innen des sogenannten Service Learnings immer wieder beziehen (vgl. etwa Sliwka 2004: 11f), obwohl Youniss die so genannte Spill-Over-Hypothese im Hinblick auf zu erwartende politische Ergebnisse längst präzisiert hat (Youniss 2007: 230) - zu folgendem Ergebnis:

„Jugendliche, die sich als Teil der Gesellschaft, in der sie leben, begreifen, nehmen auch eher die damit verbundenen Verantwortlichkeiten einer aktiven Gestaltung des politischen Systems wahr und handeln entsprechend.“ (Reinders 2008b: 56) An anderer Stelle spricht Reinders direkter davon, „dass Service Learning dazu geeignet ist, bei Jugendlichen zum Kompetenzerwerb beizutragen und in der Folge die Bereitschaft steigert, sich politisch zu engagieren.“ (Reinders 2008a: 100) In einer Expertise für die Bertelsmann Stiftung fasst Reinders sein lineares Modell in einer entsprechenden Grafik zusammen (die auf der folgenden Seite dokumentiert wird), die er überschreibt mit: „Theoretisches Modell zu Voraussetzungen, Gestalt und Auswirkungen gemeinnütziger Tätigkeit im Jugendalter“ (Reinders 2009: 32/33).

Genau dieser lineare, prädisponierende Zusammenhang zwischen sozialem Engagement und späterer politischer Partizipation ist jedoch empirisch nicht wirklich belegt. Er besitzt allenfalls hypothetischen Charakter. Beglei-