

Benedikt Widmaier
Frank Nonnenmacher
(Hrsg.)

Unter erschwert Bedingungen

Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen



**WOCHEN
SCHAU**

WISSENSCHAFT

Benedikt Widmaier, Frank Nonnenmacher (Hrsg.)

Unter erschwerten Bedingungen

Politische Bildung mit
bildungsfernen Zielgruppen



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2012

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974810-9
E-Book ISBN 978-3-7566-0023-6

Inhalt

Frank Nonnenmacher, Benedikt Widmaier Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen. Zur Einführung	5
Wiebke Kohl, Marc Calmbach Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen	17
Helmut Bremer „Bildungsferne“ und politische Bildung Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld	27
Chantal Munsch Aktive Bürgerschaft als (sozial)pädagogisches Bildungsziel? Argumente gegen eine individualisierende Sicht auf „engagementferne“ Gruppen	42
Christian Stark Hat die Soziale Arbeit einen politischen Auftrag?	52
Albert Scherr Pädagogische Grundsätze für die politische Bildung unter erschwerten Bedingungen	62
Siegfried Schiele Elementarisierung als neue Strategie für Politische Bildung	77
Arne Busse, Wiebke Kohl, Saskia Mey Politische Bildung mit bildungs- und politikfernen Zielgruppen Ansätze der Bundeszentrale für politische Bildung	89
Friedrun Erben „Das ist mein Leben – es ist nicht immer leicht ...“ Plädoyer für eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit	103
Melanie Schuster Praktische Ansätze zur Erreichung von politikfernen Jugendlichen durch politische Bildung	117

Uwe H. Bittlingmayer, Jürgen Gerdes, Diana Sahrai Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen in Förderschulen Einige Anmerkungen aus der Perspektive des VorBild-Projekts	130
Rico Behrens Sozialpädagogik und Politikunterricht unter einem Dach? Politische Bildung an Produktionsschulen	149
Autorinnen und Autoren	158

Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen Zur Einführung

Im Juni 2008 haben die beiden großen Fraktionen im Deutschen Bundestag einen Antrag „Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland“ vorgelegt. Spätestens seit diesem Antrag, der bis zum Ende der damaligen Legislaturperiode leider keine große Debatte zur politischen Bildung im Parlament nach sich gezogen hat, genießt die Frage der politischen Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen hohe fachöffentliche Aufmerksamkeit.

Denn unter den Forderungen der SPD- und der CDU/CSU-Fraktion war auch zu lesen, dass erstens eine politische Bildung für und von Migrantinnen und Migranten und zweitens Formate politischer Bildung für bildungsferne Zielgruppen entwickelt werden sollten. Als Begründung wurde einerseits angeführt, dass „gerade Zugewanderten [...] die Grundzüge unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung zu vermitteln (sind), um Integration auch politisch in demokratischem Sinne gelingen zu lassen.“ Und es wurde andererseits angemerkt, dass es gerade die bildungsfernen Zielgruppen seien, „die aktuellen politischen Entscheidungen besonders skeptisch gegenüberstehen und sich oft durch die Politik nicht mehr repräsentiert fühlen.“ (Deutscher Bundestag 2008:2)

Dieser politischen Intervention gingen gesellschaftliche Debatten und wissenschaftliche Diskussionen voraus, von denen hier nur exemplarisch auf eine für unseren Kontext besonders bedeutende Diskussion hingewiesen werden kann. In der öffentlichen Wahrnehmung hat seinerzeit eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Neugebauer 2007) besonders Aufsehen erregt: Erste Ergebnisse der von Infratest Sozialforschung Berlin für die Ebert-Stiftung erarbeiteten Milieustudie wurden im Herbst 2006 bekannt und umgehend in den Medien heftig diskutiert. Vor allem der Begriff „Prekariat“, der später gute Aussichten hatte, zum Wort des Jahres gewählt zu werden (vgl. <http://www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres>), machte damals in den Feuilletons Furore. In die Gruppe der mit der gesellschaftlichen Realität Unzufriedenen, die als hoffnungsloses und resigniertes Prekariat beschrieben wurde, reihte die Studie nicht nur das „abgehängte Prekariat“ (8% der Wahl-

bevölkerung), sondern auch die „selbstgenügsamen Traditionalisten (11%) und die „autoritätsorientierten Geringqualifizierten“ (7%) ein.

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat dann im Februar 2007 in Berlin, unter Bezugnahme auf diese in der Öffentlichkeit etwas despektierlich als „Unterschichten Studie“ bezeichnete Forschungsarbeit, eine erste Tagung zum Thema mit dem Titel „Zukunft bilden – politische Bildung für bildungsferne Zielgruppen“ durchgeführt. Wenig später erschien in der ebenfalls von der Bundeszentrale herausgegebenen Fachzeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ eine Ausgabe, die sich unter der Titelüberschrift „Politische Bildung“ ausschließlich mit dem Thema der politischen Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen beschäftigte und im Editorial ebenfalls Bezug auf die Studie der Ebert-Stiftung nahm. Neben Politikdidaktikern (vgl. Detjen 2007 und Richter 2007) schrieben dort Sozialpädagogen (Sturzenhecker 2007), Vertreter der ökonomischen Bildung (Loerwald 2007) und Berufspädagogen (Zedler 2007).

War hier zunächst noch vorrangig von bildungsfernen Milieus und Zielgruppen die Rede, so hat sich die Begrifflichkeit in der Praxis der politischen Bildung schnell auf bildungs- und politikferne Zielgruppen ausgeweitet. Vor allem ist auch – wie im oben vorgestellten Antrag im Bundestag angeregt – die politische Bildung mit Migrantinnen und Migranten in den Blick geraten. Der in der Bundeszentrale für politische Bildung geschaffene Fachbereich – über dessen umfangreiche Aktivitäten in diesem Band von einigen Autorinnen und Autoren berichtet wird (vgl. Kohl/Calmbach, Busse u.a., Schuster sowie Bittlingmayer u.a.) – erhielt dann tatsächlich die Bezeichnung „Fachbereich Politikferne Zielgruppen“.

Unter erschwerten Bedingungen

Die Formulierung „unter erschwerten Bedingungen“ ist für die politische Bildung dagegen bisher fachfremd. Sie wird seit einigen Jahren in der Sonder- und Heilpädagogik benutzt. „Unter erschwerten Bedingungen“ wird in gleicher Weise für die allgemeine Beschreibung des Aufwachsens und Lebens von Menschen mit körperlicher Behinderung (vgl. etwa Cloerkes/Kastl 2007) als auch von Menschen, die sozial benachteiligt sind, genutzt.

Erschwerte Bedingungen können somit vielfältig sein, sie beziehen soziale Benachteiligungen, die durch Armut, Arbeitslosigkeit, Migrationsbiographien oder andere Lebensverhältnisse, die starke soziale Ausgrenzungen nach sich ziehen, mit ein. Auch körperliche Behinderung und psychische Beeinträchtigungen oder der Strafvollzug können solche Situationen von (partieller) Ausgrenzung nach sich ziehen. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass

mit der Formulierung eine geringere Stigmatisierung der betroffenen Personen und eine andere Verantwortungszuweisung – individuelle und gesellschaftliche Verantwortung stehen gleichbedeutend nebeneinander – verbunden ist als mit anderen möglichen Bezeichnungen der betroffenen Personen-Gruppe. Vor allem in der Behindertenpädagogik (vgl. Cloerkes/Kastl 2007) und in der Sonderpädagogik ist die Formulierung heute anzutreffen.

In Rheinland-Pfalz enthalten die im Rahmen der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entwickelten „Curricularen Standards des Fachs Sonderpädagogik“ ein eigenständiges Modul „Entwicklung, Bildung und Erziehung unter erschwerten Bedingungen (Förderschwerpunkt Lernen)“. Als Inhalte des Moduls werden u.a. beschrieben: „Soziale Erschwernisse/Benachteiligungen: Armut/soziale Herkunft/Randständigkeit, ethnisch-kulturelle Hintergründe, Geschlecht.“ (Ministerium für Bildung 2011: 12) Dabei wird auch ausdrücklich der „gesellschaftswissenschaftliche Bereich“ als relevanter schulischer Bezugspunkt benannt. Absolventen/innen sollen am Ende ihrer Ausbildung neben anderen Qualifikationen und Kompetenzen u.a. „Zusammenhänge zwischen sozialen und persönlichen Erschwernissen herstellen und an Beispielen präzisieren“ können (ebenda.).

Aus der Perspektive der politischen Bildung würde man sich als Kompetenz ergänzend die Herstellung von Zusammenhängen zwischen *politischen* und persönlichen Erschwernissen wünschen. Mindestens wird in diesen curricularen Standards aber deutlich, was mit der Formulierung „erschwerte Bedingungen“ gemeint ist.

In der politischen Bildung ist diese Formulierung zum ersten Mal für die Fachtagung „Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen“, die im Frühjahr 2011 in der Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“ stattfand, übernommen worden. Die Vorträge dieser Tagung liegen hier in überarbeiteter Fassung vor. Aus gleicher Quelle und Inspiration und damit weitgehend von den gleichen Autoren/innen stammen die erheblich kürzeren Beiträge in Nr. 3/2011 der Zeitschrift „Polis“, die von der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) herausgegeben wird. Dort hat Albert Scherr eine Einschätzung vorgenommen, die in unterschiedlichen Variationen auch in einigen Beiträgen in diesem Band auftaucht und deshalb als eine Art Mehrheitsposition in der erziehungswissenschaftlich orientierten non-formalen, also der außerschulischen politischen Jugendbildung und der politischen Erwachsenenbildung gelten kann. Als „erschwerte Bedingungen“ werden hier Bildungsbenachteiligung und Politikdistanz als zwei Seiten einer Medaille beschrieben, wobei ausdrücklich und vor allem von einer Distanz gegenüber dem „etablierten“ politischen System gesprochen wird: „Es handelt sich vielmehr um Distanz und Desinteresse gegen-

über bestimmten Formen der Institutionalisierung von Politik sowie gegenüber bestimmten Themen und Formen der politischen Kommunikation. Versteht man Politik in einem weiteren Sinne – als Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen –, dann lässt sich unschwer feststellen, dass auch Bildungsbenachteiligte sich durchaus für gesellschaftspolitische Fragen interessieren.“ (Scherr 2011: 7 f.)

Bevor diese Sicht der Dinge am Ende der Einführung noch einmal kritisch zu hinterfragen ist, soll zunächst eine Vorschau auf die Einzelbeiträge gegeben werden.

Vorschau auf die Einzelbeiträge

Wiebke Kohl (bpb) und *Marc Calmbach* (Sinus-Institut) berichten über die wesentlichen Ergebnisse einer Studie, die das Sinus-Institut im Auftrag der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) über „bildungsferne“ Jugendliche durchgeführt hat. Nach einer kritischen Reflexion des Begriffs „bildungsfern“ wird zunächst beschrieben, wie bildungsbenachteiligte Jugendliche in Bezug auf Kategorien wie Interesse, Werte, Selbstvertrauen, Erwartungen oder Gesellschaftsbild „ticken“. Durch eine Unterscheidung von Politik „im engeren Sinne“ und Politik „im weiteren Sinne“ kann gezeigt werden, dass „bildungsferne“ Jugendliche über ein Politikprogramm verfügen, das in doppelter Weise „unsichtbar“ bleibt, und zwar sowohl für die Jugendlichen selbst, die sich des politischen Charakters ihrer Interessen meist nicht bewusst sind, als auch für Außenstehende, die ihre Zuschreibungen nur schwer revidieren können. Die Autorin und der Autor kommen zu dem Schluss, dass im Hinblick auf diese Zielgruppe nicht ein Mehr an herkömmlicher politischer Bildung notwendig sei, sondern dass stärker als bisher inhaltliche, sprachliche, mediale und didaktische „Übersetzungsarbeit“ geleistet werden müsse, um politische Bildung an die lebensweltlichen Vorstellungen der Jugendlichen anschlussfähig zu machen.

Helmut Bremer (Universität Duisburg-Essen) belegt zunächst empirisch die Tatsache relativ geringer Teilnahmezahlen politisch und sozial benachteiligter Gruppen an der politischen Erwachsenenbildung, aber auch an politischer Partizipation. Zum Legitimierungsproblem wird dies, wenn man demokratiethoretisch vom Ideal der „partizipatorischen Demokratie“ ausgeht. Er argumentiert dann gegen eine verbreitete Begründung für das beschriebene Phänomen, wonach häufig eine „Defizitperspektive“ (z.B. mangelnde kulturelle Ressourcen, mangelnde Reflexivität) eröffnet wird. Demgegenüber geht Bremer davon aus, dass erstens „Bildungsferne“ in jedem Fall – also auch dann, wenn auf Grund biografischer Erfahrungen ein Misstrauen

gegen institutionelle Bildung besteht – eine Ergebnis soziokultureller Prozesse ist und dass zweitens die Institutionen auch ihr Verhältnis zu einem großen Teil der Bürgerinnen und Bürger nicht geklärt haben, so dass „Selbstausschluss“ und „Fremdausschluss“ sich dialektisch überlagern. Helmut Bremer entwickelt dann im Anschluss an das Konzept des „politischen Feldes“ von Bourdieu eine Perspektive, die den Politikbegriff nicht nur „eng“ oder „weit“, sondern „relational“, also eingebettet in die Beziehungen zwischen ungleichen Akteuren betrachtet. Schließlich kritisiert Bremer die weithin stattfindende „Enteignung“ der Laien, die mit einer Aneignung der Macht durch die Experten einhergeht. Die Aufweichung dieser Grenze und die Erweiterung der Spielräume würden die selbstinduzierte Bildungsferne und damit die Beteiligung an der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Bildungsagenturen selbst reduzieren.

Chantal Munsch (Universität Siegen) fragt nach den Interessen und den Positionierungen der Beteiligten bei Versuchen von Politischer Bildung und Sozialer Arbeit, „Engagementferne“ zu „Aktivbürgern/innen zu erziehen“. In einem diversitätstheoretischen Ansatz fragt sie nach den im Diskurs herrschenden Normen, die verallgemeinert werden, bzw. die Ausgrenzungen produzieren. In einem ethnografischen Forschungsprojekt, wo in einem Stadtteilhaus Bewohner/innen aus unterschiedlichen sozialen Milieus kooperierten, zeigte sich, dass die Selbstwahrnehmung von Menschen aus der Mittelschicht als tolerant und offen dazu führt, dass tatsächliche Ausgrenzungsprozesse nicht wahrgenommen werden. In einem zweiten Zugriff analysiert Munsch das deliberative Demokratiemodell, wonach das Ideal einer egalitären Kommunikation im öffentlichen Raum beschrieben wird, in der die öffentliche Meinungs- und Entscheidungsbildung entpersonalisiert und das Private entpolitisiert wird. Je mehr „vernünftige“, selbstbewusste, elaborierte, nicht-emotionale, entkörperlichte und konfrontierende Kommunikation postuliert wird, desto eher werden Sprechweisen diskriminiert, die aus persönlicher Betroffenheit, Unsicherheit, Emotionalität, oft verbunden mit starker Mimik und Gestik, resultieren. In einem dritten Schritt reflektiert Chantal Munsch den dominanzkulturellen Ansatz, in dem die impliziten ausgrenzenden Verhaltens- und Interaktionsnormen durch den inklusiven Selbstanspruch verdeckt bleiben. Im Ergebnis fordert sie eine Orientierung von Sozialer Arbeit und politischer Bildung, die sich der skizzierten Interessendivergenzen bewusst ist und die an der Wiedergewinnung der Kontrolle über die Lebensumstände der Subjekte arbeitet.

Christian Stark (Fachhochschule Linz) geht der Frage nach, ob Soziale Arbeit einen politischen Auftrag hat. Der Spannungsbogen, der sich aus einem Auftrag „von oben“, also durch den Gesetzgeber, und einem Auftrag

„von unten“, also durch das Klientel, ergebe, müsse ergänzt werden. Das ethische Dilemma, das aus dem Widerspruch zwischen dem ersten und zweiten Auftrag entstehen kann, könne durch einen Ethikkodex – als übergeordnete Legitimationsbasis für die Annahme oder Verweigerung von Aufträgen – und die Formulierung eigenbestimmter Aufträge minimiert werden. Er stellt einer „Sozialarbeit von oben“ eine „Sozialarbeit von unten“ gegenüber, die sich nicht als „Krankenschwester des Kapitalismus“ versteht, sondern politisches Bewusstsein weckt und kollektiven Widerstand organisiert. Schließlich kritisiert Stark eine Unterwerfung der Sozialen Arbeit unter die Markt- und Profitlogik und begründet die Notwendigkeit ihrer Akteure, strukturelle Ursachen sozialer Probleme zu sehen, sich in gesellschaftskritische Diskurse einzubringen und dazu beizutragen, eine kritische Gegenöffentlichkeit herzustellen.

Für *Albert Scherr* (Pädagogische Hochschule Freiburg) sind die Behauptungen eines politischen Desinteresses von Bildungsbenachteiligten nicht tragfähig, wohl aber gebe es eine Distanz und ein Desinteresse gegenüber bestimmten Formen und Institutionalisierungen herrschender Kommunikationsweisen über Politik. Wenn etwa von „Sprach- und Gesprächsarmut“ und von „Vorurteilsbeladenen“ die Rede sei, welchen man auf Grund ihrer Defizite mit einer „Elementarisierung“ der Bildungsinhalte begegnen müsse, greife dies wesentlich zu kurz. Scherr relativiert die Generalisierungen und Verallgemeinerungen sowohl der älteren Klassen- und Schichtenmodelle wie auch neuerer Milieutypologien als allenfalls heuristische Instrumente. Stattdessen sei eine je konkrete Wahrnehmung der konkreten Lebenswirklichkeit und Lebenswelt der je konkreten Adressaten notwendig. An einem Beispiel zeigt Albert Scherr dann, wie ein konsequent an den Interessen der Subjekte orientierter Ansatz dazu führt, dass die Adressaten kompetent an Problemanalysen arbeiten, sich problembezogenes Wissen aneignen (und es ihnen nicht „vermittelt“ wird) und sie schließlich ihre Handlungsfähigkeit (zurück)gewinnen.

Siegfried Schiele geht davon aus, dass in einer Demokratie breite Volksschichten politisch urteilsfähig sein müssen. Für ihn ist zunächst die Schule, und hier vor allem der Sozialkunde-Unterricht, das „Lebenselixier der Demokratie“, der Ort, an dem Urteilsfähigkeit angezielt wird. Zwar erreiche die Schule tatsächlich breite Volksschichten, die Schulfächer der politischen Bildung seien aber quantitativ jeweils dramatisch unterausgestattet, so dass durch sie kein ausreichendes Rüstzeug vermittelt werden könne. Weil die politische Bildung in der Schule also wenig nachhaltig wirken könne, sei ergänzend die Kooperation mit außerschulischen Partnern wichtig. Aber auch hier würden meist die bildungsfernen Schichten nicht erreicht. Schiele

plädiert dafür, eine Elementarisierung der politischen Bildung voranzutreiben, wobei es nicht genüge, Komplexität zu reduzieren und sich um einen Sprachstil und eine Darstellung zu bemühen, die ein breites Publikum ansprechen. Es müssten in einer großen Breitenarbeit auch verschiedene von ihm angeführte „Blockaden“, die das Verhältnis Bürger-Politik belasten, überwunden werden.

Arne Busse, Wiebke Kohl und Saskia Mey sind Mitarbeiter/innen am Fachbereich „Politikferne Zielgruppen“ der Bundeszentrale für politische Bildung, der sich seit 2006 mit der Entwicklung und Erprobung niederschwelliger Formate im Print- und Veranstaltungsbereich, vor allem im Medien- und Online-Bereich befasst. Auf der Basis einer Untersuchung zu Themenwelten und politischem Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen (siehe Beitrag von Kohl und Calmbach in diesem Band) begründen die Autorinnen, warum Computerspiele gerade für diese Zielgruppe geeignet sind und welchen qualitativen Anforderungen sie genügen müssen. Außerdem stellen sie einige neue Formate politischer Bildung im Fernsehen und in Printmedien sowie partizipative Projekte im Nahraum vor.

Friedrun Erben berichtet von dem Projekt „Lust auf Zukunft! Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen“ der „Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung“. Ziel dieses Projektes ist, den beteiligten Jugendlichen zu ermöglichen, ihre Erfahrungen, Wünsche und Interessen zu artikulieren und diese öffentlich sichtbar und hörbar zu machen. Die sechs skizzierten Teilprojekte zeigen, wie die allgemein zustimmungsfähigen Kategorien von Subjektorientierung, Partizipation und Selbstbestimmung, Anerkennung und Respekt sowie Handlungsorientierung konkret werden können. Deutlich wird, dass das Reden über Politikverdrossenheit marginalisierter Jugendlicher fragwürdig wird, wenn – wie gezeigt wird – sie mit *ihren* Artikulationsformen politische Themen wie soziale Ungerechtigkeit, Benachteiligung und Diskriminierung aufarbeiten und in die öffentlichen Diskurse einbringen können.

Ähnliche Zielsetzungen zur Erreichung „politikferner“ Jugendlicher verfolgen Projekte der Robert Bosch Stiftung, die *Melanie Schuster* vorstellt. Drei dieser Projekte werden kurz beschrieben: In Kooperation mit Integrationsbeauftragten von Großstädten leiten in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften oder im Wahlpflichtunterricht an Schulen „Dialogmoderatoren“ politisches Lernen an. Zusammenhänge von Jugend, Religion und Demokratie werden reflektiert und (schul)öffentlich gemacht. In einer Online-Initiative „Du hast die Macht“ werden die Effekte des Internets und der verschiedenen Plattformen genutzt. In Kooperation mit Fußball-Bundesligisten werden mit Jugendlichen vor allem aus Hauptschulen in Workshops

Themen wie Gewalt, Rassismus, Homophobie, Grundrechte und Vorurteile bearbeitet und die Resultate in die Szene eingebracht. Im Anschluss an die Darstellungen nennt Melanie Schuster neun Gelingensfaktoren, die auf der Basis der Projekterfahrungen für die Erreichung von politikfernen Zielgruppen zu identifizieren sind.

Uwe Bittlingmayer, Jürgen Gerdes (Pädagogische Hochschule Feiburg) und *Diana Sabrai* (Universität Duisburg-Essen) beschreiben zunächst die Situation der Förderschule und speziell die dortige Verortung der politischen Bildung. Forschungsergebnisse der Gruppe zeigen, dass entgegen einem verbreiteten Vorurteil politische Bildung bei Förderschülern/innen durchaus sinnvoll möglich ist. Auch wird die häufig unterstellte mangelnde Effizienz – nach welchen Parametern auch immer gemessen – zurückstehen müssen hinter der menschenrechtlichen Dimension nach einem Recht auf Bildung. Die vorgestellten Forschungsergebnisse belegen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Niveau des Selbstvertrauens und von Partizipationsbefähigung gibt. Im Anschluss daran beschreiben die Autoren das Projekt „vorpolitische politische Bildung“ (VorBild), das im ersten Teil der Stärkung von selbstbezogenen und sozialen Kompetenzen dient und im zweiten Teil unmittelbarer auf politische Bildung abzielende Module (Demokratie, Partizipation, Menschenrechte, Mehrheiten/Minderheiten) enthält. Abschließend wird vor dem Hintergrund des Forschungsprojektes und der damit verbundenen praktischen Erfahrung der Zusammenhang zur Diskussion um die Grenzen der Konzepte des „Demokratielernens“ hergestellt.

Rico Behrens (Universität Dresden) berichtet von einer sächsischen „Produktionsschule“, einer sozialpädagogischen Einrichtung mit dem Ziel, junge Erwachsene in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren und Ausbildungsplätze zu vermitteln. Das Konzept beruht auf drei Säulen: In verschiedenen Werkstätten (Holz, Gartenbau, Elektrorecycling, Büro und Verkauf) werden unter fachkompetenter Anleitung praktische Fertigkeiten erlernt und teilweise auch für den Markt produziert. Die Projektleitung und sozialpädagogische Betreuung obliegt ausgebildeten Sozialpädagogen. In dieser sächsischen Variante der Produktionsschule gibt es darüber hinaus einen freiwilligen Schulkurs, der es den Teilnehmenden ermöglicht, einen Abschluss zu absolvieren. Rico Behrens schildert Erfahrungen in der Durchführung des Konzeptes und kritisiert insbesondere die Zwänge, die für die politische Bildung in der Notwendigkeit liegen, sich an den für diesen Ausbildungsgang nicht passenden curricularen staatlichen Vorgaben orientieren zu müssen.

Perspektiven und Herausforderungen

Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Lagen scheint es zu den hier unter verschiedenen Blickwinkeln beschriebenen Ansätzen einer Elementarisierung politischer Bildung und einer Entwicklung von neuen Methoden und Formaten für bildungs- und politikferne Zielgruppen keine Alternative zu geben. Demokratie braucht die Unterstützung möglichst vieler und möglichst aktiver Bürger/innen.

Dennoch werden auch bei den Lesern/innen viele offene Fragen bleiben und auch die Herausgeber sehen neben den hier beschriebenen zahlreichen guten Praxisansätzen viele Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit der weiteren Entwicklung einer politischen Bildung unter erschwerten Bedingungen stellen. Vor allem wäre es wünschenswert, wenn gesellschaftliche, politische und politikdidaktische Diskussionen, wie sie an anderen Stellen geführt werden, in die Diskussion und die weitere Entwicklung einer politischen Bildung unter erschwerten Bedingungen einfließen und einbezogen würden. Hier sind vor allem drei Themen zu nennen: zunächst die Frage nach den Bezugswissenschaften und dem damit verbundenen Politikbegriff, dann die Frage nach dem Verhältnis von sozialem Lernen und politischer Bildung und last but not least die Frage einer demokratietheoretischen Einordnung des Themas.

Die Vorschau auf die einzelnen Beiträge hat deutlich gemacht, dass die Autorinnen und Autoren mehrheitlich Theorien und Praxiskonzepte diskutieren und anbieten, die sehr stark von (sozial)pädagogischem Denken bestimmt werden. Infolgedessen werden vor allem eine die (politische) Komplexität reduzierende Elementarisierung und eine an der Lebenswelt der Teilnehmenden orientierte Bildungspraxis präferiert und vorgeschlagen. Damit sind gleich mehrere Herausforderungen markiert, die bei der weiteren Entwicklung einer elementarisierten politischen Bildung mit bildungs- und politikfernen Zielgruppen im Blick behalten werden sollten:

Selbst wenn sich die schulische wie außerschulische politische Bildung weitgehend als interdisziplinäres Fach verstehen, ist die Politikwissenschaft aus Sicht der Herausgeber doch die unumgängliche Leitwissenschaft der politischen Bildung (vgl. u.a. Widmaier 2007). Insbesondere bei der Frage nach dem Unterschied zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung, die auch die Auseinandersetzung zwischen der so genannten Demokratiepädagogik und der politischen Bildung maßgeblich mit bestimmt hat, spielt diese politikwissenschaftliche Verortung eine entscheidende Rolle. Denn aus politikwissenschaftlicher Perspektive ist die Frage nach Macht und Herrschaft und nach den dahinter stehenden Strukturen des politischen Systems eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung (vgl. Nonnenmacher 2009).

Diese politischen Strukturfragen kommen bei einer auf persönliches Empowerment und die Entwicklung sozialer Kompetenzen orientierten politischen Bildung, wie sie hier in einigen Einzelbeiträgen vorgeschlagen werden, in der Regel zu kurz. Nur sehr zurückhaltend wird von politischen Kompetenzen oder politischem Kapital als Ziel einer politischen Bildung unter erschwerten Bedingungen gesprochen. Der tatsächlich gewachsenen Komplexität von Politik im Zeitalter der Globalisierung kann eine zu starke Elementarisierung jedoch kaum noch gerecht werden. Die Frage, ob Politik im engeren wie im weiteren Sinne überhaupt angemessen verstanden und als wichtiges eigenes Anliegen angenommen werden kann, ohne von den Teilnehmenden einen entsprechend anstrengenden Prozess der Aneignung der Materie zu fordern, scheint mindestens weiterhin diskussionswürdig.

Damit ist die Debatte nicht ganz überraschend anschlussfähig an den Diskurs über bürgerschaftliches Engagement, der sich in den vergangenen Jahren zunehmend entpolitisiert hat (vgl. Widmaier 2010 und Metzner 2011). Die in diesem Diskurs gepflegte Hoffnung, dass sich soziales bürgerschaftliches Engagement gewissermaßen automatisch auch in politischer Partizipation im engeren Sinne niederschlagen wird, lässt sich empirisch nicht belegen und ist damit auch theoretisch fragwürdig (vgl. Reinhardt 2009 sowie Widmaier 2010 und 2011). Deshalb erscheint es auch hier bedenkenswert und diskussionswürdig, über die Entwicklung von politischem Bewusstsein bei Sozialarbeitern/innen und Sozialpädagogen/innen nachzudenken, wie sie Christian Stark in seinem Beitrag anregt.

Für die Ausbildung und die Weiterbildung von qualifiziertem Personal für eine politische Bildung unter erschwerten Bedingungen fehlen ganz offensichtlich geeignete Bildungsgänge. Die Bundeszentrale für politische Bildung versucht diese Lücke durch neue Vernetzungsstrukturen und den Aufbau entsprechender Kommunikationsplattformen für einen fachlichen Austausch und die Weiterbildung von politischen Bildnern zu kompensieren (vgl. Pfänder 2011). Vor dem Hintergrund der tatsächlichen Herausforderung „Politikdistanz“, wie sie etwa in der oben kurz skizzierten Milieustudie (Prekariat) dargestellt wird, braucht die politische Bildung aber mehr sozialpädagogisch wie politikwissenschaftlich, letztlich also doppelt qualifiziertes Personal. Gefordert sind vor allem die (Fach-)Hochschulen, die Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen ausbilden. Auch hier scheint die von Stark geforderte Reflexion über den politischen Auftrag dieser Fächer erst dann eingelöst zu sein, wenn entsprechende Lehrinhalte und Studiengänge für ein kombiniertes Berufsfeld „Politische Bildung und Sozialpädagogik“ angeboten werden. Eine nachholende Weiterbildung und Qualifizierung reicht für eine gute Praxis von politischer Bildung unter erschwerten Bedingungen auf Dauer sicher nicht.

Die einleitend zitierte Forderung des Deutschen Bundestags, „Integration auch politisch in demokratischem Sinne gelingen zu lassen“, ist grundsätzlich nicht von der Hand zu weisen. Es erscheint nur auf den ersten Blick unterkomplex, wenn in der neuen demokratietheoretischen Debatte auf das demokratische Grundprinzip „one man one vote“ verwiesen und betont wird, dass Wahlen ein wichtiger Akt der Herstellung von politischer Gleichheit und gerechter Repräsentation der Interessen aller Bürgerinnen und Bürger sind (vgl. Schäfer 2009, Bödeker 2011, Petring/Merkel 2011). Insgesamt erscheint nicht nur dieser Teil einer wieder auflebenden demokratietheoretischen Debatte für eine politische Bildung unter erschwerten Bedingungen interessant und bedenkenswert (vgl. Widmaier 2012). Auch die Erkenntnisse aus der hier anzuschließenden neuen Partizipationsforschung – etwa die Bedeutung von externer politischer Selbstwirksamkeit und damit politischer Aktion als Motor für politische Partizipation (vgl. Widmaier/Nonnenmacher 2011) – liefern einige interessante Anregungen für die weitere Entwicklung einer politischen Bildung unter erschwerten Bedingungen.

Literatur

- Bödeker, Sebastian (2011): Die Soziale Frage der Demokratie. Einkommen und Bildung beeinflussen die Chancen politischer Teilhabe, in: WZB-Mitteilungen 134, Dezember 2011, S. 26-29.
- Cloerkes, Günther/Kastl, Jörg Michael (Hrsg.) (2007): Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen, Heidelberg.
- Deutscher Bundestag (2008): Drucksache 16/9766, Antrag der Fraktionen der CDU/CSU und der SPD „Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland, Berlin.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 32-33/2007, S. 3-8.
- Loerwald, Dirk (2007): Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 32-33/2007, S. 27-33.
- Metzner, Christiane (2011), Demokratie als Nebenprodukt? Kompetenzerwerb durch Engagement in Nonprofit-Organisationen, in: Hannah Gritschke/Christiane Metzner/Bernd Overwien (Hrsg.), Erkennen – Bewerten – (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb in globalen Wandel, Kassel, S. 264-293.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2011): Curriculare Standards des Fachs Sonderpädagogik. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte, Mainz, http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Sonderpaedagogik.pdf (2012-01-22).