

Überschreitung, Widerspruch und Transformation – Weltwärts als politische Bildung

Dr. Christoph Gille

Vertretungsprofessor für Theorien der Sozialen Arbeit
Hochschule Koblenz | Fachbereich Sozialwissenschaften | chgille@hs-koblenz.de

Stefanie Bonus

M.A., Technische Hochschule Köln | Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung | stefanie.bonus@th-koeln.de

Zusammenfassung

Weltwärts ist bislang kaum als Programm politischer Bildung wahrgenommen worden, obwohl es als „entwicklungspolitischer“ Lern- und Bildungsdienst konzipiert ist. Der Artikel diskutiert, warum sich gerade das Feld der „Entwicklungspolitik“ als Ort politischer Bildung eignet und mit welchem Verständnis von politischer Bildung es aufgeschlüsselt werden kann. Im Anschluss an die transformatorischen Bildungsprozesse bei Koller und die Idee des Politischen bei Mouffe und Arendt werden zentrale Kennzeichen politischer Bildung herausgearbeitet. Darauf aufbauend wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Konflikten als wesentliches Kennzeichen politischer Bildung gelten kann. Weltwärts wird dann zu einem Ort politischer Bildung, wenn es gelingt, gesellschaftliche Auseinandersetzungen bewusst offen zu legen und Möglichkeiten der Veränderung zu erproben.

Schlagwörter: Weltwärts; politische Bildung; internationale Freiwilligendienste; Transformation; transformatorische Bildung

Abstract

Up to now, Weltwärts has hardly been perceived as a programme of political education, although it is conceived as a “development-policy” learning and education service. The article discusses why the field of “development policy” in particular is suitable as a place of political education and with what understanding of political education it can be outlined. Following the transformational educational processes at Koller and the idea of the political at Mouffe and Arendt, central characteristics of political education are worked out. Building on this, it becomes clear that dealing with conflicts can be regarded as an essential characteristic of political education. Weltwärts becomes a place of political education when it is possible to consciously expose social conflicts and explore possibilities for change.

Keywords: Weltwärts; political education; international voluntary service; transformation; transformational education

Die Debatten um Weltwärts haben bereits in den ersten zehn Jahren nach der Einführung des Förderprogramms zu einer reflexiven Verunsicherung der verschiedenen Akteure und in der Folge zu konzeptionellen Überarbeitungen und Veränderungen von Institutionen und Praktiken geführt. Exemplarisch seien die Richtlinienveränderung

vom „Lern- und Hilfsdienst“ zum „entwicklungspolitischen Lern- und Bildungsdienst“ (BMZ 2016: 3), die Einführung der Süd-Nord-Komponente und die Aufmerksamkeit für bestimmte „Zielgruppen“ genannt (Engagement Global 2014). Keine kleinen Änderungen für ein kleines Programm. Dennoch scheint ein Ende der Problematisierungen nicht in Sicht, die Kritiken dauern an. In diesem Beitrag diskutieren wir, warum gerade in diesen Auseinandersetzungen sichtbar wird, dass Weltwärts zu einem Ort politischer Bildung werden kann. Die Ausgangslage für ein Verständnis von Weltwärts als Programm politischer Bildung erscheint nicht schlecht, weil das Anliegen durch den expliziten Bezug auf das „Entwicklungspolitische“ bereits programmatisch eingewoben ist. Gleichzeitig wird aber weder auf die Bedeutung politischer Bildung in der Konzeption eingegangen, noch wird erläutert, wie das Politische zu verstehen sei, noch werden Konsequenzen für die Umsetzung diskutiert.

Im Folgenden werden wir deswegen zunächst beispielhaft entlang der Frage des „Entwicklungspolitischen“ erläutern, warum Kritik untrennbar mit dem Programm verbunden bleiben muss. Anschließend werden im zweiten Abschnitt einige grundlegende Überlegungen zur Bildungstheorie und zu politischer Theorie vorgestellt, die in einer genaueren Charakterisierung politischer Bildung münden. In der Konsequenz dieser Überlegungen und der im Programm eingewobenen Widersprüche erscheint Weltwärts als ein Programm, das zu einem Ort politischer Bildung werden kann. Infragestellung von Weltwärts, Widerspruch zu dem Programm und die Transformation seiner Diskurse und Strukturen sind dann notwendig mit ihm verbunden.

1. Die selbstverständliche Kritik an Weltwärts

In den vergangenen Jahren bildete die Debatte um das Konzept „Entwicklung“ einen der Schwerpunkte der Auseinandersetzungen im Weltwärts-Programm. Dabei ist klar geworden, dass – wenn nicht sogar die gesamte Praktik des Programms – sicher aber der Begriff „Entwicklung“ und die damit verbundenen Folgen für ein Programm unpassend sein können, das in Anspruch nimmt, „umfangreiche Möglichkeiten des ‚Globalen Lernens‘“ (BMZ 2016: 3) zu eröffnen. Insbesondere aus zwei Gründen erscheint eine solche Verortung aus kritischer Perspektive nicht angemessen.

Zum einen, weil die Idee einer Entwicklung in die Kritik geraten ist, die das ökonomische Wachstumsprinzip zentral stellt (bspw. Sachs 1993; Dörre/Lessenich/Rosa 2009: 295 ff.; Acosta 2015). Im Angesicht der ökologischen und sozialen Krisen (etwa der gegenwärtigen Finanz-, Wirtschafts- und Repräsentationskrisen), die mit diesem Modell verbunden sind, wird klar: Die „imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) taugt nicht als Maßstab einer nachhaltigen und kohäsiven Weltgesellschaft. Die Folgen der Externalisierung sozialer und ökologischer Kosten, das „gute Leben auf Kosten anderer“ (Lessenich 2016), kann nicht gelingen, die negativen Folgen treten im Globalen Norden wie im Globalen Süden deutlich zutage. Auch die 2015 verabschiedeten *Sustainable Development Goals* (SDGs)

greifen diese Sicht auf und richten sich, anders als die vorangehenden *Millennium Development Goals*, stärker an alle Länder der Welt. Veränderung muss überall und insbesondere im globalen Norden erfolgen, wenn ein Modell für nachhaltiges und friedliches Zusammenleben in der einen Welt gefunden werden soll.

Zum anderen sind im Entwicklungskonzept postkoloniale Denkweisen und Praktiken unauflösbar eingewoben. In ihnen kommt – als Kontinuität der Wirkmächtigkeit kolonialer Strukturen – die Vorstellung zum Ausdruck, nicht-westliche Gesellschaften seien weniger entwickelt und die Positionen der Gewinner*innen einer solchen ökonomischen und kulturellen Ordnung im Norden wie im Süden seien das zu erreichende Ziel. Es ist die hegemoniale Idee, in der insbesondere die industriekapitalistische und liberale Moderne als Maßstab angenommen wird, die kritisiert wird, die normalisierende Folie, in der Globalisierung und Neokolonialismus Hand in Hand gehen (Ziai 2018: 329). Gerade auch die „entwicklungspolitischen“ Diskurse und ihre Erzählungen von gemeinsamen Zielen, Empowerment, Glauben an Fortschritt und Verantwortungsübernahme zeigen sich in ihrer Ambivalenz, mit denen eine erneute Unterwerfung untrennbar verbunden ist (Castro Varela/Dhawan 2015: 86 ff.). Die empirischen Studien zu Weltwärts in diesem Band belegen solche Prozesse, in denen Herrschaft nicht abgebaut, sondern aufs Neue bestätigt wird.¹

Die Kritiken am Programm als erneutem Treiber von ökonomischen und kulturellen Rekolonialisierungspraktiken haben Weltwärts in den vergangenen Jahren erreicht (vgl. den Beitrag von Daniel Bendix in diesem Band). Das Anliegen, den Freiwilligendienst nicht mehr als „entwicklungspolitisch“ zu bezeichnen und sich stattdessen einer dekolonialen Perspektive zu verpflichten, ist dabei nur eine Forderung, andere stellen die gesamte Verortung des Programms als Teil staatlich organisierter „Entwicklungszusammenarbeit“ infrage. Doch auch wenn unklar ist, ob und an welchen Stellen sich Kritiken dieser Art durchsetzen: Dass solche Forderungen die Funktionsweise eines ministeriellen Förderprogramms irritieren, ist ein gutes Zeichen. Um das zu begründen, wollen wir in den nächsten Abschnitten erläutern, wieso die Forderung nach der Überwindung des Vorhandenen der Idee eines Bildungsdienstes im Kontext globalen Lernens gerecht wird.

2. Bildung als Transformation von Selbst und Welt

In der Förderleitlinie von 2016 wird Weltwärts als Lern- und Bildungsdienst bezeichnet (BMZ 2016: 3). Diese doppelte Formulierung mag einerseits auf eine konzeptionelle Unentschiedenheit hinweisen. Andererseits jedoch wird durch das Begriffspaar der Doppelcharakter des pädagogischen Prozesses zum

1 Siehe hierzu die Beiträge von Lucia Fuchs, Zita Hoefer, Lisa Bergmann und Manuel Peters in diesem Band.

programmatischen Ziel erhoben. Im „Lerndienst“ wird auf die Tätigkeit des Erziehens als einem transitiven Akt hingewiesen, der mit der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Normen einhergeht. In diesen Vermittlungsprozess ist die Kontinuität gesellschaftlicher Strukturen eingeschrieben, die in der Reproduktion bestehenden Wissens und Handelns ihren Ausdruck findet. Zum anderen aber verweist die Richtlinie auf die Tätigkeit des Bildens, die sich mit Andreas Walther (2018) auch intransitiv verstehen lässt. Der Vermittlung von Inhalten stehen Aneignungsprozesse gegenüber, die durch die Lernenden selber vollzogen werden. Diese Vorgänge, in denen sich Lernende Fähigkeiten und Kenntnisse zu eigen machen, sind allerdings nicht auf die Reproduktion des Bestehenden begrenzt. Mit dem Aneignungsprozess verbunden ist die Möglichkeit, einen Wandlungsprozess zu vollziehen. Dieser Wandlungsprozess kann sich sowohl auf die Lernenden selbst als auch auf die gesellschaftlichen Kontexte beziehen, aus denen die Bildungsanregungen stammen. Bildung in diesem Sinne umfasst die Auseinandersetzung mit und Veränderungen von gesellschaftlichen Gegebenheiten explizit. Lernorte in diesem Sinne sind also gerade nicht auf funktionale und affirmative Wiederholung gerichtet, sondern auf die Schaffung emanzipatorische Aneignungsmöglichkeiten (Thimmel 2017).

Ausgeführt wird ein solches Bildungsverständnis unter anderem bei Hans-Christoph Koller (2018). Im Anschluss an und in kritischer Erweiterung von Humboldt beschreibt Koller Bildung als „grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt“ (Koller 2018: 16). Nicht die einfache Übernahme bestehenden Wissens, sondern ein grundlegend neuer Modus des Wahrnehmens, Deutens und Bearbeitens von Problemen sei damit gemeint, die einen passenderen Umgang mit diesen Problemen ermöglichen würden. Zum Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse wird in seiner Konzeption das Fremde, das er unter anderem mit Bezug auf Waldenfels als paradoxe Irritation beschreibt, die die eigene Ordnung außer Kraft setzt. Bestehende Denk- und Handlungsschemata reichen nicht mehr aus, um das Fremde erfassen zu können, im Raum zwischen Eigenem und Fremden entsteht die Veränderung. Koller verweist dabei auch auf die herrschaftsförmige Strukturiertheit von Gesellschaft als Folie für Transformation und bedient sich dafür unter anderem Butlers ambivalentem Verständnis der Subjektivierung. Bei Butler (2001) ist die Hervorbringung des Subjekts untrennbar mit der Melancholie der Unterwerfung verbunden und hält auch deswegen Spielräume für „subversive Resignifikation“ (Butler 1998: 220) bereit. Das bedeutet, dass mit der notwendigen Wiederholung vorgefundener Bezeichnungen die Möglichkeit einhergeht, konventionelle Begriffe und die dahinterliegenden Denkfiguren in Frage stellen zu können. Koller argumentiert, dass solche Abweichungen und Verwerfungen bestehender Ideen und Konzepte zu einem Ausdruck transformatorischer Bildungsprozesse werden können.

Doch wird damit jeder Moment transformatorischer Bildung zu einem Moment des Politischen? Um das Verhältnis zwischen allgemeiner Konstituierung als Subjekt und gesellschaftlicher Auseinandersetzung genauer zu bestimmen, hilft eine spezifischere Erläuterung des Politischen, die im Folgenden mit einem Einblick in die Theorie der politischen Differenz vorgenommen wird.

3. Das Politische als Überschreitung des Gegebenen und agonistische Wir-Sie-Beziehung

Unter der *politischen Differenz* wird in der politischen Theorie eine Unterscheidung zwischen dem „Politischen“ und der „Politik“ vorgenommen. Die dort debattierte Differenz wird insbesondere von Stefan Schäfer (2019) für die politische Bildung und die internationale Jugendarbeit fruchtbar gemacht und kann auch für die Diskussion um einen als entwicklungspolitisch markierten Lern- und Bildungsdienst wichtige Anregungen geben. Unter „Politik“ versteht die Theorie der politischen Differenz die Institutionen, Programme und Verfahren (*polity*, *policy* und *politics*), in denen gemeinschaftliche Regelungen getroffen werden. Es sind also alle diejenigen Aspekte gemeint, in denen entschieden wird und entschieden ist, wie das soziale Leben gestaltet wird. Davon getrennt wird ein Begriff des „Politischen“, der sich stärker auf die Sphäre des Gesellschaftlichen bezieht. Mit radikaldemokratischen Ansätzen wie dem von Chantal Mouffe (2007: 27) wird so als erstes sichtbar, dass es sich bei „Politik“ bereits um ein hegemoniales Projekt handelt, weil in den festgelegten Formen, Inhalten und Prozessen bereits eine gesellschaftliche Ordnung konstituiert ist. Das „Politische“ zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass genau diese Ordnung infrage stellt wird.

Grundlegend für ein solches Verständnis des Politischen ist – bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen bei unter anderem Schmitt, Arendt, Lefort, Rancière, Laclau oder Mouffe – die Annahme der Kontingenz von Gesellschaft (Marchardt 2010). Die soziale Welt, so bezeichnet es der Begriff, kennt keinen ultimen Festpunkt, keinen unhinterfragbaren Wert, kein Natur- oder ihr innewohnendes ökonomisches Gesetz, der oder das als Letztbegründung oder grundlegender Mechanismus anzuführen ist. Stattdessen wird und muss die soziale Ordnung immer wieder neu hervorgebracht werden. Damit einher geht die Auflösung aller Gewissheit, die „unabschließbare Infragestellung“ aller Letztbegründungen, die Marchardt (2010: 16) als postfundamentalistische Position bestimmt.

Ein solcher Entwurf der sozialen Welt zeigt sich bereits im Denken von Hannah Arendt. Mit ihrer Bestimmung von Natalität als Wesensmerkmal und Grundbedingung des Menschen ist ein kontingentes Weltverständnis untrennbar verbunden: „In diesem ursprünglichsten und allgemeinsten Sinne ist Handeln und Neues anfangen dasselbe [...]. Weil jeder Mensch aufgrund des Geborenses ein *initium*, ein Anfang und ein Neuankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen und

Neues in Bewegung setzen.“ (Arendt [1958] 2011: 215, Herv. i. O.). Notwendig folgt aus dem Prinzip der Natalität „die Unabsehbarkeit des Zukünftigen“ (Arendt [1958] 2011: 311), durch die auch alle Sicherheit und Macht immer vorläufig bleiben muss. Das im engeren Sinne politische Handeln bestimmt Arendt dann auf der Basis von gleichzeitiger Gleichheit und Verschiedenheit der Menschen. Der Moment, in dem das Politische einsetzt, ist der Zeitpunkt, in dem sich die Menschen im Sprechen und Handeln voreinander als Einzigartige und Gleichrangige zugleich offenbaren: „Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein“ (Arendt [1958] 2011: 215). In diesem Einschalten in die Gesellschaft liegt für Arendt das Wesen des Politischen begründet. Auch wenn der fehlende Zweck- und Gesellschaftsbezug des politischen Handelns und Arendts Idee des Politischen als Sphäre der Freiheit zurecht kritisiert werden (Affolderbach 2016), so entwickelt Arendt dennoch ein Konzept des Politischen, das deutlich über die Institutionen von „Politik“ hinausreicht.

Damit zu einem weiteren Bestimmungsmerkmal: Ein solches Handeln in Gemeinschaft, wie Arendt es als Wesen des Politischen bestimmt, führt nicht zu einer Übereinstimmung im Anliegen; Gemeinschaft meint hier nicht Einigkeit. In der Theorie der Differenz ist es der Kampf der unterschiedlichen politischen Projekte, die um die Vorherrschaft kämpfen, der als weiteres Charakteristikum des Politischen gelten kann. In einer kontingenten Welt, so argumentiert Mouffe (2007: 25), tritt im Politischen die damit verbundene notwendige Konflikthaftigkeit des menschlichen Zusammenlebens zutage. Es sind also die Gegensätze, in denen das Politische zum Vorschein kommt, die Gegnerschaft wird zur Essenz des Politischen. Zugleich aber geht es Mouffe darum, die potentiellen Gefahren, die mit der Gegnerschaft verbunden sind, in einem demokratischen Projekt zu entschärfen. In Abgrenzung zur Freund-Feind-Unterscheidung bei Carl Schmitt, betont sie die Notwendigkeit der „Zähmung“ der antagonistischen Beziehung. Sie schlägt dafür die Bezeichnung „Agonismus“ in Abgrenzung zum Antagonismus vor. Der Agonismus sei

eine Wir-Sie Beziehung, bei der die konfligierenden Parteien die Legitimität ihrer Opponenten anerkennen, auch wenn sie einsehen, dass es für den Konflikt keine Lösung gibt. Sie sind „Gegner“, keine Feinde. Obwohl sie sich also im Konflikt befinden, erkennen Sie sich als derselben politischen Gemeinschaft zugehörig an; sie teilen einen gemeinsamen symbolischen Raum, in dem der Konflikt stattfindet. Als Hauptaufgabe der Demokratie könnte man die Umwandlung des Antagonismus in Agonismus ansehen (Mouffe 2007: 30).

Damit wird Mouffes Entwurf als radikaldemokratisches Projekt erkennbar: Es geht ihr eben nicht darum, mit Bezug zum Beispiel auf einen vermeintlichen Kosmopolitismus die Gegensätze von unvereinbaren hegemonialen Projekten einzuebnen, sondern die Gegnerschaft offensiv auszutragen, möglichst in einer von den Gegner*innen gemeinsam akzeptierten Verfahrensweise, die damit das Risiko der gewaltvollen Auseinandersetzung verkleinert. Das Sichtbarmachen

der Kontingenz, das konkrete Einschalten in Gesellschaft und das demokratische Austragen agonistischer Gegnerschaft sind damit als Merkmale des Politischen bestimmt. Wie können die Überlegungen zum Politischen und die bildungstheoretischen Überlegungen nun zu einem Konzept von politischer Bildung zusammengeführt werden?

4. Die politische Bildung als Ort, an dem Überschreitung, Widerspruch und Transformation denkbar und erfahrbar werden

Weltwärts nimmt für sich in Anspruch, den Rahmen für einen „entwicklungspolitischen“ Freiwilligendienst zu setzen. Bedeutet das, dass sich der Freiwilligendienst als Ort politischer Bildung versteht und Momente politischer Bildung ermöglicht? Nicht unbedingt. Zunächst stellt die Tätigkeit der Freiwilligen in den Einsatzstellen vor Ort soziales Engagement dar. Das Erlernen von sozialen Verhaltensweisen und Kompetenzen wie Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit etc. kann als Voraussetzung für politisches Handeln und politische Partizipation angesehen werden (Widmaier 2015: 18). Konzepte des sozialen Lernens sind zwar geeignet, soziales Miteinander und soziales Engagement zu fördern, aber stehen in der Gefahr, den Status quo gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse zu reproduzieren, ohne das Bestehende zu überschreiten (Schäfer/Thimmel 2016; Bonus/Vogt 2018: 66).

Im Gegensatz hierzu meint politische Bildung die Aneignung von politischem Wissen, die Bildung von politischer Urteilskraft und die Befähigung zum politischen Handeln im Sinne aktiver und direkter politischer Partizipation an öffentlichen Aushandlungsprozessen (Widmaier 2010: 475). Zum einen geht es also darum, die Kontingenz der sozialen Welt bewusst offen zu legen, Gesellschaft als gewordene erkennbar zu geben und die damit verbundenen Konflikte freizulegen. Darauf aufbauend kann eine Ausprägung der Urteilsfähigkeit erfolgen, die der konkreten Positionierung zu den gesellschaftlichen Vorgängen dient. Mit Bezug auf „Entwicklungspolitik“ können zum Beispiel die postkolonialen und entwicklungskritischen Einwände gegenüber Weltwärts zum Thema und damit die Kontingenz des Politikfeldes sichtbar gemacht werden.

Schließlich wird in Prozessen politischer Bildung erfahrbar, wie durch „eigenes Handeln und eingreifendes Denken politische Angelegenheiten veränderbar sind und wo sich Grenzen politischer Gestaltung eröffnen“ (Lösch 2010: 124). Politische Bildung wird somit zum Ort, in dem Transformation denkbar und erfahrbar wird. Insofern beabsichtigt politische Bildung, die Trennung von Lernen und Handeln zu überwinden. Ziele und Inhalte politischer Bildung sind notwendiger Weise offen gehalten und die Teilnehmer*innen eignen sich ihre Ziele im gemeinsamen Handeln an und lernen sie als politische Interessen zu formulieren und zu reflektieren. Anders gesagt: Eine subjektorientierte und partizipative Arbeitsweise

ist zentraler Bestandteil politischer Bildung in Freiwilligendiensten (Bonus/Vogt 2018). Die Erfahrungen und die Tätigkeit der Freiwilligen in den Einsatzstellen sowie die in den Gruppen aufkommenden Themen, Konflikte, Ausschlussprozesse und Differenzen können im Spiegel gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie globaler Veränderungsprozesse reflektiert und gemeinsam Handlungsoptionen erarbeitet werden. Hieraus ergeben sich Spielräume politischer Bildung, die die Freiwilligen dazu befähigen, ihre Interessen zu erkennen, diese aktiv zu vertreten, sich (gemeinsam) zu engagieren und einzumischen (Nonnenmacher 1984: 151; Wohnig 2016).

Das hier skizzierte Verständnis politischer Bildung schließt an die aktuellen Debatten zur kritischen politischen Bildung an (Lösch/Thimmel 2010, Widmaier/Overwien 2013). Vor dem Hintergrund aktueller politischer und ökonomischer Transformationsprozesse erhebt kritische politische Bildung den Anspruch, sich analytisch-kritisch mit den neuen Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie veränderten Regierungstechniken auseinanderzusetzen. Mit der Re-Aktualisierung kritischer politischer Bildung wird gleichzeitig eine politische Bildung kritisiert, die sich auf Kompetenzerwerb und die Vermittlung eines eingeschränkten Demokratieverständnisses reduziert und sich von einer kontroversen und gesellschaftskritischen Sichtweise entfernt hat (Lösch 2013):

Eine kritische politische Bildungspraxis will darauf aufbauend ermöglichen, dass die Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in die sie eingebunden sind. Sie sollen Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern. Dafür ist es notwendig, dass sich die politische Bildung kritisch und kontrovers mit den aktuellen Verhältnissen auseinandersetzt (Lösch/Thimmel 2010: 8).

Wenn also Freiwillige oder andere Beteiligte Strukturen des Weltwärts-Programms infrage stellen und neue Handlungsweisen vorschlagen, loten sie damit auch Möglichkeiten politischen Handelns aus und üben sie ein. Wenn die Strukturen des Programms darüber hinaus solche Positionierungen fördern und Mitgestaltung und Mitentscheidung ermöglichen, unterstützen Sie damit das Anliegen politischer Bildung.

5. Kritische politische Bildung und Weltwärts

Politische Bildung ist also ein Ort, in dem die Kontingenz der Welt bewusst sichtbar gemacht wird und das politische Handeln bewusst eingeübt wird. Mit Bourdieu (2012: 333) bieten solche Orte die Möglichkeit, die „Demarkationslinie zwischen der radikalsten Form der Verkennung (oder des falschen Bewusstseins) und der Bewusstwerdung“ zu überschreiten und aus der Selbstverständlichkeit herauszutreten. Als Bildungsangebote stellen sie mit Koller gesprochen bewusste Möglichkeiten der

Begegnung mit dem Fremden bereit, die Gelegenheit schaffen, in einem Raum zwischen Bekanntem und Unbekanntem Neues entstehen zu lassen. In diesem Dazwischen ist die Möglichkeit der Transformation von Selbst- und Weltverhältnis angelegt. Um solche Transformationen in Prozessen politischer Bildung anzulegen, gilt es, mit Mouffe die Agonie zwischen verschiedenen Positionen der Gesellschaftsgestaltung offenzulegen, in der das Politische sein Wesen findet und die damit zu einem bewussten Bezugspunkt politischer Bildung werden können. Kennzeichen politischer Bildung wird so das bewusste Erarbeiten solcher Agonien und die Suche nach und das Einüben von Beteiligung in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung.

Für Weltwärts bedeutet das zum einen, die konkurrierenden Positionen rund um das „Entwicklungspolitische“ freizulegen und bewusst zu nutzen. Wenn es sich als Programm politischer Bildung versteht, geht es gerade nicht darum, eine eindeutige Lesart zu stärken, sondern die Gegnerschaft verschiedener Konzepte zutage treten zu lassen. In das „Entwicklungspolitische“ ist diese Gegnerschaft konstitutiv eingewoben. Im Sinne einer kritischen politischen Bildung kann die Verwobenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse freigelegt werden: Affirmative und emanzipatorische Positionen stehen sich gegenüber, die insbesondere an den unterschiedlichen Deutungen und Bewertungen des Begriffs „Entwicklung“ zutage treten. Kritik an Herrschaft und Ausbeutung bei gleichzeitiger Affirmation bestehender Dominanzen erscheinen als unvereinbare Paradoxie in das Politikfeld eingewoben. Auch für andere Aspekte des Programms kann das bedeuten, politische Gegnerschaft nicht einzuebnen, sondern als Ausgangspunkt für Momente politischer Bildung fruchtbar zu machen. Wenn also zum Beispiel die Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen in Bezug auf die Bildungsabschlüsse der Freiwilligen infrage gestellt, wenn zum Beispiel rassifizierende Strukturen des Programms kritisiert werden, dann können diese Diskussionen für Momente kritischer politischer Bildung verstanden und genutzt werden. Solche Diskussionen sprechen nicht gegen das Bildungsanliegen des Programms, sondern dafür.

Will das Programm politische Bildung ermöglichen, muss es zudem die Welt in der Auseinandersetzung mit anderen als gestaltbar erfahrbar machen. Der Eingriff in die Welt, das Wagen des Neuen in gemeinschaftlicher Auseinandersetzung kann erprobt werden. Die letzten Jahre haben gezeigt, dass diese Möglichkeit im Weltwärts-Programm gegeben ist. Das offensive und gemeinsame Austragen von Konflikten hat zu einer Veränderung von Konzeption und Praxis geführt. Anders als in anderen Bundesprogrammen hält der Anspruch „Gemeinschaftswerk“ (BMZ 2016: 3) zu sein, Möglichkeiten zum demokratischen Streit und zur Transformation bereit. Gestaltung und Weiterentwicklung des Programms sollen gemäß diesem Anliegen durch Vertreter*innen der deutschen zivilgesellschaftlichen Organisationen, Vertreter*innen der zurückgekehrten Freiwilligen und der Bundesbehörden gemeinsam erfolgen. Mehrere Akteure haben damit die Möglichkeit,

ihre Sichtweisen und Standpunkte einzubringen. Und nur zur Sicherheit sei gesagt: „Gemeinschaftswerk“ in diesem Sinne heißt nicht, dass es ein gemeinschaftliches Interesse gibt. Das Gegenteil ist der Fall. Das Gemeinschaftswerk gibt stattdessen eine Möglichkeit, den agonistischen Charakter des Politischen sichtbar zu machen. Wenn dafür in der institutionellen Ausgestaltung, in den Verfahren des Programms Platz ist – etwa gegenwärtig durch die Auseinandersetzung um die Partizipation der „Süd-Partner“ in Entscheidungsprozessen – kann das zum Anliegen von politischer Bildung beitragen.

Den Streit wird das Programm damit nicht auflösen. Es ist das Wesen eines „Politik“-Programms wie Weltwärts, dass es kulturelle Hegemonie im Sinne Gramscis sichert und zu dem „Politischen“ als Wettstreit verschiedener Positionen in Widerspruch steht. Bildungstheoretisch gesprochen: „Institution und Mündigkeit geraten in einen unüberbrückbaren Gegensatz“ (Heydorn 1979: 317). Dennoch, durch die Bearbeitung eines zutiefst umkämpften Gegenstands, nämlich des „Entwicklungspolitischen“ und durch das Erproben des Eingriffs in die Welt, erscheint Weltwärts als ein Programm, das die „Ausblendung der politischen Dimension“ (Thimmel 2016: 67) in der internationalen Jugendarbeit überwinden kann. Die pädagogische Diskussion ist bereits auf dem Weg, dieses neue Selbstverständnis einzuüben (bspw. BER 2012, COMPA u. a. 2019). Wenn die Überschreitung von Selbstverständlichkeit, der Widerspruch zu bestehenden Dominanzen und die Möglichkeit von Transformation als konstitutiver Bestandteil des Programms verstanden werden, wenn bewusst Gelegenheit zu solcher Erfahrung geschaffen wird, wird Weltwärts zu einem Ort politischer Bildung.

Literaturverzeichnis

- Acosta, Alberto (2015): Vom guten Leben. Der Ausweg aus der Entwicklungsideologie, in: Mehr geht nicht! Der Postwachstums-Reader, hrsg. von Blätter für deutsche und internationale Politik, Berlin, S. 191–197.
- Affolderbach, Friedemann (2016): Demokratie als Lebensform oder die Frage nach der Handlungsfähigkeit als Potential einer Pädagogik des Sozialen, in: Widersprüche, Heft 142, S. 105–118.
- Arendt, Hannah ([1958] 2011): Vita activa oder Vom tätigen Leben, 10. Aufl., München-Zürich.
- BER – Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hrsg.) (2012): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, Berlin.
- Bonus, Stefanie und Stefanie Vogt (2018): Nonformale Bildung in Freiwilligendiensten. Ergebnisse aus Praxisentwicklung und Praxisforschung in kritisch-emanzipatorischer Perspektive, Baden-Baden.
- Bourdieu, Pierre (2012): Entwurf einer Theorie der Praxis, 3. Aufl., Frankfurt/Main.
- Brand, Ulrich und Markus Wissen (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, München.

- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): Förderleitlinie zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes Weltwärts, www.weltwaerts.de/de/publikation-detail.html?id=64 (30.03.2019).
- Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Berlin.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt/Main.
- Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*, 2. Aufl., Bielefeld.
- COMPACT, maiz, das kollektiv und Entschieden gegen Rassismus und Diskriminierung (Hrsg.) (2019): *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation*, Weinheim-Basel.
- Dörre, Klaus, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa (2009): *Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte*, Frankfurt/Main.
- Engagement Global (Hrsg.) (2014): *Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „Weltwärts“: Von der Evaluierung zum Gemeinschaftswerk. Studien und Ergebnisse des Follow-up-Prozesses*, Baden-Baden.
- Heydorn, Heinz J. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften Bd. 2*, Frankfurt/Main.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*, 2. Aufl., Stuttgart.
- Lessenich, Stephan (2016): *Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*, Berlin.
- Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung, in: *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, hrsg. von Bettina Lösch und Andreas Thimmel, Schwalbach/Taunus, S. 115–128.
- Lösch, Bettina (2013): Ist politische Bildung per se kritisch?, in: *Was heißt heute kritische politische Bildung?*, hrsg. von Benedikt Widmaier und Bernd Overwien, Schwalbach/Taunus, S. 171–179.
- Lösch, Bettina und Andreas Thimmel (Hrsg.) (2010): *Einleitung*, in: *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Taunus, S. 7–10.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*, Berlin.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*, Frankfurt/Main.
- Nonnenmacher, Frank (1984): *Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung*, Weinheim-Basel.
- Sachs, Wolfgang (Hrsg.) (1993): *Wie im Westen so auf Erden. Ein polemisches Handbuch zur Entwicklungspolitik*, Reinbek.
- Schäfer, Stefan (2019): Sichtbarmachung des Politischen. Zur politischen Differenz in der internationalen Jugendarbeit, in: *Dokumentation der Tagung „Die politische Dimension der internationalen Jugendarbeit“*, hrsg. von Forschung und Praxis im Dialog, Köln, S. 8–22.
- Schäfer, Stefan und Andreas Thimmel (2016): Internationale Jugendarbeit und politische Bildung. Überlegungen zur politischen Bildung im Kontext Reflexiver Internationalität, in: *Zeitschrift Außerschulische Bildung*, Heft 2, S. 48–53.

- Thimmel, Andreas (2016): Die politische Dimension in der internationalen Jugendarbeit, in: Politische Dimensionen internationaler Begegnungen, hrsg. von Gottfried Böttger, Siegfried Frech und Andreas Thimmel, Schwalbach/Taunus, S. 61–73.
- Thimmel, Andreas (2017): Bildung, in: Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder, hrsg. von Fabian Kessl, Elke Kruse, Sabine Stövesand und Werner Thole, Opladen-Toronto, S. 222–234.
- Walther, Andreas (2018): Erziehen und (sich) Bilden, in: Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung, hrsg. von Gunther Graßhoff, Anna Renker und Wolfgang Schröer, Wiesbaden, S. 501–514.
- Widmaier, Benedikt (2010): Nonformale politische Bildung in Deutschland, in: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, hrsg. von Bettina Lösch und Andreas Thimmel, Schwalbach/ Ts., S. 471–482.
- Widmaier, Benedikt und Bernd Overwien (Hrsg.) (2013): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Taunus.
- Widmaier, Benedikt (2015): Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation, in: Soziales Engagement politisch denken, hrsg. von Michael Götz, Benedikt Widmaier und Alexander Wonnig, Schwalbach/ Ts., S. 15–25.
- Wonnig, Alexander (2016): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden.
- Ziai, Aram (2018): Post-Development. Peripherie Stichwort, in: Peripherie, Heft 2, S. 327–330.