

Zum Zusammenhang von Handeln und Lernen im Kontext des Politischen

Institutionelle, gesellschaftspolitische und didaktische Reflexionen

Jun.-Prof. Dr. Alexander Wahnig

Didaktik der Sozialwissenschaften, Seminar für Sozialwissenschaften, Universität Siegen
alexander.wahnig@uni-siegen.de

Zusammenfassung

Der Zusammenhang von Handeln und Lernen spielt in Theorie und Praxis von Pädagogik und Didaktik eine zentrale Rolle. Im Bereich schulischer und außerschulischer politischer Bildung wird Handeln jedoch immer wieder auch skeptisch betrachtet. Diesem Skeptizismus wird in dem Beitrag ein politikdidaktisches Konzept entgegengesetzt, das den Zusammenhang herzustellen als Ziel begreift: Im Kontext von formellen, non-formalen sowie informellen politischen Lern- und Bildungsangeboten werden pädagogisch und didaktisch begleitet politische Lern- und Bildungsprozesse sowie damit verbunden politisches Handeln ermöglicht und reflektiert. Da Lernen und Handeln nicht im luftleeren Raum, sondern im Bildungsfeld und politischen Feld stattfinden und in beiden (Handlungs-)Feldern auch gesellschaftspolitische Dimensionen und Zielsetzungen eingeschrieben sind, werden diese Kontexte mit Verweis zu den Arbeiten Pierre Bourdieus und aktuellen gesellschaftspolitischen Zeitdiagnosen beleuchtet. Am Ende steht ein politikdidaktisches und pädagogisches Konzept zur Verbindung von Handeln und Lernen, das institutionelle, gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen reflektiert und sich selbst sowie die subjektbezogenen Lern- und Bildungsprozesse vor diesem Hintergrund permanent kritisch befragt.

Schlagwörter: politische Bildung; politikdidaktisches Konzept; politisches Handeln; Bildungsfeld; politisches Feld; Aktivierung; Simulation

Abstract

The correlation between action and learning plays a central role in theory and practice of pedagogy and didactics. However, in the field of citizenship education, action is viewed skeptically again and again. The article confronts this skepticism with a concept of political didactics that understands its goal in establishing a connection: In the context of political learning and education processes, political action is enabled, accompanied and reflected. Since learning and action do not take place in a vacuum, but in the educational and in the political field, where socio-political dimensions and objectives are (naturally) inscribed, these contexts are examined with reference to the work of Pierre Bourdieu and current socio-political diagnoses.

Finally, a political-didactic and pedagogical concept for the correlation between action and learning is presented. This concept reflects institutional, social and political framework conditions and permanently questions itself as well as the learning and educational processes critically against this background.

Keywords: citizenship education; concept of political didactics; political action; educational field; political field; activation; simulation

1. Einleitung

Der Beitrag fokussiert den Zusammenhang von Handeln und Lernen aus der Perspektive der politischen Bildung mit dem Fokus auf schulische und außerschulische Bildungskontexte. Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und institutioneller Rahmungen politischen Handelns und mit einem kritischen Blick auf Widersprüche, Probleme und Hindernisse, auf die ein solches Handeln im Kontext von Bildung stößt (Abschnitt 2), wird ein verbindendes didaktisches Konzept für die politische Bildung vorgeschlagen (Abschnitt 4). Politisches Handeln wird dabei verstanden als „das demonstrative öffentliche Verhalten einer Personengruppe durch Wort, Schrift, Bild oder symbolische Handlungen, wobei das Ziel dieser Aktivität ein Hinweis auf einen nach Auffassung der Akteure kritikwürdigen Zustand oder ein begangenes Unrecht darstellt, sowie von dem Interesse geleitet ist, die Öffentlichkeit von der Notwendigkeit der Kritik und einer Veränderung in eine von den Akteuren gewünscht[e] Richtung zu überzeugen“ (Nonnenmacher 2011: 85).¹ Das Konzept wird zum einen theoretisch, durch Verweis auf die pragmatistische Philosophie John Deweys (siehe Abschnitt 3 und ausführlich zu einer politiktheoretischen Legitimation Wohnig i. E.), als auch empirisch in Form von Forschungsergebnissen, die einem Modellprojekt entstammen, das dem Konzept folgte (siehe Abschnitt 4), begründet.

2. Handeln und Lernen im Kontext des Politischen: Eine (un-) erwünschte Verbindung?

Der Zusammenhang zwischen Handeln und Lernen wird in der Debatte um Bildung nicht bestritten. Im Handeln wird gelernt, gleichzeitig ist Lernen zentral, um „angemessen“ zu handeln. Es kann also von einem beidseitigen Zusammenhang gesprochen werden. Diesem Zusammenhang ist in Pädagogik und Didaktik immer wieder Aufmerksamkeit geschenkt worden und er ist im schulischen wie auch außerschulischen Alltag des Pädagogischen und Didaktischen sichtbar.

¹ In diesem Aufsatz wird der Terminus „politisches Handeln“ dem des „politischen Engagements“ vorgezogen, da ein Bildungskonzept im Mittelpunkt steht, das politisches Handeln, im Sinne der vorgenommenen Definition in der Einleitung, ermöglichen möchte. Der Begriff des Engagements wird vermieden, da es sich nicht um Formen des zivilgesellschaftlich organisierten Engagements handelt. Gleichwohl wäre zu diskutieren, inwiefern das Konzept auch Potenzial hätte, auf dieses Feld übertragen zu werden.

Offensichtlich wird dies in Formen des Experimentes, bspw. im naturwissenschaftlichen Schulunterricht, in didaktischen und methodischen Settings wie dem Planspiel oder auch in Exkursionen sowie Praktika. Wie selbstverständlich wird Handeln mit Lernen verknüpft, sodass das Handeln keinen Selbstzweck erfüllt, sondern zu einer Erkenntnis führen soll, die es wiederum ermöglicht, das eigene Handeln anzupassen, zu verbessern oder sogar zu revidieren. In diesem Sinne kann von Bildung gesprochen werden, die durch die Auseinandersetzung von Subjekt (Handeln, Erfahrungen, Reflexion) und Objekt (Welt) charakterisiert ist.

Dieser Zusammenhang wird jedoch kontrovers, wenn der Gegenstand ein politischer ist. Während Handeln im naturwissenschaftlichen Fachbereich als Experiment fest verankert ist, wird es in der sozialwissenschaftlichen Bildung nicht nur kontrovers betrachtet, sondern in der Form des politischen Handelns auch abgelehnt. Armin Scherb spricht von einer Unmöglichkeit von politischen Aktionen als Teil von Bildung und begründet dies erstens mit der Unentschiedenheit des Politischen, wohingegen politische Aktionen Richtungsentscheidungen bedürften, die zunächst ausgehandelt werden müssten. Zweitens führt er die fehlende Distanz der Lernenden für eine objektive Sicht in einer politischen Aktion an und vermutet drittens eine mögliche Gefährdung der Lernenden (Scherb 2012: 26–27). Das politische Feld scheint also ein Hindernis für die Verknüpfung von Handeln mit Bildung und Lernen zu sein. Und tatsächlich ist es für die wissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Zusammenhang notwendig, die Unterschiedlichkeit des politischen Feldes und dem der Bildung, mit ihrer jeweiligen Eigenlogik, zu reflektieren.² Denn politische Anliegen, artikuliert durch politisches Handeln, die aus institutionell begleiteten schulischen und außerschulischen Bildungskontexten und -prozessen folgen oder in ihnen entstehen, verlassen das Feld der Bildung und treten ein in das politische Feld, mitsamt den darin herrschenden Praktiken, Diskursen und Konflikten um Vorherrschaft. Dieses Übertreten geschieht nicht nur physisch, indem der Bildungsraum als Ort verlassen wird, sondern auch in Bezug auf die Ziele des Handelns: Politisches Handeln zielt auf eine Einflussnahme in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft, pädagogisches

2 Ich beziehe mich auf den Feldbegriff von Pierre Bourdieu, der einen gesellschaftlichen Teilbereich (das ökonomische Feld, das politische Feld, das Feld der Bildung, das literarische Feld usw.) „als Komplex von Praktiken und Diskursen“ begreift, „der gegenüber anderen Teilbereichen der Gesellschaft eine relative Autonomie einnimmt bzw. eine eigene Logik ausbildet“ (Forneck/Wrana 2005: 85). Die Autonomie eines Feldes kann jedoch durch Übergriffe anderer Felder (bspw. des politischen oder des ökonomischen Feldes in das Feld der Bildung) gefährdet werden. Die Akteure, die sich in einem Feld bewegen, kämpfen um Autonomie des Feldes, aber auch um die dominanten Werte und Spielregeln (Rieger-Ladich 2009), die in dem Feld Geltung beanspruchen (bspw. für das schulische Subfeld: Beschulbarkeit/Output-Orientierung vs. Schüler*innenorientierung, vgl. Gromala 2019). Die These der folgenden Ausführung ist: Politisches Handeln, das aus dem Bildungsfeld in das politische Feld übergreift, kann für beide Felder eine „Bedrohung“ darstellen. Der Kampf innerhalb der Felder, was als legitim gilt, spielt daher eine zentrale Rolle dafür, welchen Charakter Handeln als Bildungsgelegenheit und „Produkt“ von Bildung im Kontext politischer Bildung einnehmen kann (siehe ausführlich zum Begriff des Feldes bei Pierre Bourdieu Fuchs-Heinritz/König 2014: 110–125).

Handeln auf das Lehren und Lernen – anspruchsvollerweise dabei auf die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Subjekt und Welt.

Bildung und Pädagogik, welche politisches Handeln als Teil ihres Selbstverständnisses auffassen, können daher in Widersprüche geraten. Denn während politische Aktionen auf Veränderungen zielen können, ist institutionelle Bildung mit ihrer Eigenfunktion des Lehrens (insbesondere in der Schule und stark formalisierten Angeboten) nach Pierre Bourdieu (2020–1971) immer auf Konservierung ausgerichtet. Diese pädagogische Funktion des Bildungssystems ist charakterisiert durch das Bewahren und Legitimieren von Kultur, das heißt die Reproduktion der Klassenbeziehungen, jeweils bestimmt von den herrschenden historischen und sozialen Bedingungen. Politisches Handeln, das ausgehend vom Bildungsfeld diese Bewahrung angreift, gerät in einen Widerspruch, der auch gewaltsam (von Lehrer*innen, Pädagog*innen, Behörden, Verwaltung usw.) ausgebremst und unterbrochen werden kann. Gleichzeitig lässt sich mit Verweis auf die kritische Bildungstheorie darlegen, dass Bildung auch immer einen Moment der Offenheit, des Nicht-Verfügens und des Widerstandes sowie Widerspruches beinhaltet. Bildung ist nie vollends vorbestimmbar und lässt sich nicht von außen absolut abgrenzen. Im Sinne einer kritischen Bildungstheorie ist es die Bildung selbst, die das Infragestellen, die Überschreitung und auch den (politischen) Widerstand darstellt. Bildung hat per se einen politischen und ideologiekritischen Charakter, sie bleibt nicht auf das Feld der Bildung beschränkt. Daher können politische Aktionen, die aus dem Bildungsfeld entstehen, auch immer infrage stellen, das Bestehende überschreiten und Neues begründen (Heydorn 1970; Bernhard 2010).

Die theoretischen Überlegungen beschreiben einen immanenten Widerspruch, der in seiner Konsequenz in der Bildungsrealität – und dies ist mit einem bourdieuschen Blick nicht verwunderlich – den Bewahrungscharakter des Bildungsfeldes fokussiert: die Förderung von Handeln aus dem (politischen) Bildungskontext heraus, das auf die Bestätigung des Bestehenden zielt, und das als „konstruktiv“ (Beutel 2007: 112) gelabelt wird. Paradigmatisch dafür steht das Service Learning, das gerade darauf zielt, reale Bedarfe in der Community zu identifizieren und durch Engagement auszugleichen, wie der Qualitätsstandard 1 von Lernen durch Engagement (Service Learning) empfiehlt (Seifert/Zentner/Nagy 2012). Das Verhältnis von Erfahrung (Engagement/Service) und Lernen (Learning) wird durch die gute Tat zusammengehalten, bewegt sich im Rahmen der Logik des Bildungsfeldes und stellt keinen Übergriff in das politische Feld dar.

Anders wird die Lage beurteilt, wenn Jugendliche, ausgehend von einer konfliktorientierten Beschäftigung mit dem Gegenstand der Legalisierung von Cannabis, eine politische Aktion für ebendiese durchführen wollen und damit in das Politische übergreifen. Dieser Angriff auf den Status quo und die Kriminalisierung von Cannabis gefährdet die Autonomie des politischen Feldes. Die Wahrscheinlichkeit,

dass eine solche Aktion im schulischen Feld von schulischen Autoritäten (Schulleitung, Lehrperson, Schulamt) unterbunden wird, die dadurch die Autonomie verteidigen wollen und in der eigenen schulischen Logik handeln (pädagogische Unterbindung des Handelns), ist daher hoch, wie ein vom Autor analysiertes Fallbeispiel zeigt (Wohnig 2020a: 164–166).

Aus einer zeitdiagnostisch-gesellschaftsanalytischen Perspektive muss zudem der aktuelle gesellschaftspolitische Kontext von Engagementförderung³ betrachtet werden. Andernfalls liefen Pädagogik und Didaktik Gefahr, unkritisch bestimmte politische und gesellschaftliche Intentionen der Engagementförderung zu reproduzieren und daran Teil zu haben – auch wenn sie dies nicht intentional beabsichtigen. Hier sollen nur kurz drei Aspekte eingeführt werden, die in pädagogischen und didaktischen Bildungssettings zu reflektieren sind.

Erstens: Die seit der Jahrtausendwende zu beobachtende Förderung von und der Ruf nach mehr Engagement der Bürger*innen ist einzuordnen als Teil einer Aktivierung der Gesellschaft im Zuge des Umbaus des Wohlfahrtsstaates von einem ver- und vorsorgenden zu einem aktivierenden, in dem die Bürger*innen individuell Wohlfahrtsgüter für die Gesellschaft produzieren sollen (Lessenich 2012). Dies gilt freilich vor allem für sozial-karitatives, weniger für politisches Engagement, das bspw. als Protest gegen den Umbau des Wohlfahrtsstaates weniger erwünscht ist. Dies mag auch ein Grund dafür sein, weshalb in ihrer Tendenz sozial-karitativ ausgerichtete Bildungskonzepte, wie im Service Learning, in Verlautbarungen und Bestimmungen der Ministerien und der Bundesregierung breite Unterstützung und Förderung finden. Eine solche Pädagogik und Didaktik unterstützt die hegemoniale Vorstellung des aktivierenden Wohlfahrtsstaates (Wohnig 2020b).

Zweitens ist auf die Tendenz hinzuweisen, dass politisches Handeln im Modus der Simulation stattfinden kann. Im Zuge eines gesamtgesellschaftlichen Wertewandels geht es dabei immer mehr um die Herstellung von Möglichkeitsräumen für Subjekte, politische Handlungsfähigkeit und Autonomie zu erleben und zu spüren, weniger um den wirklichen Einfluss des Handelns auf politische und gesellschaftliche Entscheidungen, die auf der anderen Seite im Zuge einer postdemokratischen Wende immer weniger vom Einfluss des Volkssouveräns abhängig sind (Blühdorn 2013).

In diesem Kontext besteht drittens die Gefahr einer Vereinnahmung politischen Handelns, das den politischen Entscheidungsträger*innen zur demokratischen, weil vermeintlich egalitär-partizipatorisch herbeigeführten Legitimation von ohnehin entschiedenen Vorhaben dient. Bürger*innenbeteiligungsverfahren

3 Ich verwende hier den Engagementbegriff, da sich der Terminus „Engagementförderung“ als Bezeichnung des nun beschriebenen Phänomens etabliert hat.

stehen daher in der Kritik, wenig Einfluss zu haben, dafür aber durch Beteiligung bei Detailfragen eine politische Legitimation, bspw. von Bauvorhaben, zu liefern. In diesem Sinne stellen Engagementprojekte eine „Mitmachfalle“ dar (Wagner 2013).

3. Zum Zusammenhang von Handeln und Lernen

Der beschriebene institutionelle sowie gesellschaftlich-politische Kontext bietet eine Reflexionsfolie für die Entwicklung und Befragung von Bildungskonzepten, die Lernen und Handeln im Kontext des Politischen zusammendenken. Als „das Politische“ wird der Antagonismus, das heißt die untilgbaren Konflikte, die für menschliche pluralistische Gesellschaften konstitutiv sind, verstanden (Mouffe 2007: 16). Politisches Handeln interveniert demnach in das Politische, das heißt in gesellschaftlich-politische Konflikte. Die Aufgabe besteht darin, den Zusammenhang von Handeln und Lernen sowie darauf aufbauend ein didaktisches Konzept zur bildungspraktischen Ermöglichung zu begründen, gleichzeitig jedoch kritisch-reflexiv nach Grenzen, Hindernissen, institutionellen und gesellschafts-politischen Vereinnahmungsgefahren zu fragen. Dies gilt sowohl mit Blick auf die oben beschriebenen Perspektiven als auch vor dem Hintergrund von Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsakteuren, wie sie dem im Folgenden beschriebenen Projekt zugrunde liegen.

Zunächst soll sehr knapp, mit Bezug auf den amerikanischen Philosophen und Bildungstheoretiker John Dewey, der in der Überschrift postulierte Zusammenhang von Handeln und Lernen begründet werden. Mit Dewey lässt sich annehmen, dass durch und im Handeln lernende Erfahrung möglich ist, wenn das Handeln reflektiert wird und Bildung dadurch den Charakter eines Experiments bekommt (Dewey 1949 [1915]). Dewey geht davon aus, dass alle Menschen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Erfahrungen machen, die als Wechselspiel von Passivität und Aktivität, von Einwirken auf den Gegenstand und vom Erleiden seines Rückwirkens zu charakterisieren sind. Wenn das Gleichgewicht zwischen dem Menschen und der Umwelt jedoch gestört wird, wenn Situationen ein spannungsgeladenes Gefühl bei Menschen erzeugen (Garrison 2004), dann wird eine Suche nach Lösungen benötigt. Dewey schlägt dafür das Modell des intelligenten Problemlösungshandelns vor, das er verknüpft mit der Idee des Wachstums der Erfahrung. Im Prozess des Problemlösungshandelns, in der Auseinandersetzung der Menschen mit den Gegenständen und mit anderen Personengruppen, in ihrem möglichst breiten Austausch untereinander und in dem Aufbrechen von Routinen und Denkmustern findet ein qualitativer Erfahrungsanwuchs statt, der gerade für demokratische Erfahrungen zentral ist. Dewey beschreibt hier eine demokratische „kollektive Experimentiergemeinschaft“ (Jörke 2007: 90) und ein Lernen, das in der Erfahrung voranschreitet. Er betont, dass die Auseinandersetzungen

von Menschen in einem Problemlösungsprozess einen Bildungsprozess darstellen, wobei die Reflexion das zentrale Moment ist: Hier wird das Problem bestimmt und hier findet die Auseinandersetzung mit diesem statt.

Auf Bildung bezogen heißt dies: In der Auseinandersetzung mit Problemen findet eine Anwendung eines im Rahmen von Reflexionsprozessen entwickelten Planes zur Bearbeitung ebendieses Planes in der Realität statt. Die Überprüfung der vorher getroffenen Annahmen im Rahmen des Reflexionsprozesses ist dabei immer Teil von Bildung. Das Handeln selbst ist parteilich, da das lernende Subjekt sich dazu entschlossen hat, etwas zu tun, und an der Handlung selbst aktiv beteiligt ist. Die Folgen und Wechselwirkungen des eigenen Handelns sind auf das Subjekt gerichtet und betreffen es direkt. Um aus den wahrgenommenen Wechselwirkungen adäquate Schlüsse ziehen zu können oder gar eine Theorie abzuleiten, anhand derer ein gewisser Weltaufschluss festgemacht werden kann, muss das Subjekt eine distanzierte und/oder abstrahierende Sichtweise auf die gemachten Erfahrungen anstreben, das heißt, ein Reflexionsprozess muss einsetzen. Hieraus ergibt sich, bezogen auf unseren Gegenstand, eine idealtypische Konzeption des Bildungsprozesses, der auf die Aneignung von Wissen, die Erarbeitung von fachlich reflektierten Vorannahmen und die Entwicklung eines Plans zum Handeln, auf das Handeln selbst sowie auf die Reflexion des Handelns in Bezug auf die Vorannahmen zielt. In Anlehnung an die politikdidaktische Konzeption Frank Nonnenmachers (2011) kann somit ein Ablauf eines politischen Lern- und Bildungsprozesses beschrieben werden, der nicht notwendigerweise linear, sondern auch als zirkulärer Prozess zu denken ist. Zudem kann der Lern- und Bildungsprozess an verschiedenen Stellen beginnen, mit der Analyse des Konfliktes oder aber auch mit dem politischen Handeln:

- Analyse eines politischen Konfliktes und Aneignung von politischem Wissen
- Erkennen der eigenen Interessen und des eigenen gesellschaftlichen Standpunktes
- politische Urteilsbildung
- kognitive Auseinandersetzung mit Partizipationsmöglichkeiten
- freiwilliges politisches Handeln
- politikdidaktische Reflexion der Erfahrungen in Hinblick auf die Vorannahmen/Wissen
- weitere Wissensaneignung
- Überarbeitung des Plans usw.

Deutlich wird hier: Zum einen wird die Grenze des Bildungsfeldes potenziell verlassen, bspw. in der Anwendung des Planes in Form politischen Handelns in der Öffentlichkeit. Zum anderen verfolgt das Handeln einen Zweck, ein Ziel. Dieser/dieses muss im Hinblick auf die gesellschaftliche und politische Funktion reflektiert werden (u. a. Aktivierungspolitik, Simulation, Mitmachfalle).

Auf der Basis dieser Argumentation ist Handeln für Bildung und Lernen als bedingend und unterstützend zu betrachten. Dabei steht vor allem die Reflexion des Handelns im Fokus: Ohne eine gewissenhafte Reflexion kann Bildung und Lernen gar verhindert werden (Reinhardt 2009: 106), im Kontext von Bildung würde Handeln somit zum Selbstzweck. Eine historische Betrachtung des Verhältnisses von politischem Handeln und politischer Bildung (Wohnig 2021) zeigt allerdings, dass in dem spannungsvollen Verhältnis reales Handeln oftmals als für Bildung und Lernen hinderlich oder überwältigend beschrieben wird. Eine solche Interpretation soll nun zugunsten eines ermöglichenden Ansatzes verworfen werden.

4. Politisches Handeln: Ein didaktisches Konzept für die politische Bildungspraxis

In dem Bereich der politischen Bildung wurde ein didaktisches Konzept weiterentwickelt, mit dessen Hilfe politische sowie zivilgesellschaftliche Engagementserfahrungen angeleitet, begleitet und reflektiert werden können. Im Kern geht es darum, dem politischen und zivilgesellschaftlichen Handeln junger Menschen pädagogisch und didaktisch einen Raum zu bieten, der sowohl eine inhaltliche Auseinandersetzung im Sinne sozialwissenschaftlicher Bildung ermöglicht, als auch einen Ort der Reflexion und der kritischen Selbstbefragung schafft, im Sinne einer Selbstbildung. Dieses Konzept ist in außerschulischen politischen Bildungskontexten entwickelt, in mehrtägigen Seminaren in Kooperationen mit Schulen unterschiedlichster Formen (Haupt-, Real-, Gesamt-, Berufsschulen, Gymnasien) über dreieinhalb Jahre in dem von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ erprobt worden und kann auf andere, auch non-formale Bildungskontexte wie den Bundesfreiwilligendienst übertragen werden. Es fand eine wissenschaftliche Begleitung in Form eines partizipativen qualitativen Forschungssettings statt, wobei 16 Schüler*innengruppen an circa 60 Seminartagen teilnehmend beobachtend und mithilfe qualitativer Interviews beforcht wurden.

Den Kern des Konzeptes bilden zwei didaktische Setzungen: Die Konflikt- und die Subjektorientierung. Zum einen bekommen junge Menschen die Möglichkeit, sie betreffende politische und gesellschaftliche Themen zu behandeln. Zum anderen sollen diesen Themen aktuelle politische und gesellschaftliche Konflikte zugrunde liegen. Damit werden zwei zentrale politikdidaktische Orientierungen verbunden, die es ermöglichen, ansetzend an den subjektiven Interessen der Teilnehmenden, in

politisch-gesellschaftliche Konflikte zu intervenieren. Durch die Betroffenheit der Teilnehmenden können diese im behandelten Gegenstand einen subjektiven Welt-aufschluss antizipieren. Die aktuellen politisch-gesellschaftlichen Konflikte eröffnen zudem einen Raum für Mitbestimmung, sodass über das Gelernte unmittelbar verfügt werden kann. Die Aneignung des Gegenstandes findet also nicht deshalb statt, weil es angeordnet wird (curricular, von der Lehrperson oder dem/der außerschulischen Bildner*in), sondern um sich in politischen Konflikten positionieren zu können, indem das Subjekt des Bildungsprozesses über den Lerngegenstand verfügt. Das Handeln (die politische Aktion) ist somit als Verfügungsgewalt über die Theorie (in Form von Lernergebnissen) zu beschreiben (Nonnenmacher 1984).

Das erprobte Konzept ist in zwei Seminarblöcke unterteilt, die zeitlich voneinander abgegrenzt sind. Zunächst findet ein mindestens zweitägiges Seminar statt, das sogenannte Aktionsseminar. Dieses ist unterteilt in vier Module: Der subjektorientierte Einstieg fragt nach dem Politikverständnis und dem Verständnis von „dem Politischen“ der Jugendlichen und macht dieses bearbeitbar. Dabei wird reflektiert, inwiefern Politik und das Politische auch den Alltag der Jugendlichen selbst strukturieren, sowie wo sie mit Politik und dem Politischen konfrontiert werden.

In einem zweiten subjektorientierten Modul können die Jugendlichen politische Themen, Inhalte, Konflikte, Fragestellungen, Alltagsprobleme und -vorstellungen artikulieren, mit denen sie sich intensiver befassen wollen und in die sie sich vorstellen können, politisch zu intervenieren. Wichtig ist in beiden Modulen, dass das Prinzip der Subjektorientierung konsequent verfolgt und auch ausgehalten wird: Eine Unterbrechung der subjektiven Interessenäußerungen durch pädagogische Intervention wie im oben angedeuteten „Cannabis-Fall“ ist nur zulässig, wenn der menschenrechtliche Rahmen politischer Bildung (Fkpb 2018) verlassen wird. Und selbst in einem solchen Fall gilt, dass die Deutungsmuster der Jugendlichen artikuliert werden müssen, um sie reflektierbar zu machen.

Anschließend einigen sich die Jugendlichen auf ein aktuelles Thema – möglich sind auch mehrere Themen, gleichwohl wird die pädagogische Betreuung dadurch intensiver und herausfordernder –, das sie behandeln wollen und formulieren es als Konflikt. Dieser wird in Anlehnung an didaktische Konzeptionen der Konfliktorientierung (Wohnig 2017; Nonnenmacher 1996; Giesecke 1997) in einem dritten Modul analysiert, indem zentrale Kategorien, die dem Konflikt zugrunde liegen, bearbeitet werden:

- **Konflikt:** Worin besteht der Kern des Konfliktes? Welche Annahmen liegen ihm zugrunde?
- **Macht:** Wer hat die Macht zu entscheiden?

- **Interesse:** Welche Interessengruppen gibt es? Welche Interessen werden in dem Konflikt von wem vertreten?
- **Recht:** Wie ist die rechtliche Lage? Wo wird wie entschieden?
- **Solidarität:** Mit wem können die Akteure sich zusammenschließen? Mit wem könnten wir uns zusammenschließen?
- **Mitbestimmung:** Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung gibt es? Wie können wir unser Urteil artikulieren?

Anknüpfend an die letzte Kategorie geht es in Modul 4 um die Frage, wie das politische Urteil, das sich die Jugendlichen nach der Analyse bilden, in politisches Handeln überführt werden kann. Dazu setzen sich die Jugendlichen mit verschiedenen Formen politischer Partizipation auseinander und befragen erstens, welche Partizipationsform sie sich jeweils für sich vorstellen können, was sie sich (zu-)trauen, und zweitens, welche Partizipationsform für das Erreichen des eigenen Zieles plausibel erscheint. Die Jugendlichen planen die politische(n) Aktion(en) und führen sie nach Ende des ersten zweitägigen Seminarblockes durch.

Nach einigen Wochen startet der zweite Seminarblock, in dem die Reflexion des Erarbeiteten und Erlebten in den Mittelpunkt gestellt wird. Dabei wird zunächst das Handeln der Jugendlichen rekonstruiert und nach entstandenen Kontakten, angeeignetem Wissen, getroffenen Urteilen, formulierten Zielen und der politischen Aktion selbst gefragt. Im Mittelpunkt steht eine kritische Reflexion der eigenen Ziele, Grundannahmen, inhaltlichen Analysen und Wirkungen des Handelns und zwar mit der Option, dass auch Widersprüche, Rückschläge und Erfahrungen des Scheiterns artikuliert und damit für einen politischen Bildungsprozess zugänglich gemacht werden. Unter anderem werden daher folgende kategorialen Fragen bearbeitet:

- Konnten wir unsere Ziele verwirklichen?
- Waren unsere Grundannahmen (bspw. hinsichtlich der adressierten Akteur*innen) zutreffend?
- Haben sich unsere inhaltlichen Analysen (bspw. hinsichtlich der strukturellen Ursachen für den von uns behandelten Konflikt, die sich darin abbildenden Interessen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse) als richtig erwiesen?
- Wie hat unsere politische Aktion gewirkt? Kann sie längerfristig auf die strukturellen Ursachen des Konfliktes einwirken?

Die empirische Beforschung des Modellprojektes zeigt, dass politisches Handeln auf mehrere Hindernisse stößt, die als interne und externe Hindernisse beschrieben werden können. Zum einen kann das aus dem Bildungsfeld kommende

Handeln in der Gesellschaft und Politik abgelehnt und abgewertet und damit auch erschwert und/oder verunmöglicht werden. Zum anderen kann die Reflexion des Handelns zutage fördern, dass umfassende Ziele, wie bspw. der Umweltschutz, durch einzelne lokale Aktionen nicht erreicht werden können. In beiden Fällen lassen sich diese Erfahrungen als politische Bildungsgelegenheiten begreifen. Im ersten Fall (ausführlich siehe Kenner/Wohnig 2020: 122–127) geht es um die Analyse der Macht- und Herrschaftsverhältnisse, konkret um die Frage, wieso das Vorhaben durch die Ablehnung erwachsener Entscheidungsträger*innen blockiert wird. Im zweiten Fall geht es um die Analyse der strukturellen Ursachen für das Problem der Umweltverschmutzungen. Hier entschließen sich Sechstklässler*innen einer Gesamtschule, auf die Folgen von Umweltverschmutzung hinzuweisen und die Kampagne mit einer Aufräumaktion in ihrem sozialräumlichen Umfeld zu verbinden. Die wissenschaftliche Analyse des Falles zeigt (Wohnig 2020c), dass Jugendliche durch die Analyse befähigt werden, zu artikulieren, dass für einen nachhaltigen Umweltschutz weitreichende politische Aktionen und Entscheidungen notwendig sind. So werden auf der einen Seite positive politische Selbstwirksamkeitserfahrungen im lokalen Umfeld gemacht: Die Presse berichtet über die lokalen Aktionen, die Schüler*innen schaffen es, eine größere Öffentlichkeit herzustellen. Dies führt wiederum zu einer positiven Einschätzung der eigenen Wirkmächtigkeit und der Überzeugung, wirklich etwas bewirkt zu haben und in Zukunft bewirken zu können. Gleichzeitig werden die Erfahrungen aus dem lokalen Umfeld nicht unkritisch auf globale Zusammenhänge ausgeweitet, sondern im Gegenteil auch die Grenzen des eigenen Wirkens reflektiert. In der Analyse aufgedeckte Widersprüche, wie die Anrufung zu individuellem nachhaltigem Konsum zur Rettung der Umwelt und des Klimas, können so zum politischen Bildungsanlass werden. Dies bedeutet auch: In der aktiven Phase, dem Handeln, werden Erfahrungen gemacht, Lernen und Bildung findet jedoch vor allem in der Analyse (zur Vorbereitung des Handelns) und in der bzw. durch die Reflexion (zur kritischen Befragung der eigenen Annahmen und des eigenen Handelns) statt.

5. Fazit: (Un-)Möglichkeiten politischen Handelns im Bildungskontext

Der hier vorgestellte Ansatz begreift politisches Handeln als Teil politischer Lern- und Bildungsprozesse. Gleichzeitig gilt es, vor dem Hintergrund des vorgestellten institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Kontextes, die Bedingungen eines solchen Ansatzes kritisch zu reflektieren. Hierbei steht die Befragung des Bildungs- und Handlungssettings hinsichtlich der (Un-)Möglichkeiten politischen Handelns im Rahmen politischer Bildung im Mittelpunkt. Ein solcher kritischer Blick muss wissenschaftlich vorangetrieben werden und eine permanente Selbstbefragung in der Bildungspraxis hervorbringen.

Eine Aufgabe, die durch die widersprüchlichen Kontexte entsteht, in denen politisches Handeln und institutionalisierte Bildung zueinanderfinden, ist das reflexive, sich den Widersprüchen gewahr seiende Schaffen von Freiräumen für politisches Handeln im Bildungskontext: Zum einen, weil dadurch eine praktische Verfügung über den Bildungsgegenstand ermöglicht wird, was wiederum subjektorientierte Lernprozesse unterstützt, zum anderen, weil in der Reflexion des Handelns weitere politische Bildungsprozesse einsetzen können. Das Handeln bietet substanzialle Bildungsgelegenheiten, die aus dem Wechselspiel von Passivität und Aktivität, von dem Einwirken auf den Gegenstand und dem Erleiden seines Rückwirkens entstehen.

Eine weitere Auseinandersetzung folgt aus den unterschiedlichen Kontexten: So zeigt sich, dass gerade Kooperationen zwischen formalen und non-formalen Bildungsbereichen, wie Schule und außerschulische politische Bildung, einen solchen Freiraum ermöglichen können. Gleichzeitig besteht die Gefahr des Übergreifens von Logiken aus dem formalen Feld, wie der Schule, in das non-formale und damit ein Verlust der Autonomie in letzterem Feld, bspw. wenn in Kooperationen zentrale Aspekte der Professionalität eingeschränkt werden.

Mit Bezug auf den gesellschaftlichen Kontext ist die Notwendigkeit einer Reflexion des didaktischen Ansatzes, der pädagogischen Praxis und der entstehenden politischen Aktionen hinsichtlich der Phänomene der Simulation und Wirkungslosigkeit sowie der Vereinnahmung und Aktivierung zur Herstellung wohlfahrtsstaatlicher Güter zu betonen. Dies muss erstens von den Pädagog*innen selbst und zweitens im politischen Bildungsprozess mit den Teilnehmenden geleistet werden. So gilt es kritisch zu hinterfragen, inwiefern (politisches) Handeln im Bildungskontext nicht auch Gefahr laufen kann, an einem neoliberalen Umbau des Wohlfahrtsstaates oder einer Legitimationsbeschaffung für bereits entschiedene politisch-gesellschaftliche Fragen mitzuwirken, auch wenn dies in der Planung der Bildungsprozesse nicht intendiert ist. Die Ebene der Analyse politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Strukturen anhand der kategorialen Leitfragen (siehe oben) kann diese Anrufungen und Vereinnahmungen sichtbar und kritisierbar machen. So wäre auch eine Verweigerung von Handeln seitens Lernender als Resultat eines gelungenen politischen Bildungsprozesses anzuerkennen (siehe ausführlich Wohnig 2018).

Literaturverzeichnis

- Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 89–100.
- Beutel, Wolfgang (2007): Lernen in Projekten. Möglichkeiten der Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts, S. 111–139.

- Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2020 [1971]): Abhängigkeit in der Unabhängigkeit. Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungswesens. In: Bourdieu, Pierre: Schriften zur Kultursoziologie 2. Berlin, S. 301–343.
- Dewey, John (1949 [1915]): Demokratie und Erziehung. Braunschweig.
- FkpB – Forum kritische politische Bildung (2019): FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpB-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung> (8.6.2021).
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz/München.
- Garrison, Jim (2004): Deweys Konstruktivismus: Vom Reflexbogenkonzept zum sozialen Konstruktivismus. In: Hickman, Larry A.; Neubert, Stefan; Reich, Kersten (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster, S. 59–75.
- Giesecke, Hermann (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Gromala, Lisa (2019): Kämpfe von Schulen um Selbstbehauptung. Eine Analyse mit Pierre Bourdieu und der Grounded Theory. Wiesbaden.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M.
- Jörke, Dirk (2007): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 87–98.
- Kenner, Steve; Wohnig, Alexander (2020): Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Oeftering, Tonio; Szukala, Andrea (Hrsg.): Protest und Partizipation. Baden-Baden, S. 109–130.
- Lessenich, Stephan (2012): „Aktivierender“ Sozialstaat: eine politisch-soziologische Zwischenbilanz. In: Bispinck, Reinhard; Bosch, Gerhard; Hofemann, Klaus; Naegele, Gerhard (Hrsg.): Sozialpolitik und Sozialstaat. Wiesbaden, S. 41–53.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt a. M.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/ Ts, S. 83–99.
- Nonnenmacher, Frank (1996): Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich. In: Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts, S. 182–197.
- Nonnenmacher, Frank (1984): Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung. Weinheim/Basel.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin.

- Rieger-Ladich, Markus (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 155–174.
- Scherb, Armin (2012): Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens. Immenhausen.
- Seifert, Anne; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska (2012): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim/Basel.
- Wagner, Thomas (2013): Die Mitmachfalle. Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument. Köln.
- Wohnig, Alexander (i. E.): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Wohnig, Alexander (Hrsg.): Neutralität ist auch keine Lösung! Zur Legitimation politischer Bildung. Bonn.
- Wohnig, Alexander (2021): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Wohnig, Alexander (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt a. M., S. 152–165.
- Wohnig, Alexander (2020a): Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: Haarmann, Moritz Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 157–176.
- Wohnig, Alexander (2020b): Aus sozialem wird politisches Lernen? Zur Ambivalenz des Demokratie-Lernens. In: Burth, Hans-Peter; Reinhardt, Volker (Hrsg.): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Freiburger Studien zur Politikdidaktik, Band 3. Opladen/Berlin/Toronto, S. 115–135.
- Wohnig, Alexander (2020c): Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen. Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In: Albrecht, Achim; Bade, Gesine; Eis, Andreas; Jakubczyk, Uwe; Overwien, Bernd (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M., S. 188–203.
- Wohnig, Alexander (2018): Zur Notwendigkeit, das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren. Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen. In: Fricke, Michael; Kuld, Lothar; Sliwka, Anne (Hrsg.): Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning. Konzepte Sozialer Bildung an der Schule. Münster/New York, S. 199–217.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.