

Zwischen neoliberaler Aktivierung und politischem Empowerment

Politische Bildung mit dem Ziel und Gegenstand „Engagement“

Prof. Dr. Alexander Wohnig

Juniorprofessor | Didaktik der Sozialwissenschaften | Universität Siegen
alexander.wohnig@uni-siegen.de

Zusammenfassung

Engagement spielt für politische Bildung eine zentrale Rolle: zum einen als Ziel der Bildungsbemühungen, zum anderen als Ausgangspunkt und Gegenstand politischer Bildungsprozesse, etwa im schulischen Sozialpraktikum, in außerschulischen politischen Bildungsseminaren oder im Freiwilligendienst. Der Beitrag skizziert den Engagementdiskurs in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung und vertritt die These, dass dieser zwischen neoliberaler Aktivierung und politisch-gesellschaftlichem Empowerment changiert. Auf der Basis zweier Studien wird Engagement holzschnittartig und bewusst „überspitzt“ als Herausforderung beschrieben, wenn es die Denkmuster des neoliberalen Aktivierungsstaates reproduziert, und als Chance, wenn es den Subjekten Möglichkeiten des politischen Erscheinens bietet. Abschließend werden Hinweise dafür gegeben, wie im Anschluss an Engagement – beispielsweise in sozialen Einrichtungen – kritische politische Bildungsprozesse politikdidaktisch angeleitet und begleitet werden können.

Schlagwörter: politische Bildung; Politikdidaktik; Engagement; aktivierender Sozialstaat; Empowerment; qualitative Sozialforschung

Abstract

Engagement plays a central role in citizenship education: on the one hand it is described as a goal of citizenship educational. On the other hand it can be understood as a starting point and subject of citizenship education processes. This applies for example for social internship in schools, for extracurricular political education seminars or in voluntary services. The article outlines the discourse of engagement in citizenship education and argues that it oscillates between neoliberal activation and political and social empowerment. On the basis of two studies, engagement is described as a challenge when it reproduces the thought patterns of the neoliberal activation state, and as an opportunity when it offers subjects opportunities for political appearance. In conclusion, indications are given how critical political education processes can be guided and accompanied by political didactics following social engagement of people – for example in social institutions.

Keywords: citizenship education; political didactics; engagement; activating welfare state; empowerment; empirical social research

1. Einleitung: politische Bildung und Engagement

Schulische und außerschulische politische Bildung definieren „Engagement“ beide als ein Ziel ihrer Bildungsbemühungen (siehe für schulische politische Bildung Gagel 2000, für außerschulische politische Bildung Widmaier 2011b). Schulisches und außerschulisches Engagement kann gleichzeitig als eine Form politischer Bildung verstanden werden. So zeigt etwa eine aktuelle Studie zur Fridays-for-Future-Bewegung, dass das Engagement zu einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Klimapolitik führt (Sommer u. a. 2019). Diese Auseinandersetzung kann auf formales politisches Lernen abzielen, indem sie beispielsweise in der Schule in Form der Schüler*innenmitbestimmung institutionalisiert wird. Im Engagement können jedoch auch informelle politische Lernprozesse stattfinden, beispielsweise wenn junge Menschen sich in der Fridays-for-Future-Bewegung organisieren und dabei politische Prozesse (Anmelden einer Demonstration etc.) durchlaufen, ohne dass diese von einer Bildungsinstitution begleitet würden.¹ Ähnliches gilt für das Engagement in Freiwilligendiensten.

Das Verhältnis von politischer Bildung und Engagement kann also zweifach bestimmt werden: Zum einen definiert politische Bildung Engagement als Ziel, zum anderen entstehen im Engagement (Gelegenheiten für) politische Lern- und Bildungsprozesse. Unter anderem aufgrund dieser zweifachen Bestimmung wird Engagement – verstanden als politische Partizipation, aber auch als bürgerschaftliches und sozial-karitatives Engagement – von politischen Bildner*innen und Fachdidaktiker*innen, von der Bildungspolitik und staatlichen Förderprogrammen, von Verbänden, wie dem Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE), usw. immer wieder eine große Bedeutung zugeschrieben. Dabei ist Engagement natürlich kein Selbstzweck. Die Engagement-Förderung in Bildungsinstitutionen findet immer auch vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Steuerung statt. Dies gilt umso mehr für die Schule, denn hier sollen junge Menschen zu einem erwünschten Verhalten, das als Kennzeichen guter Bürger*innen beschrieben wird, erzogen werden. Bildung und Erziehung bewegen sich dabei immer in einem Spannungsverhältnis von Anpassung und Widerstand (Adorno 1971 [1966]: 109): Auf der einen Seite kann Engagement im und aus dem schulischen Bildungskontext – Ähnliches gilt für den außerschulischen Kontext – die gesellschaftlichen Verhältnisse kritisieren und zu verändern trachten, auf der anderen Seite kann es helfen, gerade diese Verhältnisse zu stabilisieren. Ersteres wäre der Fall, wenn nach der Analyse eines gesellschaftspolitischen Konfliktes Schüler*innen anstreben, in diesen zu intervenieren und die Verhältnisse beispielsweise hinsichtlich einer Demokratisierung zu verändern. Zweiteres wäre der

1 Siehe zur Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem Lernen Widmaier 2011a und Overwien 2005.

Fall, wenn Schüler*innen in einem Pflegeheim Dienst leisten und gleichzeitig das gesellschaftlich hegemoniale Denkmuster *There is no Alternative* (TINA) reproduzieren, nach dem Motto: „Wenn wir nicht helfen, dann geht es den Menschen in der Einrichtung schlecht. Der Staat kann eine bessere Versorgung nicht leisten.“

Im Folgenden werde ich in Abschnitt 2 den Engagementdiskurs in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung nachzeichnen und dabei vor dem Hintergrund einer aktuellen Zeitdiagnose, der Aktivierungsgesellschaft (Lessenich 2012), lesen. Dabei werden sowohl historische als auch feldspezifische Entwicklungen in den Fokus rücken. Meine These lautet, dass sich die Anrufung von Engagement, und dabei wird sowohl politisches als auch bürgerschaftliches, sozialkaritatives Engagement gemeint, immer in einem Spannungsfeld von neoliberaler Aktivierung („Sei aktiv!“) und politisch-gesellschaftlichem Empowerment, im Sinne einer politischen Selbstermächtigung, bewegt. Ich gehe zudem davon aus, dass die beschriebenen Diskurse und Thesen auch für das Handeln in Freiwilligendiensten gelten, beispielsweise im Kontext der Bildungsseminare, die das Engagement begleiten. In einer ähnlichen Form haben Stefanie Bonus, Stefan Schäfer und Stefanie Vogt (2019) die non-formale Bildung in nationalen Freiwilligendiensten beschrieben. Diese bewege sich immer in einem „Spannungsfeld zwischen kritisch-emanzipatorischem Anspruch und einer Funktionalisierung von Bildung im Kontext ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen der Arbeits- und Wissensgesellschaft“ (Bonus/Schäfer/Vogt 2019: 8).

Im dritten Abschnitt werden auf der Basis meiner empirischen Forschungsarbeiten – aufgrund des Umfangs dieses Aufsatzes sehr holzschnittartige – Einblicke in Erfahrungen, Lern- und Bildungsprozesse gegeben. Die hier vorgestellten Projekte sind an der Schnittstelle von Schule und außerschulischer politischer Bildung angesiedelt. Dabei wird, anknüpfend an die These aus Abschnitt 2, die politikdidaktische These vertreten, dass Engagementprojekte sowohl ein Problem als auch eine Chance für politische Bildung darstellen. Im Fazit werden politikdidaktische Ansatzpunkte für die Anleitung und Begleitung politischer Bildungsprozesse im Kontext von Engagement, etwa in Freiwilligendiensten, skizziert.

2. Der Engagementdiskurs in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung: neoliberale Aktivierung oder politisch-gesellschaftliches Empowerment?

Für die schulische politische Bildung – die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Verankerung dank einer Vielzahl an Professuren und der Tatsache, dass Lernen im bundesdeutschen Diskurs schon immer mit Schule verbunden wurde, sehr viel präsenter ist als die Profession der außerschulischen politischen Bildung – lässt sich sagen, dass Engagement als Ziel politischer Bildung einer historischen Konjunktur unterliegt. Während Phasen zu identifizieren sind, in denen Engagement

sowohl in theoretischer als auch in praktischer Form als Ziel postuliert wird, sind auch solche Phasen zu identifizieren, in denen Engagement als praktische Aktion abgelehnt wird, sobald es sich um politisches Engagement handelt. Die außerschulische politische Bildung hat das Ziel des politischen Engagements sehr viel stärker in ihr Professionalitätsverständnis aufgenommen (Hafenegger 2014). Im Folgenden werden diese beiden Phasen, zum Zwecke der anschaulichen Darstellung, als zwei getrennte Diskurse dargestellt.

2.1 Gesellschaftliche Demokratisierung durch politisches Engagement als Aufgabe politischer Bildung

In den späten 1960er Jahren bis Ende der 1970er Jahre wurde politisches Engagement in der schulischen Politikdidaktik als ein Hauptziel politischer Bildung angesehen. In den Diskussionen ging es darum, ob schulischer Unterricht auch in politische Aktionen münden sollte. Dabei gab es Stimmen, die mit dem Verweis auf staatliche und behördliche Sanktionen eine vorsichtige Position einnahmen (Schmiederer 1971), aber auch solche, die politische Aktionen als praktisches Handeln in den Mittelpunkt politischer Bildung rückten (Baacke 1970). Sozial-karitatives Handeln spielte dabei weniger eine Rolle, es ging um dezidiert politisches Handeln zur Veränderung der Gesellschaft in Richtung von Demokratisierung.

Rolf Schmiederer skizzierte 1971 zwei Zielpaare politischer Bildung: „Demokratisierung und Emanzipation“ sowie „Engagement und politische Praxis“. Wenn Demokratisierung als Ziel von politischer Bildung aufgefasst wurde, so bedeutete dies „den Abbau von überflüssiger und daher irrationaler Herrschaft von Menschen über Menschen“ und damit die „Erweiterung der gesellschaftlichen *Freiheit* des Menschen“ (Schmiederer 1971: 38, Herv. i. O.).

Interessant für die heutigen Debatten ist, dass Schmiederer den Terminus „Erziehung zur Demokratie“ verwendet, der aktuell wieder *en vogue* ist (Widmaier 2018). Allerdings versteht Schmiederer darunter nicht, so wie heute in staatlichen Programmen unter „Demokratiebildung“ gefasst, die Anpassung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen an die bestehenden Verhältnisse der liberalen Demokratie (BMFSFJ 2017: 26), sondern vielmehr die „Stärkung des Widerstandes gegen Ausbeutung und Herrschaft“ (Schmiederer 1971: 38):

Politische Bildung als „Erziehung zur Demokratie“ bedeutet Teilnahme am Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung: Sie muß die bestehenden Herrschaftsverhältnisse transzendieren, indem sie zum Widerstand gegen autoritäre Strukturen, Repression und Manipulation erzieht und indem sie versucht, politisches Desinteresse, entpolitisiertes Bewußtsein und die Ohnmacht des Menschen gegenüber dem Herrschaftsapparat zu überwinden (Schmiederer 1971: 38 f.).

Indem Schmiederer politische Konflikte als Interessenskonflikte in den Mittelpunkt rückt und als Ziel formuliert, politische Bildung solle mitwirken am Kampf um Demokratisierung, räumt er auch dem politischen Engagement für die Durchsetzung der eigenen Interessen einen zentralen Stellenwert ein. Zwar betont er, dass politische Bildung kaum über den Rahmen der allgemein anerkannten Spielregeln von Engagement hinausgehen könne,² ein Ziel sei jedoch „Voraussetzungen [zu] schaffen, daß unter bestimmten Umständen aus der Reflexion politische Handlungsbereitschaft wird“ (Schmiederer 1971: 51).

Frank Nonnenmacher (1996; 1999) hat, in Weiterentwicklung der politikdidaktischen Konfliktorientierung von Rolf Schmiederer (1971) und Hermann Giesecke (1972), in den 1990er Jahren ein konfliktorientiertes Planungsmodell für politische Bildung vorgelegt, das die Option zum politischen Handeln der Lernenden an das Ende einer Beschäftigung mit einem aktuellen und bedeutenden politischen Konflikt stellt. Nonnenmacher argumentiert, dass die Lernenden durch politische Aktionen über den sich angeeigneten Lerngegenstand verfügen könnten, indem sie sich in der Öffentlichkeit positionierten, auf der Basis des vorher sich gebildeten fundierten Urteils. Das Planungsmodell Nonnenmachers wurde mittlerweile auch in der außerschulischen politischen Bildung in Projekten zur politischen Reflexion von Erfahrungen mit sozialem Engagement angewandt (siehe unten und Götz/Widmaier/Wohnig 2015; Wohnig 2017). In diesen Konzepten politischer Bildung wird dezidiert *politisches* Engagement als Resultat politischer Bildung angesehen.

2.2 Soziales Engagement in politischen Bildungsprojekten als Ressource für den neoliberalen Aktivierungsstaat

Aktuell wird in der schulischen politischen Bildung die Debatte geführt, ob politische Bildung Propädeutik für späteres politisches Handeln sein soll (Scherb 2012) oder reales politisches Handeln anleiten, begleiten und reflektieren kann. Impulse für letzteres Verständnis kommen jedoch stärker als in den 1970er Jahren aus der außerschulischen politischen Bildung (Widmaier 2011b) und werden teilweise von

2 Diese Einschätzung Schmiederers lässt sich mithilfe des Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens verdeutlichen. Der Beutelsbacher Konsens entstand auf einer Tagung 1977 und hatte auch die Intention, einen Konflikt zwischen linksliberalen und konservativen Politikdidaktiker*innen zu glätten. Das Verbot besagt, dass es nicht erlaubt sei, „den Schüler [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und *Indoktrination*“ (Wehling 1977). Schmiederer verweist hier auf die Grenzen des Möglichen für kritische politische Lehrer*innen, die unter Indoktrinationsverdacht gestellt würden, sollten sie mit einer Lerngruppe politische Aktionen durchführen. Dies geschah, das zeigt Marcel Studt (2016) auch vor dem Hintergrund der Berufsverbote. Frank Nonnenmacher beschrieb dies 2011 im Rückblick auf diese, von ihm selbst erlebte Zeit so: „Als ideologieverdächtig und damit als potentielle Manipulateure verdächtig waren (und sind?) ja nicht diejenigen, die als einzige verfassungskonforme normative Orientierung die individuelle Freiheit in den Mittelpunkt stellen, sondern diejenigen, die von Gerechtigkeitstheorien ausgehen, die die Strukturen der Gesellschaft, die sich den Gesetzen des Marktes unterwirft – jawohl: auch radikal – kritisieren, die diese Gesellschaft als demokratisch defizitär bezeichnen und die vor allem die Frage nach demokratischer und sozial gerechter Verfassung der Gesellschaft zum Maßstab der Urteilsbildung auch in der schulischen politischen Bildung machen wollen“ (Nonnenmacher 2011: 90).

der schulischen politischen Bildung aufgenommen (Kenner 2018). Festzustellen ist jedoch ein Trend hin zur Förderung sozialen Engagements, beispielsweise in Service-Learning-Projekten, die in der politischen Bildung enorm an Bedeutung gewonnen haben. Unterstützt von unter anderem der Bertelsmann Stiftung wurde das Lehr-/Lernkonzept des Service-Learnings (Seifert/Zentner/Nagy 2012) in Politik und Bildungseinrichtungen auf die Agenda einer aktivierenden (politischen) Bildung gesetzt (Wohnig 2017: 42 ff., 113 ff.). Der bereits erwähnte Politikdidaktiker Frank Nonnenmacher stellt fest: Während soziales Engagement gefördert wird, wird politisches Engagement kritisch beäugt und unter „Indoktrinationsverdacht“ gestellt (Nonnenmacher 2011). So ergibt sich aktuell eine Gemengelage, in der Bildung im Sinne der aktivierenden Wende des Sozialstaates (Lessenich 2008) gefördert wird und eine Indienstnahme von Engagement und Bildung zu diagnostizieren ist: Junge Menschen sollen in sozialen Engagementprojekten selbst erkennen, dass sozial-karitatives Engagement notwendig ist, um Lücken zu schließen, wenn sich Staat/Stadt/Kommune aus der Finanzierung zurückziehen. Dies zeigt ein best-practice-Beispiel des Service-Learnings: „Grundschulkinder üben in der Klasse das betonte Vorlesen und veranstalten Märchen-Vorlesetage in der öffentlichen Bücherei – denn Veranstaltungen für Kleinkinder sind in der Stadt weitgehend dem Rotstift zum Opfer gefallen“ (Seifert/Nagy 2014: 3).

Die These, dass die Förderung von Engagement in der politischen Bildung je nach Charakteristik als neoliberale Aktivierung oder politisches Empowerment gelesen werden kann, zeigt sich in den hier nur sehr skizzenhaft angerissenen Beschreibungen (siehe ausführlicher in Wohnig 2018a; 2020). Zu beachten sind dabei professionsspezifische Unterschiede. So kann – wie bereits angedeutet – die Tendenz betont werden, dass die schulische politische Bildung realem politischem Engagement als Ergebnis des Bildungsprozesses aktuell eher skeptisch gegenübersteht, während die außerschulische politische Bildung reales politisches Handeln als Teil ihres Selbstverständnisses betont. Zweitens ist der historische Kontext zu beachten, wofür die Heranziehung von Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen sinnvoll erscheint. Während die politische Bildung in den 1960er und 1970er Jahren stark von emanzipatorischen Entwicklungen im Zuge der 68er-Bewegung geprägt war (für die außerschulische politische Bildung Hafener 2014) – eine der Hauptbezugspunkte war die kritische Theorie der Frankfurter Schule –, können aktuell eher neoliberale Motive in den Begründungen und den Förderprogrammen politischer Bildung (bspw. in der staatlichen Förderung des Service-Learnings: NFEP 2012: 7 f.; BMFSFJ 2012: 22 ff.; kritisch Wohnig 2014) ausfindig gemacht werden. Als theoretischer Rahmen bzw. Zeitdiagnose eignet sich dabei insbesondere die der Aktivierungsgesellschaft (Lessenich 2009). Die Aktivierung zu Engagement dient der Unterstützung der Umkehrung von Individuum und Gesellschaft im Sozialstaat: Nicht mehr die Gemeinschaft ist für die Bereitstellung sozialstaatlicher

Güter für die*den Einzelne*n verantwortlich, sondern der*die Einzelne soll durch ihr*sein Aktiv-Sein sozialstaatliche Güter für die Gemeinschaft herstellen.

3. Empirische Einblicke: Engagement als Herausforderung und Chance für kritische politische Bildung

Kritische politische Bildung (Lösch/Thimmel 2010) hat unter anderem zum Ziel, gesellschaftliche Verhältnisse einer kritischen Analyse zu unterziehen und dabei die Fragen nach Macht, Herrschaft, Interesse, Ideologie usw. zu stellen. Die Lernenden sollen die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Strukturen erkennen, die für ein behandeltes Phänomen relevant sind. Für das Phänomen „Engagement“ bedeutet dies, dass eine kritische Analyse in Bezug auf den Kontext des Engagements geleistet wird. So soll nicht zu sozialem Engagement aktiviert werden, ohne dass der Kontext des aktivierenden Sozialstaates analysiert wird (ausführlich in Wohnig 2017: 360 ff.; zum Verständnis kritischer politischer Bildung in diesem Kontext siehe Wohnig 2018a). Mit einem solchen Verständnis politischer Bildung, das „Kritik“ in den Mittelpunkt stellt (Wohnig 2019), ergeben sich aus dem in Abschnitt 1 Ausgeführten sowohl Herausforderungen als auch Chancen für die politische Bildung. Kritische politische Bildung kann als Gegenpart zu einer affirmativen politischen Bildung angesehen werden (Schmiederer 1971: 22 f.): Sie möchte Lernende nicht an die bestehende Gesellschaft anpassen (auch wenn sie das durchaus tun wird), sondern die bestehende Gesellschaft auf der Basis einer kritischen Analyse verändern. Stark verkürzt lässt sich daher sagen, dass die neoliberale Aktivierung durch politische Bildung Kennzeichen einer affirmativen politischen Bildung ist, während die Ermöglichung von politisch-gesellschaftlichem Empowerment eher Kennzeichen einer kritischen politischen Bildung ist.

3.1 Aktivierung zu sozialem Engagement: Reproduktion des hegemonialen Denkmusters des aktivierenden Sozialstaates

In einer empirischen Studie (Wohnig 2017)³ zeigt sich, dass soziale Engagementprojekte insofern einen affirmativen Charakter haben, als dass junge Menschen, die sich in sozialen Einrichtungen sozial engagieren, das hegemoniale

3 In der Studie wurden elf Schüler*innengruppen mithilfe eines qualitativen Forschungssettings (Interviews und teilnehmende Beobachtung) befragt, die sich, schulisch organisiert, über einen längeren Zeitraum in sozialen Einrichtungen (Pflegeeinrichtungen, Obdachloseneinrichtungen, Lebensmitteltafeln, Krankenhäuser, Kindertagesstätten usw.) engagierten. Nach dem Engagement besuchten die Gruppen zweitägige politische Nachbereitungsseminare in Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung. Die Forschungsarbeit fand während der Vorbereitung des Engagements in der Schule, in den Sozialeinrichtungen und - schwerpunktmäßig - während der Nachbereitungsseminare statt. Insgesamt wurden 21 Interviews mit Schüler*innen geführt und es wurden 120 Stunden teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Die dabei entstandenen Transkripte wurden mit Methoden in der Tradition der Rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2007) ausgewertet.

Denkmuster des aktivierenden Sozialstaates reproduzieren: Probleme in den Einrichtungen werden zwar erkannt, als einzig vorstellbare Bearbeitung dieser Probleme wird jedoch mehr sozial-karitatives Engagement der Individuen genannt. Gesellschaftliche und politische Probleme werden so individualisiert, kollektive politisch-strukturelle Problemlösungsstrategien werden ausgeklammert. Die Lösung des Problems liegt in der individuellen Aktivität im Sinne sozial-karitativen Handelns. Wie in dem oben zitierten best-practice-Beispiel des Service-Learnings geht es darum, dass junge Menschen erkennen, dass sie selbst Leistungen bereitstellen sollen, für die der Staat, die Stadt, die Kommune nicht mehr aufkommen will. Die Schüler*innen analysieren dabei nicht die gesellschaftspolitischen Strukturen und die Interessen, die hinter der Streichung des Büchereiangebots stecken, sondern stellen die Leistung ehrenamtlich selbst zur Verfügung. Dies kennzeichnet (angehende) „gute Bürger*innen“ im neoliberalen Aktivierungsstaat. Für eine kritische politische Bildung stellt sich hier die Herausforderung, die Erfahrungen als Ausgangspunkt einer politischen Analyse zu begreifen und diese didaktisch anzuleiten. Dafür liegt ein didaktisches Konzept vor (siehe Fazit und Wohnig 2017: 357 ff.; Wohnig 2018b), das auch in der Praxis erprobt ist. Dabei zeigt sich, dass die Erfahrungen zu kritischem politischem Lernen und auch zu politischem Engagement führen können, wenn die politischen Konflikte, die den Erfahrungen zugrunde liegen (Pflegenotstand, Fachkräftemangel, Armut, Unterfinanzierung von Einrichtungen usw.) kategoriengeleitet (Macht, Herrschaft, Interesse, Recht, Ideologie) analysiert werden. In diesem Fall kann davon gesprochen werden, dass die sozialen Erfahrungen als Ausgangspunkt politischer Bildungsprozesse dienen, die zu politischer Aufklärung und politischem Empowerment führen können. Sie bieten damit auch eine Chance für kritische politische Bildung in der schulischen, aber auch der außerschulischen politischen Bildung, beispielsweise im Kontext des Freiwilligendienstes.

3.2 Gelegenheit zu politischem Engagement: politisches Empowerment

Ein weiteres Projekt, das mithilfe eines qualitativen Forschungssettings beforscht wurde, hatte zum Ziel, Schüler*innen in Seminaren der außerschulischen politischen Jugendbildung die Gelegenheit zu geben, ein sie betreffendes Thema zu behandeln und daran anschließend eine politische Aktion zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (Mack/Wohnig 2019a; 2019b). Genau genommen handelt es sich dabei auch um eine Aktivierung, nicht zu sozialem, sondern zu politischem Engagement, die kritisch gesehen werden kann. Es stellt sich unter anderem die Frage, ob politisches Engagement eine politische Wirkung erzielen kann, oder ob es

vielmehr in einer simulierten Art und Weise abläuft und wirkliche Einflussnahme auf politisch-gesellschaftliche Prozesse nicht realistisch ist (Blühdorn 2013).⁴

Ziel des Projektes war es, jungen Menschen Gelegenheiten zu politischem Empowerment, zur politischen Artikulation und zum Erscheinen im öffentlichen Raum zu schaffen, um das „Recht gehört zu werden“ (Maywald 2016) und das Recht auf politische Partizipation sichtbar zu machen. Dabei zeigt sich, dass vor allem für durch Ungleichheit diskriminierte Personen Gelegenheiten entstehen, biografisch zum ersten Mal politisch hör- und sichtbar zu werden. Empowerment meint hier die Selbstermächtigung, indem die Subjekte sich in ihre eigenen Angelegenheiten einmischen können. Gerade für Personen, die von Fremdausschlüssen betroffen sind, denen Rechte und Fähigkeiten abgesprochen werden („Die können das sowieso nicht!“) und die diese Fremdzuschreibungen als Selbstbeschreibung übernehmen (Zeuner 2017: 46), erweisen sich solche partizipativen Settings, in denen die Themen selbst gewählt, das Engagement selbst geplant und umgesetzt wird, als gewinnbringend. Die Jugendlichen können dabei ihr Recht zu partizipieren einlösen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse erfahren und analysieren, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Partizipation austesten und kritisch reflektieren. Für eine kritische politische Bildung sind diese letztgenannten Bildungsmomente zentrale Aspekte: Aktivierung zu politischem Engagement, ohne dass die Grenzen des Engagements analysiert würden (was sie auch potenziell veränderbar, da erkennbar, macht), wäre letztendlich auch nur ein „moralischer Appell“ (Schmiederer 1971: 45) an die*den gute*n Bürger*in. In der Tendenz lässt sich jedoch festhalten, dass dieses Projekt das politische Empowerment und nicht die soziale Aktivierung fokussiert.

4. Fazit: Engagement als Gegenstand und Ziel politischer Bildung: politikdidaktische Begleitung und konkrete Anleitungsvorschläge zur Reflexion

Die Grundannahme dieses Aufsatzes ist, dass eine Grundbedingung von Erziehung und Bildung darin besteht, dass diese immer zwischen Anpassung und Widerstand angesiedelt ist. Auch eine auf Anpassung abzielende Bildung und eine Gesellschaft, die, wie Rosa beschreibt, „kaum politisch gestaltbar [...], versteinert und

4 Diese grundsätzliche Skepsis zeigt sich auch in der Gesellschaftsdiagnose Hartmut Rosas, der von einer „Resonanzkrise“ spricht. Diese äußere sich darin, dass Menschen das Gefühl hätten, die Welt sei politisch nicht gestaltbar. „Unter den herrschenden Bedingungen sind Welt und Zukunft kaum politisch gestaltbar; sie sind versteinert und irresponsiv, weil die im Großen wie im Kleinen, d.h. institutionell wie individuell die Lebenswelt verändernden Imperative – die sich aus dem formativen Reproduktionsmodus dynamischer Stabilisierung ergebenen Steigerungszwänge – struktureller und systemischer Natur sind. Es ist der Zwang zur stetigen Steigerung, zur Optimierung und zur Rationalisierung in den Zweck-Mittel-Ketten, der sich in der ökonomischen Landnahme von Rohstoffen und Körperfunktionen, von Bevölkerungsgruppen und Lebensbereichen ebenso wie in der politischen Aktivierung von Rentnern und Kindern, Arbeitslosen und bürgerschaftlich Engagierten und in der unablässigen Beschleunigung von Technologien sozialem Wandel und des Lebenstempes gleichermaßen niederschlägt“ (Rosa 2019: 234 f.).

irresponsiv“ ist, hat in ihrem Resultat nicht zwangsläufig zur Folge, „dass die horizontalen Resonanzachsen zwischen Bürger*innen ebenfalls unaufhebbar ‚resonanztaub‘ sein müssen“ (Rosa 2019: 184). Genauso wäre eine Erziehung zu reiner Anpassung ideologisch; sie muss auch eine Erziehung zum Widerstand und Widerspruch sein (Adorno 1971 [1966]). Aber auch in ihrer Tendenz affirmative Bildungsprojekte können Räume für kritische, widerständige Bildungsprozesse schaffen.

Dies bedeutet für politische Bildung mit dem Gegenstand (oder Ausgangspunkt) und dem Ziel „Engagement“, dass der Kontext und die gesellschaftspolitischen Bedingungen des Engagements kritisch analysiert werden. Die Lernenden und Engagierten sollen die Fähigkeit zur kritischen Analyse der bestehenden Verhältnisse erlangen. Dies bedeutet für die politische Bildungspraxis: Wenn Kinder oder Jugendliche sich in sozialen Einrichtungen engagieren, beispielsweise im schulisch organisierten Sozialpraktikum oder im Freiwilligendienst, so sollte in politischen Bildungsseminaren der Kontext des aktivierenden Sozialstaates analysiert werden, etwa unter folgenden Leitfragen: „Wer ist für die Bereitstellung gesellschaftlicher Wohlfahrtsgüter verantwortlich?“; „Wer ist verantwortlich für ‚das gute Leben‘... eine angemessene Betreuung ... die Ausstattung der Sozialeinrichtung ...?“. Die Erfahrungen im sozialen Engagement, beispielsweise in Pflegeeinrichtungen, können als Ausgangspunkt politischer Bildungsprozesse gelten. Diese lassen sich, wie bereits angedeutet, politikdidaktisch anleiten und begleiten, indem ein politischer Konflikt bearbeitet wird, etwa: „Sollte die Pflege stärker finanziert werden?“ Dieser Konflikt kann, beispielsweise in außerschulischen Bildungsseminaren in Kleingruppen, kategoriengeleitet (die Kategorien entstammen größtenteils Giesecke 1972: 161 ff.) analysiert werden. Dabei bietet es sich an, folgende Themenfelder zu bearbeiten:

- Kategorie Interesse: Recherche verschiedener Interessensgruppen und ihrer Standpunkte (Regierung, Parteien, Gewerkschaften, Deutscher Pflegeverband, Krankenkassen, ...)
- Kategorie Recht: aktueller Stand des Pflege- und Sozialrechtes, Pflegegrade, ...
- Kategorie Macht: Welche Machtverteilung gibt es zwischen Arbeitgeber*in und Arbeitnehmer*in, Lobbygruppen usw.; Wo wird über die Pflegefinanzierung entschieden? Wie ist die aktuelle politische Kräfterlage? ...
- Kategorie Menschenwürde: Wie kann die Menschenwürde in der Pflege gewährleistet werden? Klärung des Begriffs der Menschenwürde in Verbindung zur Pflege; Welche Einschätzungen gibt es hinsichtlich der Wahrung der Menschenwürde vor dem Hintergrund der beobachteten Mängel? ...
- Kategorie Alternativen: Welche Vorschläge zur Lösung gibt es? Welche Alternativmodelle werden diskutiert? Internationaler Vergleich? ...

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, sozial engagierten Menschen (im Freiwilligendienst, im Sozialpraktikum usw.) Forschungsfragen für die Zeit des Engagements mitzugeben, denen sie während des Engagements nachspüren können. Solche könnten, wiederum angelehnt an die Kategorien, sein:

- Ursachenforschung: Warum sind die erlebten Bedingungen so, wie sie sind?
- Bewertung: Ist es gut, so wie es ist?
- Alternative: Wie müsste es sein? Wie könnte es besser sein?
- Akteure und Macht: Wer bestimmt, wie die Bedingungen sind?
- Akteure und Interessen: Wer oder was verhindert mit welchem Interesse, dass die Bedingungen besser/anders werden?
- Veränderung: Was müsste geschehen, damit die Bedingungen besser/anders werden?
- Solidarität: Wer müsste sich mit wem zusamm tun, um die Bedingungen zu verbessern/zu verändern?
- Mitbestimmung: Was können wir tun, um die Bedingungen zu verbessern/zu verändern?

Im Anschluss an das freiwillige Engagement – oder auch in der Begleitung – können auf der Basis der Antworten der engagierten jungen Menschen identifizierte politische Konflikte nach der oben beschriebenen Konzeption bearbeitet werden (Wohnig 2018b).

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1971) [1966]: Erziehung – wozu?, in: Erziehung zur Mündigkeit, hrsg. von ders., Frankfurt am Main, S. 105–119.
- Baacke, Dieter (1970): Reflexion und Aktion als Spannungspunkte politischer Bildung, in: Politische Aktion und politisches Lernen, hrsg. von Hermann Giesecke, Dieter Baacke, Hermann Glaser, Theodor Ebert, Gernot Jochheim und Peter Brückner, München, S. 47–86.
- Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, Frankfurt am Main.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 6. Aufl., Opladen.
- Bonus, Stefanie, Stefan Schäfer und Stefanie Vogt (2019): Non-formale Bildung in nationalen Freiwilligendiensten – Zwischen beruflicher Orientierung und kritisch-emanzipatorischem Anspruch, in: Voluntaris, Jg. 7, Heft 2, S. 8–21.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Für eine Kultur der Mitverantwortung. Erster Engagementbericht, Berlin.

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2017):
Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht, Berlin,
www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf (14.04.2020).
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, 2. völlig überarbeitete Aufl., Opladen.
- Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung, 7. völlig neubearbeitete Aufl., München.
- Götz, Michael, Benedikt Widmaier und Alexander Wohnig (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Hafenegger, Benno (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung, in: Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander, 4. völlig überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts, S. 282–299.
- Kenner, Steve (2018): Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung?, in: Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen der Demokratiebildung, hrsg. von ders. und Dirk Lange, Frankfurt am Main, S. 244–254.
- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld.
- Lessenich, Stephan (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft, in: Soziologie. Kapitalismus. Kritik. Eine Debatte, hrsg. von Klaus Dörre, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa, Frankfurt am Main, S. 126–177.
- Lessenich, Stephan (2012): „Aktivierender“ Sozialstaat: eine politisch-soziologische Zwischenbilanz, in: Sozialpolitik und Sozialstaat, hrsg. von Reinhard Bispinck, Gerhard Bosch, Klaus Hofemann und Gerhard Naegle, Wiesbaden, S. 41–53.
- Lösch, Bettina und Andreas Thimmel (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.
- Mack, Alexander und Alexander Wohnig (2019a): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt „Politische Partizipation“, in: Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik, hrsg. von Kerstin Pohl und Mathias Lotz, Frankfurt am Main, S. 205–213.
- Mack, Alexander und Alexander Wohnig (2019b): „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungssettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung, in: Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften, hrsg. von Sandra Eck, Weinheim-München, S. 175–191.
- Maywald, Jörg (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes, in: Demokratische Partizipation von Kindern, hrsg. von Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker, Weinheim-Basel, S. 16–30.
- NFEP – Nationales Forum für Engagement und Partizipation (2012): Engagementlernen als Unterrichtsmethode: Schule wird Lernort für Partizipation und gesellschaftliche Verantwortung, Berlin.
- Nonnenmacher, Frank (1996): Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich, in: Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, hrsg. von ders., Schwalbach/Ts., S. 11–30.
- Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption, unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt am Main.

- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, hrsg. von ders. und Benedikt Widmaier, Schwalbach/Ts., S. 83–99.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Heft 3, S. 337–353.
- Rosa, Hartmut (2019): Der Irrtum der antagonistischen Sozialontologie. Zur kritischen Theorie demokratischer Resonanz, in: Kritische Theorie der Politik, hrsg. von Ulf Bohmann und Paul Sörensen, Berlin, S. 209–242.
- Scherb, Armin (2012): Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens, Immenhausen.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt am Main.
- Seifert, Anne, Sandra Zentner und Franziska Nagy (2012): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen, Weinheim-Basel.
- Seifert, Anne und Franziska Nagy (2014): Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz, Wiesbaden.
- Sommer, Moritz, Dieter Rucht, Sebastian Haunss und Sabrina Zajak (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland, Berlin.
- Studt, Marcel (2016): Rolf Schmiederers pragmatische Wende? Zur Bedeutung des Radikalerlernerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er-Jahren, in: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, hrsg. von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, Bonn, S. 87–95.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Das Konsensproblem in der politischen Bildung, hrsg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider, Stuttgart, S. 173–184.
- Widmaier, Benedikt (2011a): Formal, non-formal, informell. Eine Begriffsannäherung, in: Journal für politische Bildung, 1. Jg., Heft 3, S. 8–9.
- Widmaier, Benedikt (2011b): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung, in: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, hrsg. von ders. und Frank Nonnenmacher, Schwalbach/Ts. S. 101–110.
- Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 68. Jg., Heft 3, S. 258–266.
- Wohnig, Alexander (2014): Beteiligung fordern und fördern? Engagement-Lernen in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung, in: Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, hrsg. von Andreas Eis und David Salomon, Schwalbach/Ts, S. 213–230.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden.
- Wohnig, Alexander (2018a): Zur Notwendigkeit, das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren. Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen, in: Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning. Konzepte Sozialer Bildung an der Schule, hrsg. von Michael Fricke, Lothar Kuld und Anne Sliwka, Münster-New York, S. 199–217.

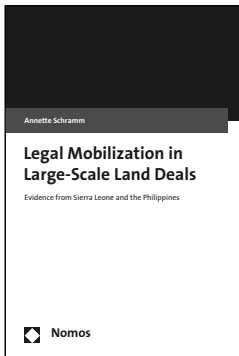
Wohnig, Alexander (2018b): Soziale Erfahrungen politisch reflektieren. Wie Sozialprojekte als Ausgangspunkt für politisches Lernen genutzt werden können, in: Schulmagazin 5–10, 86. Jg., Heft 7-8, S. 69–72.

Wohnig, Alexander (2019): Was ist politische Bildung? Eine begriffliche Annäherung über verschiedene Zugänge, in: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 50. Jg., Heft 3, S. 11–17.

Wohnig, Alexander (2020): Compassion-Projekte als Anstoß für kritische politische Bildung?, in: Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, hrsg. von Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst, Wiesbaden, S. 569–585.

Zeuner, Christine (2017): Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung?, in: Politische Grundbildung, hrsg. von Barbara Menke und Wiebke Riekman, Schwalbach/Ts, S. 34–55.

Soziale Mobilisierung bei Landinvestitionen im Globalen Süden



OPEN ACCESS

Legal Mobilization in Large-Scale Land Deals

Evidence from Sierra Leone
and the Philippines

Von Dr. Annette Schramm

2020, 294 S., brosch., 59,- €

ISBN 978-3-8487-6703-8

In englischer Sprache

Wie verteidigen lokale Gemeinschaften ihre Interessen gegen großflächige Landinvestitionen mit der Hilfe von rechtlichen Normen? Die Autorin beantwortet diese Frage durch vergleichende Fallstudien aus Sierra Leone und den Philippinen durch die Kombination verschiedener Forschungsperspektiven.

 Nomos
eLibrary www.nomos-elibrary.de

Erhältlich im Buchhandel oder
versandkostenfrei unter: nomos-shop.de

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer



Nomos