

2 Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen am Beispiel des Demokratie-Lernens

Die Frage nach dem Verhältnis von sozialem und politischem Lernen ist vor allem durch die Diskussion zwischen VertreterInnen des sogenannten Demokratie-Lernens auf der einen Seite und VertreterInnen der politischen Bildung auf der anderen Seite seit dem Jahre 2001 aufgekommen. In verschiedensten pädagogischen Konzepten, die unter der Bezeichnung „Demokratie-Lernen“ gefasst werden können, wird soziales Lernen fokussiert, allerdings wird auch der Anspruch erhoben, auf die mündige Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Diedrich/Abs/Klieme 2004: 7) und politisches Lernen anzustoßen. Oftmals wird Demokratie-Lernen auch als Alternative zur traditionellen politischen Bildung⁹ formuliert. (Vgl: Fauser 2004: 47, Beutel/Fauser 2013a: 120)

Im Folgenden wird zunächst skizziert, was unter Demokratie-Lernen verstanden wird. Dabei werden zur Veranschaulichung des Charakters des Demokratie-Lernens verschiedene Programme und Projekte näher beschrieben, die einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Demokratie-Lernens haben. Anschließend wird die zwischen VertreterInnen des Demokratie-Lernens und der Politischen Bildung ausgetragene Kontroverse skizziert, die, genau wie der Demokratiebegriff des Demokratie-Lernens, für diese Arbeit von höchster Relevanz ist. Von der sehr intensiv geführten Debatte, in deren Rahmen unzählige Beiträge erschienen sind, werden die relevanten Punkte beschrieben. Dabei werden auch die Positionen von VertreterInnen der außerschulischen politischen Bildung zu dem Streit um Demokratie-Lernen berücksichtigt, denn auch diese sind wegen des Untersuchungsgegenstands für die vorliegende Arbeit ein wichtiger Impuls.

Mit der Lehr- und Lernform Service-Learning und dem Sozialprojekt „Compassion“ werden anschließend zwei Konzepte vorgestellt, die ihrem Charakter nach dem Demokratie-Lernen zugeordnet werden können. Beide sind als

⁹ Die Bezeichnung „traditionelle politische Bildung“ wird von AutorInnen des Demokratie-Lernens als Kennzeichnung einer Kritik an konventionellem politischem Lernen benutzt, die in diesem Kapitel dargestellt wird. In der vorliegenden Arbeit wird „traditionelle politische Bildung“ zudem als Abgrenzung zu „kritischer politischer Bildung“, deren Verständnis in Kapitel 3 ausgeführt wird, verwandt.

zentrale Konzepte zur Ermöglichung sozialen Lernens anzusehen, die auf dem praktischen sozialen Tun von SchülerInnen basieren. Sie nehmen im Modellprojekt „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“ eine zentrale Rolle ein. Gleichzeitig formulieren beide Konzepte jedoch auch den Anspruch, politisches Lernen zu ermöglichen. In ihnen stellt sich somit auch die Frage nach dem Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Die Darstellung der theoretischen, pädagogischen und didaktischen Grundlagen und Auswirkungen von Service-Learning (3.1.1) und Compassion (3.1.2) ist daher auch eine Basis für weitere Überlegungen in dieser Arbeit.

Das Kapitel schließt mit der Feststellung der Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen „sozial“ und „politisch“ in der politischen Bildung (3.3).

2.1 Demokratie-Lernen: Theoretische Grundlagen, Konzepte und didaktische Konsequenzen

Seit einiger Zeit erlebt Demokratie-Lernen eine gewichtige Renaissance innerhalb der allgemeinen Erziehungswissenschaft und der politischen Bildung. Gerhard Himmelmann, einer der bedeutendsten Protagonisten des Demokratie-Lernens und mit seinem Hauptwerk *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform* (Himmelmann 2001) quasi der Stichwortgeber der Bewegung, spricht sogar von einem „regelrechten Boom einer neuen, breit angelegten demokratisch-politischen Bildung“ (Himmelmann 2010: 22), die keine „kurzfristige Mode-Erscheinung“ (ebd.) sei, sondern ein langfristiger europäischer und weltweiter Trend. Die Gründe für eine europa- und weltweite Hinwendung zu dieser neuen Form der demokratisch-politischen Bildung sieht Himmelmann einerseits in den „politischen, sozialen, kulturellen und mentalen Verwerfungen als Folge der Individualisierung [...] und der komplexen ökonomisch-politischen Globalisierung andererseits“ (ebd: 23)¹⁰. Daher sei es Ziel der Konzepte des Demokratie-Lernens, die Wertgrundlagen der Demokratie zu revitalisieren, neue Legitimationspotenziale der Demokratie zu aktivieren und somit das demokratische Modell gegen Erosionserscheinungen zu schützen. Mithilfe des Demokratie-Lernens sei es möglich, trotz permanenter sozialer und ökonomischer Krisen, das System des demokratischen Zusammenlebens zukunftsfähig weiterzuentwickeln. (Vgl. ebd.) Nebenbei erhofft sich Himmelmann von einer Verlagerung von politischer Bildung hin zu Demokratie-Lernen einen Aufstieg

¹⁰ Einfügungen in Zitate sowie Auslassungen, die vom Autor vorgenommen wurden, werden mit eckigen Klammern gekennzeichnet.

des Faches „aus der Zweitliga der Schulfächer“, auch im Ansehen der Schüler“ (Himmelfmann 2001: 25). Demokratie-Lernen kann also, in dem Verständnis Himmelfmanns, als Antwort auf die Krise der Moderne angesehen werden und soll dabei helfen, gegen diagnostizierte negative Entwicklungen in der Gesellschaft bei den Menschen ein Gefühl für die Legitimität der Demokratie herzustellen. (Vgl. ebd.)

Aus welchem wissenschaftlichen Bereich und unter welchem Namen Demokratie-Lernen auch firmiert¹¹, es sind einige übergreifende Tendenzen zu erkennen. Sehr deutlich wird dies in dem „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (vgl. hierzu Beutel/Fauser 1990, 2001, 2013), dem sich daraus weiterentwickelten BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ und in den Ansätzen von Gerhard Himmelfmann, der sich intensiv mit seinem „Leitbild Demokratieerziehung“ auseinandersetzt. (Zur zentralen Bedeutung dieser drei Initiativen vgl. Beutel 2011: 63) Die verschiedenen Initiativen und Konzepte streben eine Erneuerung der demokratisch-politischen Bildung an. Gerhard Himmelfmann unterscheidet fünf verschiedene Felder von Initiativen und Konzepten. Neben den drei genannten, also dem BLK-Programm, dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und dem Konzept des „Demokratie-Lernens“ von Himmelfmann, werden noch freie Sponsorenprogramme, Wettbewerbe privater und öffentlicher Träger, Aktionen von Stiftungen und Akademien sowie das Konzept „Education for Democratic Citizenship“ des Europarates genannt. (Vgl. Himmelfmann 2010: 19 ff.)

Innerhalb der „Bewegung“ des Demokratie-Lernens sind zwei verschiedene fachliche Strömungen auszumachen. Die „pädagogische Richtung der Bewegung“ um Wolfgang Beutel, Wolfgang Edelstein und Peter Fauser spricht von Demokratiepädagogik (Beutel et al. 2012) und meint damit eine übergreifende Kategorie, in welcher politische Bildung, Demokratie-Lernen usw. eingeordnet werden können. (Vgl. Himmelfmann 2007: 42) Im Unterschied zu dem Gebrauch des Wortes „Demokratiedidaktik“ (vgl. Lange/Himmelfmann 2010) will diese Richtung mit dem Wortteil „-pädagogik“ betonen, dass es sich im Bereich des Demokratie-Lernens um Aufgaben handelt, die nicht auf ein Fach begrenzt werden könnten, da sie eine wichtige Bedeutung für Lernen und Bildung hätten. Die Aufgabe der Erziehung wird als übergreifende und allumfassende gesehen, die Schule soll als Ganzes betrachtet werden. Im Mittelpunkt stehen hier die Erlangung von „demokratischen“ Kompetenzen und das Anregen zu „demokrati-

¹¹ Es sei darauf hingewiesen, dass innerhalb der „Demokratie-Lernen Bewegung“ ein Unbehagen hinsichtlich der begrifflichen Unklarheit zu erkennen ist. So wird immer wieder das angelsächsische Vorbild „Civic Education“ genannt. Unter diesem Dachbegriff sammeln sich Rahmen, Ziele und Inhalte sowohl einer aufs Ganze der Schule, als auch auf den Fachunterricht bezogenen Pädagogik. (Vgl. hierzu: Fauser 2007: 90 oder Himmelfmann 2007: 45 ff.)

schem“ Handeln. In Anlehnung an die Dreiteilung des Demokratie-Begriffs durch Himmelmann soll Kultur als Ganzes in den Blick genommen, also Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform angesehen werden. (Vgl. Fauser 2007: 38, Beutel 2011: 69) Dabei wird Schule als ideales Feld für demokratische Erfahrungen angesehen, da in der Schule „fast alles [...] mit Demokratie zu tun“ (Beutel 2011: 57) habe und die verstärkte Bedeutung für eine politisch bildende Wirkung eben dieses Lebensraums Schule wahrgenommen werden müsse (vgl. ebd: 69). So wird Schule als „Gelegenheitsstruktur“ für Demokratie-Lernen verstanden. (Vgl. ebd: 74) Die AutorInnen betonen immer wieder die Wichtigkeit der „politisch bildenden Wirkung des Lebensraums Schule“ (Beutel 2011a: 76) für die Bildungsprozesse. Praktisch schlägt sich dieses Denken in demokratiepädagogischen Initiativen, etwa der Beförderung des Klassenrates¹², nieder.

Die zweite Strömung, die der Politikdidaktik, spricht von „Demokratie-Lernen“ oder „Demokratiedidaktik“ als einem Ansatz der politischen Bildung. Es wird eine Verlagerung von Politik-Lernen zu einem breiten und hervorgehobenen Demokratie-Lernen gefordert.¹³ (Vgl. Himmelmann 2007: 42) Am klassischen Politik-Lernen wird die „Ausrichtung auf den ‚Staat‘ und die hohe ‚Politik‘“ kritisiert. Dem „zu sehr etatistisch gedachten“ Politikbegriff fehle, so Himmelmann, „die normative Basis“, ihm mangle es an einer „demokratiespezifischen Ausprägung“, er verliere „mit dem „Wandel des Staates und des ‚Politischen‘ zunehmend seinen realen Bezugspunkt“ und er sei „oft zu abstrakt und theoretisch“, sodass er den „Bezug zum existenziellen Alltag des zivilen Bürgerhandelns erschwert oder sogar hindert“ (Himmelmann 2002: 23, vgl. auch Himmelmann 2010: 23 f.). Im Gegensatz dazu stützten sich die Initiativen des Demokratie-Lernens, so Himmelmann, auf ein breiteres fachwissenschaftliches Fundament und kombinierten ein weiteres Spektrum an sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen, als das die traditionelle politische Bildung tue. (Vgl. Himmelmann 2010: 24)

Beide Richtungen der Bewegung stützen sich auf einen bestimmten Begriff von Demokratie. Dieser muss als Ausgangspunkt und Grundlage der Initiativen, Projekte sowie Lehr- und Lernformen des Demokratie-Lernens angesehen werden.

Hierbei handelt es sich um die schon erwähnte Dreiteilung des Demokratiebegriffs, welche von Gerhard Himmelmann in Anlehnung an den Demokratiebe-

¹² Vgl. zum Klassenrat Brilling 2012, Blank 2014.

¹³ Zur Unterscheidung der politikdidaktischen und pädagogischen Richtung im Demokratie-Lernen siehe auch Reinhardt 2007: 195 ff.

griff John Deweys und dessen Pragmatismus¹⁴ entwickelt wurde. Dieser betont, Demokratie sei vor allem eine Form des Zusammenlebens. (Vgl. Dewey 1949 [1915]: 121) Aufbauend darauf nimmt Himmelmann, um einen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beitrag zur Konzeptbündelung der politischen Bildung zu leisten, eine Dreiteilung des Demokratiebegriffs in Demokratie als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform vor. Demokratie solle „nicht nur als eine ‚Vertikale‘, als ein Verhältnis der Menschen/Bürger zum Staat“ (Himmelmann 2001: 37), sondern auch als „‚Horizontale‘ [...], als Verhältnis der politisch-gesellschaftlichen Kräfte und der Menschen/Bürger untereinander“ (ebd.) gesehen werden. Diese Dreiteilung des Demokratiebegriffs kann als fachwissenschaftliche Basis für die didaktischen Überlegungen sowie die Initiativen und Projekte angesehen werden. (Vgl. Himmelmann 2002: 31) Da Demokratie nichts sei, was vom Himmel falle, kein Mensch als Demokrat geboren werde und die Demokratie auf eine demokratische Verhaltensstabilität der BürgerInnen zurückgreifen müsse, solle Demokratie eingeübt und gelernt werden (vgl. ebd. 75, Himmelmann 2000: 256), was die Legitimationsgrundlage des Demokratie-Lernens – dies zeigt sich bereits im Namen – darstellt.

Demokratie zeichne sich, so Himmelmann, besonders als eine Form des Zusammenlebens, eine Lebensform im Sinne gemeinsam geteilter Erfahrung aus. (Vgl. Himmelmann 2000: 256)¹⁵ In der von Himmelmann vorgenommenen Dreiteilung des Demokratiebegriffs liegt der Fokus auf der Ebene der Lebensform. Er kritisiert, diese Ebene sei von der „institutionell orientierten Politikdidaktik allzu oft unberücksichtigt“ (Himmelmann 2013: 111) geblieben. „Das Demokratie-Lernen auf der Ebene der ‚Demokratie als Lebensform‘ muss sicherlich die Basis aller weiteren Bemühungen des Demokratie-Lernens sein.“ (Himmelmann 2001: 121) Aufgabe der Schule sei es, den SchülerInnen Räume und Zeiten zum Sammeln positiver sozialer Erfahrungen im Rahmen der Schule und deren Umfeld herzustellen. (Vgl. Edelstein 2005: 211)

In Anlehnung an John Dewey wird Demokratie also als soziale Idee begriffen. (Vgl. Himmelmann 2002: 30) Demokratie als Lebensform bilde, so die ProtagonistInnen des Demokratie-Lernens, den Basisbereich der Demokratie, da sie die ursprünglichste Form der Demokratie sei. (Vgl. Himmelmann 2001: 70) In ihr gehe es um konkrete Verhaltensweisen der Menschen wie Gewaltverzicht, Zivilität, Fairness, Toleranz, Solidarität, Kooperation und zivilgesellschaftliches

¹⁴ Nicht nur Himmelmann bezieht sich aus Sicht der Politikdidaktik in jüngster Zeit auf den Pragmatismus. So hat Armin Scherb eine „Pragmatistische Politikdidaktik“ im Sinne einer pragmatistischen Grundlegung für einen erfahrungsorientierten Politikunterricht vorgelegt. (Vgl. Scherb 2014, 2012. Vgl. zur Kritik an Scherbs Ausführungen Wohnig 2013.)

¹⁵ Vgl. zur Herkunft dieser Betonung der Demokratie als „gemeinsam geteilte Erfahrung“ und die Verankerung Himmelmanns in einem erfahrungsorientierten Lern- und Demokratieverständnis Dewey (1949 [1915]: 113 ff.).

Engagement. Indem Demokratie bis in die Verhaltensweisen der Menschen zurückverfolgt werde, könne man, so Himmelmann, von einer „face-to-face“-Ebene der Demokratie“ (Himmelmann 2002: 29) sprechen. Himmelmann betont, Demokratie werde „heute vielmehr als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet“ (Himmelmann 2004: 8). Das bedeute, dass „politische Bildung stärker basis- und lebensnah, niedrigschwellig und praktisch erfahrbar ausgestaltet bzw. unterfüttert werden soll“ (ebd.: 2). Himmelmann stellt die Frage, wie SchülerInnen „stärker für das demokratische Gemeinwesen und für sozial angemessene Verhaltensweisen aktiviert werden können“ (Himmelmann 2004: 4). Allgemein scheint die Intention der Aktivierung zu mehr zivilgesellschaftlichem Engagement ein Hauptanliegen des Demokratie-Lernens zu sein, nicht nur als Ziel, sondern auch als Grundlage des Lernens. Zivilgesellschaftliches Engagement wird verstanden als soziales Engagement im Rahmen eben dieser „sozial angemessenen Verhaltensweisen“, was wiederum die immer wieder betonten „demokratischen Kompetenzen“ sein dürften. So beruft sich Himmelmann immer wieder auf „Quellen, die fordern, das spezifische Demokratie-Lernen in der politischen Bildung durch Animation und ‚Ermöglichung von konkreten Erfahrungen‘ zu fördern“ (Himmelmann 2012: 26).

Die von den ProtagonistInnen des Demokratie-Lernens als „demokratisch“ klassifizierten Verhaltensweisen sollen die SchülerInnen auf verschiedenen Ebenen einüben, damit sie die genannten Kompetenzen entwickeln könnten. Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ nennt vier verschiedene Bereiche, in denen demokratische Erfahrungen gemacht werden können: im Unterricht, in Projekten, in Demokratie in der Schule und in der Schule in der Demokratie. (Edelstein 2014: 139 f.) Demokratische Handlungskompetenz der SchülerInnen müsse durch eine demokratische Schulentwicklung und durch in der Schule und im schulischen Nahbereich gemachte Erfahrungen erreicht werden, denn: „Wer in einer demokratischen Lern- und Lebenswelt aufwächst, wird in der Regel einen demokratischen Habitus erwerben.“ (Edelstein 2009: 11) Die Erfahrungen, die SchülerInnen auf der Ebene der Demokratie als Lebensform machen, sollen, so der Anspruch des Demokratie-Lernens nach Himmelmann, in einen gesellschaftlichen und politischen Kontext gestellt werden. Dieser Anspruch wird durch die Ebenen der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform erhoben. (vgl. Reinhardt 2007: 198).

Im Kern geht es bei der Demokratie als Gesellschaftsform um die Organisationsebene der Gruppen und Verbände, die eine demokratische Gesellschaft konstituieren (vgl. Edelstein 2009: 7), um „die gesellschaftliche Breite und Tiefe“ (Himmelmann 2013: 110) der Demokratie. Institutionen und Bereiche des Lernens auf der Ebene der Gesellschaftsform sind Schule, Vereine und Organisa-

tionen, in denen die SchülerInnen eingebunden sind, bspw. in Hilfen für benachteiligte gesellschaftliche Gruppen. Indem die SchülerInnen eine Analyse der gesellschaftlichen Teilsysteme durchführten und sie mit den Erfahrungen, die sie auf der Ebene der Lebensform gemacht haben, verbanden, sollten sie sich ihrer Verwobenheit in das System bewusst werden. (Vgl. Reinhardt 2007: 199) Die Ebene der Demokratie als Gesellschaftsform lege mehr Wert auf Wissens- und Verständniserwerb und führe in allgemeinere und abstraktere Themenfelder der politischen Bildung. Im Kern steckt auch hier die Überzeugung, dass bürgergesellschaftliches Engagement dringend notwendig sei, um den Zusammenhalt der Demokratie zu stärken. Das Bürgerbild, das vermittelt wird, zielt darauf, dass die Menschen ihr persönliches Wohlergehen als auch das ihrer Mitmenschen nicht dem Staat überlassen, sondern selbst Verantwortung übernehmen. (Vgl. Himmelmann 2001: 186) Himmelmann betont, dass der Demokratie, werde sie nicht nur als Herrschaftsform, sondern eben auch als Gesellschaftsform verstanden, verschiedene „Regelungssysteme“ zu Grunde lägen. Besonders bezieht sich Himmelmann in seinem zentralen Werk von 2001 immer wieder auf die Zivil- und Bürgergesellschaft. Bei der Legitimation der Demokratie stehe die Frage „was ‚Demokratie als Gesellschaftsform‘ in Zukunft heißen kann“ (ebd.: 125) im Mittelpunkt. Hier nehme die „Debatte um die Neuorientierung der Demokratie in Richtung auf eine ‚Zivilgesellschaft‘ oder ‚Bürgergesellschaft‘“ (ebd.) eine zentrale Rolle ein, da die Legitimation der Demokratie allein durch „äußere Feinde und den Kitt der äußeren Bedrohung“ (ebd.) nach 1989 verloren gegangen sei.

Die Ebene der Demokratie als Herrschaftsform fokussiert den Bereich des Staates. Ziel des Lernens auf dieser Ebene sei es vor allem, eine kognitive Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen und Konflikten zu fördern. (Vgl. Reinhardt 2007: 199) Himmelmann formuliert die Frage, wie ein System, das auf Menschenrechte und Volkssouveränität beruhe, mit einem System zur Produktion von verbindlichen Entscheidungen für eine Gesellschaft verbunden werden könne. Um diese Frage beantworten zu können und um sich mit demokratischen Prozessen und Konflikten auseinandersetzen zu können, seien solide Kenntnisse der Grundlagen von demokratischer Regierungs- und Herrschaftsform unabdingbar. (Vgl. Himmelmann 2001: 190 ff.)

Auch wenn Himmelmann immer wieder die Ebene der Lebensform als die zentrale Ebene und ursprüngliche Form der Demokratie bezeichnet, so betont er auch, dass keine der drei Ebenen für sich alleine die demokratische Idee ausfülle, sondern Demokratie-Lernen alle drei Ebenen der Demokratie abdecken müsse. (Vgl. ebd.: 263 f., Himmelmann 2013: 111)

Das von 2002 bis 2007 durchgeführte BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, in dem zahlreiche Praxisprojekte an Schulen durchgeführt wurden, knüpft an die oben skizzierten Überlegungen an und versteht sich als Antwort

auf die „krisenhaften aktuellen jugendpädagogischen und jugendpolitischen Entwicklungen“, wie zum Beispiel die Zunahme von rechter Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. (Vgl. Edelstein/Fauser 2001: 8) Peter Fauser spricht von Extremismus-Gefährdung, Gewaltneigung, einer Tendenz zu Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Ebenfalls betont er das schlechte Abschneiden „deutscher Jugendlicher“ bei den PISA-Untersuchungen und internationalen Vergleichen im Bereich der politischen Bildung. (Vgl. Fauser 2007: 21) Zusätzlich beziehen sich die Autoren auf eine steigende Demokratie- und Politikverdrossenheit, die sich in einer (international) zunehmenden Distanz Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik, zu PolitikerInnen und zu Parteien äußere. (Vgl. Edelstein 2005: 210, Eikel 2007: 8 ff., Fauser 2004: 45) Peter Fauser betont, dass der Zusammenhang zwischen Demokratie und Politik für die Verwirklichung der Menschenrechte und als Gegenbewegung zu den skizzierten Negativtendenzen normativ richtungsweisend sei. Diesen Zusammenhang gelte es zu erhalten und zu erneuern, was durch die Initiativen des Demokratie-Lernens möglich sei. (Vgl. Fauser 2004: 45)

In Reaktion auf diese negative Ausgangslage, die in der Forschung debattiert wird und mit der Erkenntnis, es bestehe pädagogischer Handlungsbedarf im Bereich politischer Bildung, folgen die Konzepte des Demokratie-Lernens dem Anspruch, neue zeitgemäße Konzepte für die schulische Bildung im Allgemeinen und die politische Bildung im Besonderen zu liefern. Gerade die Demokratie sei, so die allgemein vertretene Annahme der AutorInnen, auf die Mitwirkung und Akzeptanz der BürgerInnen angewiesen. (Vgl. Beutel 2011: 59) Auch hier geht es, wie bei Himmelmann, um die Stärkung des Legitimationsmoments der Demokratie durch pädagogische Interventionen und politische Bildung. Um diese demokratische Mitwirkung und Akzeptanz zu erreichen, wollen die Konzepte vor allem die Übernahme von Verantwortung durch SchülerInnen im Alltag der Schule verbessern (vgl. Edelstein 2008: 4) und dadurch Gelegenheiten zum Erlernen von Demokratie in allen drei Formen, also Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, in Schule und Jugendzeit bieten (vgl. Beutel 2010: 71). Da auf Grund der Politikverdrossenheit nicht mit einem politischen Interesse der SchülerInnen in der Schule zu rechnen sei, setzt das BLK-Programm auf soziales Engagement im Nahbereich der Schule, da hier das Interesse durchaus vorhanden sei. (Vgl. Edelstein/Fauser 2001: 13) Anders ausgedrückt: Da nicht mehr von politischem Interesse der SchülerInnen ausgegangen werden kann, Interesse an sozialem Engagement in Jugendstudien allerdings durchaus festzustellen ist, wird die Thematisierung des „Politischen“ zunächst durch soziales Engagement ersetzt und damit die Hoffnung verbunden, es werde sich auch politisches Interesse und politisches Engagement entwickeln.

Gerhard Himmelmann drückt die Aufgaben der Erziehung zur Demokratie in Anlehnung an die Kritik des rein formalen Wissens folgendermaßen aus: „Sie muss bei den Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen wecken, pflegen und fördern.“ (Himmelmann 2004: 6) Gerhard Himmelmann betont die Wichtigkeit des konkreten Handelns und das Einüben von demokratischen Prinzipien im Kleinen, also bspw. in der Schule durch einen Klassenrat oder das Engagement im Altenheim im Rahmen von Service-Learning. Erst daraus könne sich Wissen und Können entwickeln. (Vgl. Himmelmann 2007: 43) Diese Erfahrungen seien im Konzept des Demokratie-Lernens möglich, da soziales Lernen dort als Vorstufe des zukünftigen sozialen und politischem Engagements der SchülerInnen gelte. Demokratie-Lernen zielen auf ein „breites ‚Lernen für die Zivilgesellschaft‘, ohne dass Politik-Lernen dadurch vernachlässigt werden muss“ (ebd: 47).

In diesem Zusammenhang ist das „Stufenmodell“ Gerhard Himmelmanns zu erwähnen (Himmelmann 2002: 31 f.), da er hier die drei Schulstufen (Grundschule, Sek. I und Sek. II) den drei Ebenen der Demokratie zuordnet und diese wiederum mit drei Kompetenzbereichen verbindet. Der Schwerpunkt in der Grundschule liegt auf der Ebene der Lebensform und somit in der Ausbildung von Ich- und Selbstkompetenzen. Als Lernziel gibt Himmelmann für diesen Bereich die Entwicklung von Wissen der SchülerInnen „über sich selbst und ihre demokratisch bestimmte Umwelt“ (ebd: 34) an.¹⁶

Für den Bereich der Sekundarstufe I bildet die Ebene der Demokratie als Gesellschaftsform den Schwerpunkt. Hier sollen soziale und gesellschaftliche Kompetenzen gefördert werden, damit die SchülerInnen „Einstellungen und die Bereitschaft [erlangen], sich den Anforderungen und Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen der Demokratie zu stellen“ (ebd.).

In der Sekundarstufe II solle, nach Himmelmann, Demokratie als Herrschaftsform in den Fokus rücken. Dabei wird die „Herausbildung der demokratischen Kompetenz im Sinne der politischen Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit“ (ebd.) angestrebt, um es den SchülerInnen zu ermöglichen, „die gegebenen Handlungs- und Gestaltungsräume [...] zu erkennen, zu analysieren und möglichst auch nutzen zu können“ (ebd.). Dabei betont Himmelmann die Wichtigkeit der „sozial-kooperativen Situations- und Problembewältigung“ (ebd.), was – so macht es den Anschein – wiederum auf die Ebene der Lebensform Bezug nimmt, die stark durch sozial-kooperative Elemente geprägt ist. Auch die Fokussierung

¹⁶ Der interessierte Leser stellt sich hier die Frage, ob die Umwelt denn an sich schon demokratisch bestimmt sei und was denn passiere, wenn dies nicht per se so sei und undemokratische Erfahrungen gemacht werden. Dies spielt allerdings in Himmelmanns Überlegungen keine Rolle.

auf die „Problembewältigung“ verweist auf die Demokratie als Lebensform, die im Fokus der Himmelmannschen Konzeption steht. Der Punkt der Handlungsfähigkeit weist auf die Ebene der Partizipation hin. Unklar bleibt, in welcher Form SchülerInnen ihre Handlungsräume nutzen können. Ähnlich verhält es sich mit der von Himmelmann angestrebten Kritikfähigkeit. Hier zeigt sich, dass Kritikfähigkeit meist definiert wird als die Fähigkeit, Kritik von Mitmenschen zu ertragen und auszuüben. (Vgl. etwa Himmelmann 2007: 67 ff.) Inwieweit Himmelmann Kritikfähigkeit und politisches Handeln verknüpft, bleibt unklar.

Alle Initiativen und Anstrengungen des Demokratie-Lernens gehen also davon aus, dass Erfahrungen demokratischer Verhältnisse in der Schule oder der Gemeinde, also dem Nahbereich der SchülerInnen, eine Voraussetzung darstellen, um politisches Interesse und demokratisches Engagement im Verhältnis zu Gesellschaft und Staat zu befördern. (Edelstein/Fauser 2001: 19) Lernen könne dann gelingen, wenn drei Bedingungen erfüllt würden, die in Projekten des Demokratie-Lernens vor allem angesprochen würden: „Die Erfahrung von Kompetenz: Ich kann etwas tun; Die Erfahrung von Autonomie: Ich bin es, der handelt; Die Erfahrung der sozialen Eingebundenheit: Mein Tun ist für andere bedeutungsvoll und wird wahrgenommen sowie wertgeschätzt.“ (Beutel 2011: 66a) Demokratie-Lernen Projekte werden als „Projekte demokratischen Handelns“ mit dem Ziel der Ermöglichung von „demokratiepädagogischer Lern- und Engagementenerfahrungen“ (Beutel 2013: 245) beschrieben.¹⁷ Ebenfalls sehen die Autoren des Gutachtens für das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ einen automatischen Transfer von der Nahwelt zu der Ebene des politischen Systems. So definieren sie die Entwicklung von handlungsbezogenen und praxistauglichen Kompetenzen in „lebensweltorientierten“ Projekten, „mit denen Jugendliche auf der Ebene elementarer politischer Gemeinschaften etwas ‚anfangen‘, die sie also mit Sinnerfahrung verbinden können“ (Edelstein/Fauser 2001: 30), als Ziel.

2.2 Die Debatte zwischen Demokratie-Lernen und politischer Bildung

Seit dem Start des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ im Jahre 2002 gab es in der Wissenschaft der Politischen Bildung eine Kontroverse, die oftmals als Kontroverse zwischen Demokratie- und Politiklernen bezeichnet wird. (Vgl. May 2008, Massing 2010) Aus der Debatte werden hier die drei

¹⁷ Im Laufe der Jahre wurden viele Projektberichte aus dem Umfeld der Programme „Demokratisch Handeln“ und „Demokratie lernen und leben“ publiziert. Vgl. dazu etwa Beutel/Fauser 2001, Beutel et al. 2012, Berkessel et al. 2013, Beutel/Feurich 2014. Zudem sind viele Projekte auf <http://blk-demokratie.de/> einzusehen.

wichtigsten Streitpunkte dargestellt, da die Kontroverse den Charakter des Demokratie-Lernens anschaulich beschreibt.¹⁸ Im Kern dieser Debatte geht es in einer begrifflichen Kontroverse um die unterschiedlichen Bezugsbegriffe „Politik“ und „Demokratie“, die zwischen VertreterInnen politischer Bildung (vgl. Henkenborg 2009, Juchler 2005, Massing 2004, Sander 2007, Breit 2005) und Demokratie-Lernen diskutiert werden. Ein Großteil der VertreterInnen der politischen Bildung kritisiert, das Demokratie-Lernen verabsolutiere den Demokratie-gegenüber dem Politikbegriff. Es werde ein Ideal eines normativ überhöhten Demokratiebegriffs gezeichnet und positiv besetzt, wohingegen Politik als negativ konnotiert dargestellt würde. Massing spricht von einer Überbetonung der normativen Versprechenskapazität der Konzepte des Demokratie-Lernens auf der Basis des formalen und inhaltlich unterkonkreten Demokratiebegriffs. (Vgl. Massing 2011: 47) Die Demokratie-Lernen ProtagonistInnen argumentieren, sie sähen eine steigende Geringschätzung der organisierten Politik und ein Misstrauen gegen PolitikerInnen und Parteien. Dem stehe „eine deutliche Wertschätzung demokratischer Verhältnisse gegenüber“ (Fauser 2004: 45). SchülerInnen unterscheiden, so Fauser, „Demokratie als Qualität gemeinschaftlich organisierter Kommunitäten [...] von Politik als machtgesteuertem Systemspiel“ (ebd.). Himmelmann beschreibt daher die Betonung des Begriffes der Demokratie neben dem Aspekt des normativen Aufgabenfeldes (Schule als Demokratie, demokratische Kompetenzen etc.) als eine Frage der „Begriffssympathie“:

„Demokratie-Lernen‘ bzw. ‚Demokratie-Bildung‘ stiftet einen höheren Grad an normativer und konkret gesellschaftsbezogener Identität für dieses Fach und strahlt eine größere Legitimationskraft aus. Während der Politikbegriff, gerade bei Schülern, immer noch mit dem Odium des Auerbach-Kellers von Goethe verbunden ist [...], was uns freilich nicht sonderlich stören müsste, kann der Demokratie-Begriff immerhin doch eher als ein akzeptanz-fördernder Sympathieträger für das Fach geltend gemacht werden.“ (Himmelmann 2001: 25)

Die traditionelle politische Bildung setze, so die Demokratie-Lernen AutorInnen, zu sehr auf ein Analysieren und Erklären von Politik und vernachlässige die normative Ebene der Demokratie und mit ihr den Faktor der Verantwortungsübernahme, der konstitutiv für jede Demokratie sei. Der Demokratiebegriff sei, im Gegensatz zum Politikbegriff, als analytische Kategorie umfassender, da er auf alle Ebenen des gesellschaftlichen Lebens ausgerichtet sei. (vgl. Röken 2011: 176 f.) Demokratie-Lernen gehöre zwar auch zur politischen Bildung, das Eigentliche von Schule und Unterricht sei aber die Demokratie selbst. (Vgl. Beutel 2011: 58)

¹⁸ Eine ausführliche und aktuelle Beschreibung der Kontroverse findet sich bei Röken 2011: 169-235.

Die Politikdidaktik kritisiert einen entleerten Demokratiebegriff und ein reduktionistisches Politikverständnis seitens des Demokratie-Lernens. Da sich Interaktionen der SchülerInnen in deren Lebenswelt stark von realen politischen Prozessen unterscheiden, bliebe der Einblick in diese realen Prozesse ausgeblendet. (Vgl. Bittlingmayer et al. 2013: 266)

Der zweite wichtige Streitpunkt der Kontroverse bezieht sich auf die Übertragbarkeit von der Mikro- zur Makroebene. Kritisiert wird von Seiten der politischen Bildung, dass Erfahrungen, die auf der Mikroebene, bspw. durch Projekte in der Gemeinde, gemacht würden nicht automatisch auf die Ebene des politischen Lernens, also auf die Makrowelt des Politischen, übertragbar seien. (Vgl. Röken 2011: 202 ff., vgl. auch Sander 2007: 78 ff.) „Partizipation in geschützten Räumen und mit begrenzter Reichweite ist nicht einfach übertragbar auf politische Partizipation in einer modernen Massendemokratie.“ (Goll 2011a: 108) Gefordert wird eine fachliche Reflexion, die kein einseitig idealistisches Demokratie- und Politikverständnis vermittelt. (Vgl. ebd.)

Die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt hat in einem Aufsatz anhand empirischer Daten ermittelt, dass soziales Lernen nicht per se politisches Lernen sei (vgl. Reinhardt 2009, vgl. auch dies. 2010, 2011)¹⁹ und damit dem vom Demokratie-Lernen behaupteten „automatischen Transfer sozialen Lernens im Nahraum auf politisches Lernen für das staatliche politische System“ (Reinhardt 2013: 164) widersprochen.

In diesem Zusammenhang wurde tiefergehende Kritik an dem „gleichsam linearen Transfer positiver Partizipationserfahrungen von der Mikroebene (Familie, Schule, Verein) auf die Makroebene des politischen Systems“ (Widmaier 2009: 55), der sogenannten Spillover-Hypothese (vgl. dazu: Widmaier 2011: 104 f., Widmaier 2015) geübt. Soziokognitive Kompetenzen und ein demokratischer Habitus seien zwar für politische Partizipation eine notwendige, allerdings lange nicht ausreichende Voraussetzung für politisches Handeln. Politische Bildung könne erst entstehen, wenn zusätzlich zu den soziokognitiven Kompetenzen und dem demokratischen Habitus eine politische Reflexion und Aneignung von politischem Wissen²⁰ geschehen würde. (Vgl. ebd.) Politische Bildung sollte, so

¹⁹ Eine genauere Darstellung dieses Arguments wird in Kapitel 5.1. im Rahmen der Darstellung des Forschungsstandes zur Frage des Verhältnisses von sozialem und politischem Lernen unternommen.

²⁰ So argumentierte Walter Gagel in seiner Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts bereits vor der Debatte um Demokratie- und Politik-Lernen: „Die Arbeit des Parlaments lernt der Staatsbürger nicht durch einen Aufenthalt auf der Besuchertribüne des Bundestages kennen, also nicht durch Anschauung und persönliche Erfahrung. Vielmehr versteht er eine solchen Besuchsausschnitt erst dann, wenn er diesen in eine *abstrakte Vorstellung* vom Parlament als System einordnen kann, wenn er also Struktur und Funktion des Parlaments erfasst hat“ (Gagel 2000: 17, Hervorh. i. Orig.), um später zu betonen: „Motivierung zum Engagement ist wenig sinnvoll ohne die Fähigkeiten des Denkens und Erkennen-Könnens.“ (Ebd.)

Widmaier, ihr Bewusstsein auf politische Partizipation richten und durch gezielte Interventionen „Spillover-Effekte zwischen sozialem Engagement in der Zivilgesellschaft und politischer Partizipation befördern und begleiten“ (Widmaier 2010: 250). Erst wenn strukturelle Verhältnisse analysiert, notwendige Lösungsansätze auf der grundsätzlichen Ebene erarbeitet und Blicke in die jeweilige Organisation, bzw. den Organisationszusammenhang des Engagements geleistet würden, sei ein Spillover-Effekt von sozialem zu politischem Lernen möglich. (Vgl. Nonnenmacher 2011: 93, ders. 2010: 467) Ohne eine Konkretisierung und das Stellen der Fragen nach den Bezügen der durch soziale Erfahrung erschlossenen Themenbereiche zur Politik, unter welchen Rahmenbedingungen gehandelt werde, welche politischen Alternativen denkbar wären sowie welche Partizipationsmöglichkeiten in dem jeweiligen Bereich zur Verfügung ständen, bliebe politisches Lernen auf der Strecke. (Vgl. Bittlingmayer et al. 2013: 270)

Der dritte hier skizzierte Punkt der Kritik seitens der VertreterInnen der politischen Bildung beinhaltet die These, Erfahrungslernen, also das Lernen durch Erfahrungen, die in sozialen Projekten, bspw. des Service-Learnings, gemacht würden, befördere allenfalls soziale Lernprozesse und verzichte auf die Analyse von Strukturen. Während VertreterInnen der traditionellen Politischen Bildung kritisieren, die Projekte würden zwar Erfahrungen ermöglichen, jedoch keine Wege zur Reflexion anbieten und somit den SchülerInnen keine Möglichkeit bieten, die politische Welt zu durchdringen (vgl. Breit 2005: 54 ff.), betonen VertreterInnen des Demokratie-Lernens, durch „Verantwortungslernen“ und konkrete Erfahrungen werde Wissen über die Demokratie, demokratische Werthaltung und die Bereitschaft zum Engagement für die Demokratie vermittelt und eingeübt. (vgl. Beutel 2010: 71) Interessant ist, dass in der neuesten Diskussion in diesem Rahmen vermehrt von „demokratiepädagogischen Engagement und Verantwortungslernen“ (ebd: 75) gesprochen wird.

An dem von mir skizzierten, dem Demokratie-Lernen zu Grunde liegenden Demokratieverständnis und dessen Auswirkung auf die Praxisprojekte, lassen sich weitere Kritikpunkte aufzeigen, die im Folgenden dargestellt werden.

Zunächst einmal ist es auf institutioneller Ebene problematisch, von „Demokratie in der Schule“ oder „demokratischer Schule“ zu sprechen, eher wäre eine Bezeichnung, wie die Forderung nach einer „zu demokratisierenden Schule“, möglich. Jede Schule erfüllt als gesellschaftliche Institution per se die Funktionen von Allokation und Selektion und treibt SchülerInnen durch Bewertungen zwangsläufig in Konkurrenz. (Vgl. Nyssen 1995) Dass die Schule eine Einrichtung einer demokratischen Gesellschaft ist, muss noch lange nicht bedeuten, dass in ihr demokratische Verhaltensweisen vorherrschen und sie als Demokratie organisiert ist. (Vgl. Nonnenmacher 2009: 270 ff., ders. 2010: 468) Unterricht ist eben kein demokratischer Akt (vgl. Goll 2011a: 103) und Schule reproduziert

und schafft Ausschluss und Ungleichheit (vgl. Gomolla/Radtke 2002). In neueren Publikationen ist eine Aufnahme dieser Kritik seitens einzelner VertreterInnen des Demokratie-Lernens zu erkennen. Allerdings wird aus der Kenntnisnahme, Schule erzeuge und reproduziere „eine Fülle an Differenzierungen und Ausgrenzungen, die den normativen Erwartungen der entwickelten Demokratie – wie bspw. Gerechtigkeit, Autonomie, Mündigkeit, Selbstverantwortung – widersprechen oder damit zumindest in Spannung stehen“ (Beutel 2011: 68), keine Konsequenz für Konzepte des Demokratie-Lernens gezogen. Weiterhin bleiben Service-Learning, Klassenrat und ähnliche Projekte als Aushängeschilder für eine „demokratische Schule“ bestehen, ohne dass deren Grenzen angesprochen würden. (Vgl. ebd: 69 ff., vgl. kritisch Nonnenmacher 2009: 276, Oser/Biedermann 2007: 19 ff.) Die strukturellen und politischen Rahmenbedingungen der Institution Schule werden von den ProtagonistInnen des Demokratie-Lernens kaum systematisch erörtert. Dies erscheint als großes Defizit, sollen die Programme und Initiativen des Demokratie-Lernens doch gerade Partizipationsbereitschaft und im Anschluss daran politisches Interesse, Urteilsfähigkeit und politisches Engagement der SchülerInnen fördern. (Vgl. Bittlingmayer et al. 2013: 267) Die in der Schule angelegten Partizipationsgrenzen müssten, sollte dieser Anspruch ernst genommen, zumindest analysiert und kritisiert werden. Ohne Reflexion laufen die Programme Gefahr, die im Rahmen der Schule mögliche Partizipation als absolute Norm zu setzen und keine kritische Reflexion der Grenzen von Demokratie und Partizipation seitens der SchülerInnen und der LehrerInnen zu ermöglichen. Bettina Lösch kritisiert ebenfalls die fehlenden Analysen des demokratischen Zustands, meint damit aber auch die traditionelle politische Bildung, die anstatt sich einer Analyse des Bestehenden zu widmen, versuche, eine Angleichung an internationale Entwicklungen durch Standards und Kompetenzen zu erreichen. (Vgl. Lösch 2010: 118) Hier lässt sich ergänzen, dass die fehlende Analyse der demokratischen Verhältnisse ein unkritisches Verhältnis zu diesen nahelegt. Kritik spielt hier keine Rolle, sie wird ausgespart zu Gunsten einer normativen Ausrichtung, die beschreibt, wie Demokratie sein soll und wie demokratisches Verhalten der BürgerInnen in ihr aussieht.

Die von der traditionellen politischen Bildung mit diesem Punkt verbundene Kritik, Demokratie müsse nicht nur sozial gelebt, sondern auch intellektuell verstanden werden, was bedeute, dass verschiedene Demokratiemodelle politikwissenschaftlich erfasst werden müssten (vgl. Goll 2011a: 104), greift hier aus einer kritischen Perspektive zu kurz. Zunächst einmal müsste, und hier tut sich auch ein Großteil der traditionellen politischen Bildung schwer, eine kritische Analyse der Macht- und Herrschaftsverhältnisse geleistet werden, um Chancen und Grenzen von Demokratisierung in der Schule zu eruieren. Eine Beschäfti-

gung mit verschiedenen Formen der Demokratie kann zuallererst eine Beschäftigung mit Demokratie in der Schule bedeuten.

In Anlehnung an Bettina Lösch lässt sich sagen, dass sowohl der traditionellen politischen Bildung als auch dem Demokratie-Lernen ein Demokratieverständnis zu Grunde liegt, das die Trennung zwischen Staat, Ökonomie und Gesellschaft, zwischen der politisch-öffentlichen und privaten Sphäre beibehält. Es handelt sich hierbei um ein kritisiertes liberales Demokratieverständnis, das sich auf die repräsentativ-parlamentarische Demokratie bezieht.²¹ Die Zivilgesellschaft werde, so Lösch, auch in dem Verständnis des Demokratie-Lernens, als vorpolitischer Raum verstanden. In diesem sollen sich demokratische Werte und Tugenden entwickeln. Auch wenn demokratische Verfahrensweisen, wie bspw. in dem Ansatz des Klassenrates, auf die Schule übertragen würden, so blieben die politischen Beteiligungsmöglichkeiten doch begrenzt. (Vgl. Lösch 2010: 118)

Das Verständnis von Demokratie und die Fokussierung auf die Ebene der Lebensform haben zur Folge, dass handlungs- und erfahrungsorientierte Partizipation beliebig wird: Fast alle Möglichkeiten der Erfahrungen in Schule und durch soziales Engagement werden als demokratisch beschrieben und sollen somit letztendlich Partizipationschancen verbessern und politisches Interesse wecken. Die Tatsache, „dass auch in demokratischen politischen Systemen gesamtgesellschaftlich verbindliche und mit dem staatlichen Gewaltmonopol durchgesetzte Entscheidungen getroffen werden“ (Bittlingmayer et al. 2013: 266), wird ausgeblendet. In jüngeren Publikationen Gerhard Himmelmanns entsteht der Eindruck, als gehe das Demokratie-Lernen vermehrt auf die Kritik der Überfokussierung auf die Demokratie als Lebensform und eine damit einhergehende Auflösung des Demokratie-Lernens und der politischen Bildung im Sozialen ein:

„Alle drei Ebenen der Demokratie müssen in ihrem Zusammenhang gesehen werden. Demokratie-Lernen in der Schule löst sich also in dieser gestuften Interpretation nicht im Individuellen oder im Sozialen auf, sondern kombiniert die verschiedenen Sichtweisen.“ (Himmelmann 2013: 111)

Auch Benedikt Widmaier hat beziehend auf eine Studie der Bertelsmann Stiftung auf die Tatsache hingewiesen, SchülerInnen sähen in der Schule erheblich weniger Möglichkeiten sich einzubringen und mitzuentcheiden, als dies bspw. in der Familie der Fall sei. Noch schlechter sähen SchülerInnen ihre diesbezüglichen Möglichkeiten in der Kommune. (Vgl. Widmaier 2009: 55) Diese Kritik ist eng verbunden mit der oben dargestellten Kritik an dem nicht automa-

²¹ Die Kritik an einem solchen Demokratieverständnis wird in Kapitel 3.1.2 detailliert ausgeführt.

tisch gegebenen Spillover-Effekt zwischen sozialer und politischer Partizipation. Freiwillige Vereinigungen seien nicht pauschal als Schulen der Demokratie zu bezeichnen und zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und der herrschenden politischen Kultur eines Landes bestehe ein Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. (Vgl. Widmaier 2010a: 249) Es erscheint also äußerst problematisch, in Bezug auf Erfahrungen, die in Schule, Gemeinde und Vereinen gemacht werden, von „der Wiege der Demokratie“ zu sprechen.

Aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung kritisieren Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring das Demokratie-Lernen. (Bremer/Kleemann-Göhring 2010) Die Autoren gehen der Fragestellung nach, wie die Debatte zwischen Demokratie-Lernen und politischer Bildung und die darin zum Ausdruck kommenden Gegenüberstellungen aus einer Feldperspektive nach Bourdieu zu beurteilen sei. Das politische Feld meint hierbei „die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten“, wobei „es ein ständiges Ringen um die Auslegung und Ausgestaltung von Politik“ (ebd: 230) gäbe. Die angesprochenen Gegenüberstellungen seien Ausdruck einer Trennung zwischen Experten und Laien in politisch Aktive und politisch Passive. Nach Bremer/Kleemann-Göhring kritisiert Bourdieu die Naturgegebenheit, die die Politikwissenschaft dieser Unterscheidung zu Grunde legt. Vielmehr müsse nach den sozialen Voraussetzungen und der Form des „politischen Kapitals“ gefragt werden, über welches verfügt werden muss, um politisch aktiv zu sein. (Vgl. ebd.) Die Autoren charakterisieren sodann den Politikbegriff Bourdieus als „weit“, da er an die „alltäglichen Weltansichten der Akteure“ (ebd: 231) rückgebunden sei und als „eng“, da Herrschaft eine zentrale Rolle spiele „und er [Bourdieu] in den Weltansichten der sozialen Subjekte immer verinnerlichte Formen von Herrschaft enthalten sieht“ (ebd.). Anknüpfend an die Theorie Bourdieus kritisieren Bremer/Kleemann-Göhring die Gegenüberstellung von „privat“ und „öffentlich“ als schematisch und willkürlich. Diese und andere „Setzungen“ seien als Versuche zu sehen, eine Grenze zum politischen Feld zu markieren. Das Resultat dieser Setzungen sei jedoch, dass Lernorte wie Peer-Groups entpolitisiert würden: „Indem bestimmte Einstellungen und Praktiken des Sich-Engagierens für andere dem ‚sozialen‘ Lernen zugeordnet werden, werden sie zugleich zu Artikulationsformen, die im politischen Feld nicht legitim sind. Sie werden [...] entpolitisiert.“ (Ebd: 231)

Bremer/Kleemann-Göhring stellen fest, dass für wenig privilegierte Milieus Politik immer mit anderen alltags- und lebensweltlichen Praxisformen vermischt bleibe, sie im Unterschied zu privilegierten Milieus Politik nicht als eine eigene Sphäre betrachten könnten. Auf diesen Bereich zielen allerdings politische Bildung. Die weniger privilegierten Milieus engagierten sich zudem in sozialen Formen des Engagements, die als unpolitisch degradiert würden. (Vgl. ebd: 231 f.) Die Regeln des politischen Feldes seien, so der Schluss der Autoren, gegen

„politische Laien“ gerichtet. „Auf diese Weise wird die Reproduktion der sozialen Ungleichheit in der politischen Arbeitsteilung verschärft und die sozial weiter unten stehenden Milieus werden auf ‚unpolitische‘, d.h. nicht legitime Formen der politischen Artikulation zurückgeworfen.“ (ebd.: 232) Der Transfer von sozialem zu politischem Lernen sei eine soziale Grenze: Sie erfordere einen Habitus, über den nur bestimmte Milieus verfügen, da es hier um „(Selbst-) Sicherheit“ gehe. (Vgl. ebd.: 231 f.) Bremer/Kleemann-Göhring fordern daher einen Ansatz, der Politik als dies aufnimmt, wie es den Subjekten in ihrem Alltag erscheint. Sie plädieren daher, ähnlich wie Bettina Lösch (vgl. Lösch 2009), für einen weiten Politikbegriff, aber ohne zu fordern, dass der enge Bereich des Politischen benannt werden müsse. Die Sphäre des Politischen bezeichne hier den Bereich, in dem „Politik in besonderer Weise gedacht und gehandhabt wird“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2010: 232). Die Partizipationschancen der Menschen würden von diesen selbst antizipiert. Daher bezeichnen Bremer/Kleemann-Göhring den Ansatz des Demokratie-Lernens als „naiv“, wenn sie bspw. Schule als eine Insel begriffen, „in der ‚Demokratie als Lebensform‘ eingeübt werden kann“ (ebd.).²² Vor dem Hintergrund ihrer im gesamten Lebenskontext antizipierten Partizipationschancen könnten dann Angebote in der Schule als Farce angesehen werden. (Vgl. ebd.: 232 f.) Ziel politischer Bildung müsse es daher sein, weniger privilegierte Milieus zu gewinnen, indem hinterfragt werde, „was im engeren ‚politischen Feld‘ anerkannt wird, also legitimes und nicht-legitimes politisches Lernen zu unterscheiden“ (ebd.: 233).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft das Konfliktverständnis des Demokratie-Lernens. Dieses steht in engen Zusammenhang mit dem beschriebenen Demokratieverständnis, das als soziale Idee vor allem die Fähigkeit zu kooperieren und Verantwortung zu übernehmen propagiert sowie Konfliktvermeidung und Konfliktregulierung als zentrales Ziel ansieht. Somit wird ein negatives Konfliktverständnis produziert, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass trotz der Konflikte und nicht ihrerwegen die Demokratie ein „erträgliches Ordnungsprinzip für unsere Gesellschaft“ (Himmelmann 2001: 38) sei. Damit knüpft Demokratie-Lernen an die Partnerschaftspädagogik Theodor Wilhelms aus den 50er Jahren an, übrigens gar nicht ungewollt, wie die Verweise auf Wilhelm in Himmelmanns

²² Diese Argumentation lässt sich durch eine Studie von Alexander Lötscher unterstreichen, der für das demokratiepädagogische Konzept des Klassenrats herausgearbeitet hat, dass dieser zwar Erfahrungen ermögliche, die durchaus den Anspruch des amerikanischen Philosophen John Deweys erfüllten, Demokratie als Lebensform, als gemeinsam geteilte Erfahrung, zu sehen. Allerdings hält er auch fest: „Der Preis für diese Sichtweise besteht darin, den Klassenrat als unabhängige Insel zu betrachten und den Kontext der Macht- und Herrschaftsbeziehungen in Schule, Gesellschaft und im politischen System auszublenden.“ (Lötscher 2014: 71)

Hauptwerk zeigen. (Vgl. Himmelmann 2001: 57 ff.)²³ Hierbei geht es um die Herstellung sozial verträglicher und sozial korrekter „Kooperation“ – ein Wort, das bspw. in der Expertise zu „Demokratie lernen und leben“ einen zentralen Stellenwert einnimmt (vgl. Edelstein/Fausser 2001) – zwischen den Menschen, mit dem Ziel, Konflikte zu vermeiden oder, wenn sie denn auftreten, zu lösen. Dieser Mechanismus lässt sich, darauf sei exemplarisch hingewiesen, in der Funktion des Klassenrats beobachten, aber auch in Service-Learning Projekten, im Rahmen derer Aufgaben in der Gemeinde, wie das Beseitigen von Schrottmüll (vgl. Schirb 2004: 17), übernommen werden. So sollen Konflikte und im besten Fall die Gesellschaft an sich durch soziales Engagement der Einzelnen harmonisiert werden, was auch schon Wilhelms Anliegen war, wenn er für den Unterrichtseinstieg einer „Erziehung zur Kooperation“ folgende Frage vorschlägt: „Was habe ich meine Eltern gekostet, wenn ich 21 bin, und was den Staat?“ (Wilhelm 1951: 180) Weniger geht es in diesem kooperativen, harmonischen Demokratieverständnis um die Anerkennung, Austragung und Institutionalisierung von Konflikten und die Befähigung der Menschen dazu, ihre eigenen Interessen in politisch-gesellschaftlichen Konflikten zu erkennen und nach diesen zu handeln. Ein Verständnis also, das Konflikte als das Wesentliche der Demokratie ansieht. (Vgl. 3.1.2)

Indem Demokratie als Lebensform sowohl als das zentrale Element einer Pädagogik als auch einer Didaktik gesetzt wird und das Anliegen darin besteht, SchülerInnen Erfahrungen in der Demokratie als Lebensform machen zu lassen, besteht die Gefahr, dass Demokratie als Existierende hingenommen und nicht mehr hinsichtlich ihres wirklichen demokratischen Charakters analysiert und befragt wird. Das zentrale Augenmerk liegt auf der Lebenshilfe und dem sozialen Engagement, nicht auf der kritischen Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Beschaffenheit der Demokratie, um eine Demokratisierung voranzutreiben. Hier sollte, im Sinne immanenter Kritik, auch die Analyse von Anspruch und Wirklichkeit der Demokratie zur Sprache kommen. Demokratielernen steht in der Gefahr, sich auf soziales Lernen zu beschränken und die Ebene des Politischen, der Analyse der bestehenden Verhältnisse, außen vor zu lassen. Diese Gefahr geht einher mit der schon besprochenen Überbetonung der „Demokratie als Lebensform“ im Sinne von sozialem Engagement. Interessant ist hierbei, darauf hinzuweisen, dass die sozialen Bewegungen der 80er Jahre

²³ Auf die Gefahr der Beschwörung von Harmonie durch die Überbetonung der Demokratie als Lebensform und die Fokussierung der face-to-face Ebene der Demokratie reagiert Himmelmann in neueren Publikationen: „Dabei wird nicht einer allgemeinen Harmonie oder einem konfliktlosen Konsens das Wort geredet, sondern es geht um die Erkenntnis des spezifischen Spannungsfeldes zwischen Selbstwirksamkeit und Individualismus einerseits und sozialer Verantwortung und Gemeinwohlorientierung andererseits.“ (Himmelmann 2013: 111)

Demokratie auch als Lebensform verstanden, dies aber bedeutete, dass möglichst viele Lebensbereiche politisiert werden sollten und möglichst alle Menschen an Entscheidungen beteiligt würden. (Vgl. Blühdorn 2013: 83)

Aber auch die Kritik der traditionellen politischen Bildung lässt diesen Punkt außer Acht. Mit der weit verbreiteten Forderung, Politikunterricht müsse realistische Bilder von Demokratie zeichnen, geht einher, dass Politikunterricht keine Idealvorstellungen und Utopien von Demokratie behandeln dürfe, sondern einen Systemvergleich (bspw. Weimarer Republik - BRD) nach normativen und funktionalen Betrachtungskriterien statt nach Ideal- und Wunschvorstellungen leisten solle. (Vgl. exemplarisch Goll 2011a: 110 ff.) Hier steht auch die Kritik am Demokratie-Lernen in Gefahr, Demokratisierungsprozesse als utopisch und nicht zulässig zu brandmarken und somit eine Kritik des Bestehenden zu vermindern. Diese Kritik postuliert, Demokratie habe Stärken und Schwächen. Ziel der politischen Bildung sei das Verstehen der Demokratie als politische Ordnung, Demokratisierung als gesamtgesellschaftliches Ziel bleibt außen vor. (Vgl. Goll 2011a: 119) Aus Sicht kritischer politischer Bildung gilt es, eben auf diese Stärken und Schwächen der Demokratie zu bestehen, sie gezielt zu analysieren, „weil man die Demokratie nur leben und in der Demokratie nur leben kann, wenn man ihre Schwächen genauso realisiert wie ihre Stärken“ (Adorno 1971 [1966a]: 115).

Klaus-Peter Hufer (Hufer 2013b) hat aus Sicht der außerschulischen politischen Bildung darauf hingewiesen, dass für diesen Bildungsbereich ein rein formaler Politikbegriff, der der schulischen politischen Bildung von Demokratie-Lernen AutorInnen vorgeworfen würde, schon deshalb unangebracht sei, da dieser eine Unattraktivität der außerschulischen politischen Seminare erzeuge und somit die TeilnehmerInnen fernbleiben würden. Benedikt Widmaier ergänzt diese Einschätzung mit der Anmerkung, dass die Praxis der außerschulischen politischen Bildung „schon immer ‚Demokratie-Lernen‘ durch die ausgeprägt partizipative Lernkultur und politische Bildung im Sinne einer Vermittlung von politischem (Handlungs-) Wissen“ (Widmaier 2010a: 478) sei. Aber auch Hufer kritisiert die Überbetonung der Demokratie als Lebensform und ein gleichzeitiges Ausbleiben der Analyse von Anspruch und Wirklichkeit der Demokratie und kennzeichnet damit die Aufgabe politischer Bildungsprozesse auch für den non-formalen politischen Bildungsbereich. Dabei beschreibt er „die Beschäftigung mit dem Zustand und den Ausbau der Demokratie“ (Hufer 2013b: 103) als Kernaufgabe politischer Bildung:

„Demokratie ist eine elementare normative Kategorie, die gleichwohl wesentlicher Inhalt als auch eindeutiges Ziel politischer Bildung ist. Das heißt aber nicht, dass es – wie vielfach bei den Demokratiepädagogen – lediglich um eine demokratische Lebensform geht, sondern es muss beispielsweise auch mit harten

Fakten und profundem Wissen der Frage nach Anspruch und Wirklichkeit von Demokratie nachgegangen werden.“ (Ebd: 108)

2.3 Zwei Konzepte erfahrungsorientierten sozialen Lernens

Im Folgenden werden zwei Konzepte des erfahrungsorientierten sozialen Lernens, nämlich Service-Learning (2.3.1) und Compassion (2.3.2) beschrieben, die in vielen Schulen durchgeführt werden und die im Modellprojekt „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“, wie bereits der Titel zeigt, eine zentrale Stellung einnehmen. Auch wenn Service-Learning zumeist als Lehr-Lernform und Compassion als Sozialprojekt beschrieben wird, verbindet beide Konzepte der Anspruch, auch „politisch“ zu sein und somit politisch Reflexions- und Lernprozesse anstoßen zu können.

2.3.1 *Service-Learning als Kernkonzept des Demokratie-Lernens*

Seit der Entwicklung des Programms „Demokratie lernen und leben“ der Bundesländer-Kommission (BLK) hat sich vor allem die Lehr- und Lernform Service-Learning²⁴ als eine maßgebliche Säule für schulische, aber auch außerschulische²⁵ Lernprozesse etabliert. Anne Sliwka hat Service-Learning bereits in der Entwicklungsphase des BLK-Programms in einem Gutachten als Lehr- und Lernform für Demokratie-Lernen beschrieben. (Vgl. Sliwka 2001) Auch das zentrale Gutachten zu „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein/Fauser 2001) formuliert Service-Learning als eine Methode und ein Element einer „Erziehung für die Zivilgesellschaft“ (vgl. ebd: 66 f.). Allgemein sprechen Demokratie-Lernen AutorInnen mittlerweile von einer Etablierung des Lernfelds Service-Learning als Element der bürgergesellschaftlichen Akzeptanz der Demokratie. (Vgl. Beutel 2011: 71) Die Anknüpfungsfelder sind klar zu erkennen, geht Demokratie-Lernen von einem Lernen durch soziales Tun aus: „Engagement im Gemeinwesen ist hierbei das herausragende und zentrale Handlungsfeld“, (Beutel 2012: 1) damit Partizipation und Engagementbereitschaft bei SchülerInnen gefördert werden könne. Um ein „gemeinwesenorientiertes Lernen durch Engagement“ (Beutel 2011a: 77) anzustoßen, sucht Demokratie-Lernen nach Themen

²⁴ Als Alternative zu dem Begriff „Service-Learning“ wird in der deutschen Debatte auch das Label „Lernen durch Engagement“ oder „Verantwortungslernen“ benutzt. (vgl. Sliwka 2008: 114 ff., Sliwka 2004, Edelstein 2004)

²⁵ Vgl. zu Service-Learning im außerschulischen Kontext Erben/Waldmann 2008, zu Service-Learning an Universitäten Baltes/Hofer/Sliwka 2007, Bernhardt 2008.

und Situationen, die SchülerInnen am öffentlichen Diskurs und an demokratischen Entscheidungen teilhaben lassen. Die von Demokratie-Lernen initiierten Projekte sollen, durch eine positive Bewertung von Engagement in der Demokratie, „vorbeugende positive Erfahrungen in der Beteiligung und Mitgestaltung von Aufgaben und Herausforderung der Demokratie und Politik“ (ebd.: 3) ermöglichen, um so „die Gefahr der Anfälligkeit für radikale politische Ideologien zu verringern“ (ebd.).

Allerdings bestehe das Problem, dass den Verfahren zur Beteiligung nur wenige Beteiligungsaufgaben gegenüberstünden. (Vgl. ebd.: 5) Damit scheint jedoch mehr die Quantität der Beteiligungsmöglichkeiten als die Qualität im Fokus zu stehen, fordert Beutel doch daraus ableitend, die Schule benötige „mehr und verlässliche Strukturen von Demokratiepädagogik, politischer Bildung und Engagement-Lernen sowie ein breites, die staatliche Aufgabe der Schule ergänzendes Erfahrungsfeld außerschulischer Stützsysteme zur Stärkung und Stabilisierung der Lern- und Schulqualität“ (ebd.: 9)²⁶. Im Anschluss an diese Forderungen betont Beutel die Wichtigkeit der Unterstützung durch Schulpolitik, Stiftungen usw., denn die Schulen müssten hinreichend ausgestattet sein, um „Demokratiepädagogik, Engagement-Lernen und eine an Kriterien von Mündigkeit orientierte[...] Politische[...] Bildung“ (ebd.) zu ermöglichen. Das Konzept des Service-Learning, das nun dargestellt wird, soll diese Ansprüche erfüllen.

Die Lehr- und Lernform Service-Learning ist daher für die Fragestellung der Arbeit in mehreren Punkten zentral: Service-Learning als auch die Sozialpraktika-Projekte, die in dieser Arbeit untersucht werden, gehen von sozialem Engagement der SchülerInnen aus. Dieses Engagement gilt als Ausgangspunkt jeglichen (politischen) Lernens und wird diesem vorangestellt. Zudem wird Engagement und das „Erlernen“ von Engagement als Ziel angesehen.

Service-Learning hat den Anspruch, das Engagement und die Engagementerfahrungen der SchülerInnen mit konkreten politischen Lerninhalten zu verbinden. (Vgl. Seifert/Nagy 2012: 289 f.) Dieser Anspruch ist auch Ausgangspunkt des Modellprojektes „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“.

Die Sozialpraktika-Projekte im Rahmen des Modellprojektes „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“ weisen viele, teilweise alle, der sechs formulierten Qualitätsstandards von Service-Learning auf. Hier sind zu nennen: Abdecken eines realen Bedarfs durch das Engagement der SchülerInnen, curriculare Anbindung des Engagements, Reflexion der Engagementerfahrungen, Partizipation der SchülerInnen am

²⁶ Zum Verhältnis von Demokratie und Schulqualität im Verständnis der Demokratiepädagogik vgl. Beutel/Edler/Zöllner 2014. Zum Zusammenhang von Demokratiepädagogik, Schule und Bürgergesellschaft vgl. Beutel et al. 2013.

Engagementprozess, Engagement außerhalb der Schule und Würdigung/Anerkennung des Engagements. (Vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2012: 14, Seifert/Zentner 2013: 17 ff.)

Service-Learning wird als zentrales Konzept und Versuch der Etablierung von Engagement als Lehr- und Lernform und Lernziel im Rahmen des Demokratie-Lernens, (vgl. Frank et al. 2009) das erheblichen Einfluss auch auf politische Bildung hat, angesehen. Seit dem Ende des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hat sich ein durch die Freudenberg Stiftung gefördertes *Netzwerk Service-Learning: Lernen durch Engagement*²⁷ herausgebildet, das unter dem Schlagwort des Demokratie-Lernens firmiert. Service Learning ist auch als Lehr- und Lernform der politischen Bildung formuliert worden und wird in den Bereichen Umwelt und Umweltschutz, soziale und karitative Dienste, Kultur und Bildung eingesetzt. (Vgl. Sliwka/Frank 2004: 29 f.)

Service-Learning wird in der Öffentlichkeit scheinbar durchweg positiv bewertet und von Politik, Bundesregierung, Verbänden, Bildungsministerien, Pädagogen usw. gefordert und gefördert. (Vgl. Wohnig 2014) Service-Learning ist sehr wirkmächtig in der Außenwahrnehmung und gilt gemeinhin als die maßgebliche theoretische Untermauerung des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit: Politisches Lernen im Kontext von sozialem Engagement.

Service-Learning ist durch das Angewiesensein auf einen Service, auf freiwilliges Engagement, am stärksten in den aktuellen gesellschaftlichen Kontext von zivilgesellschaftlichem Engagement, das in Kapitel 4 dargestellt wird, eingebunden. Stärker noch: Es kann als Resultat dieses Kontextes gesehen werden, weshalb die Darstellung und kritische Betrachtung der Lehr- und Lernform Service-Learning in enger Verbindung damit betrachtet werden muss.

Die AutorInnen und VertreterInnen des Service-Learning stützen sich auf das Prinzip der „civic education“ aus dem anglo-amerikanischen Raum, das Service-Learning explizit als Lehr- und Lernform definiert hat und knüpfen an die vor allem in diesem Sprachraum geführte Diskussion um „citizenship education“ an. (Vgl. Sliwka/Diedrich/Hofer 2006) Im anglo-amerikanischen Kulturraum ist Service-Learning als Praxisform der Demokratieerziehung etabliert und gilt als eine Form des Lernens durch Handeln.

Anne Sliwka, eine der zentralen deutschsprachigen wissenschaftlichen AkteurInnen des Service-Learning, beschreibt in ihren Publikationen zwei Säulen der schulischen Bürgerbildung. Das Bildungsziel „Verständigung“ soll durch das Einüben von demokratischem Sprechen in der Schule erreicht werden (vgl. Sliwka 2008: 52 ff.), das Bildungsziel „Verantwortung“ durch Service-Learning

²⁷ vgl. www.service-learning.de

(vgl. ebd.: 114 ff.). Wie soll also Verantwortung als Ziel vermittelt werden, was zeichnet Service-Learning als Lehr- und Lernform der politischen Bildung aus?

Die Idee des Service-Learnings beruht zunächst einmal auf einer Verknüpfung der Felder des Handelns und des Lernens. Im Kern geht es darum, dass SchülerInnen in Projekten im schulischen Umfeld einen Dienst am Gemeinwohl leisten („Service“) und dabei Lerninhalte, d. h. Fachwissen über das Projektthema, erarbeiten („Learning“). Diese Lerninhalte sind laut Sliwka sowohl soziale als auch kognitive und emotionale. Ziel ist die Erlangung von Kompetenzen, wie Projektlernen, Teamarbeit, Kooperation und Verantwortung. (Vgl. Sliwka/Frank 2004: 8 ff.).²⁸ Indem SchülerInnen etwas für andere tun, Verantwortung übernehmen und einen „Service“, einen Dienst in der Gemeinde leisten, sollen sie Kompetenzen entwickeln und sich Lernstoff aneignen (vgl. Frank/Sliwka 2007: 43): „Lernen und Verstehen werden durch die Koppelung von eigener Handlungserfahrung und Reflexion ermöglicht.“ (Sliwka 2008: 116)

Die Grundidee des Service-Learnings beruht auf der Überzeugung, BürgerInnen in einem freien Staat seien auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen und demokratische Rechte seien ohne Pflichten nicht tragfähig. In Anlehnung an den Soziologen und Politikwissenschaftler Robert Putnam beschreibt Anne Sliwka soziales Kapital als Schlüsselmerkmal von Gemeinschaften: „Soziales Kapital entsteht durch die Bereitschaft der Bürger/innen, miteinander zu kooperieren.“ (Sliwka 2008: 114) Unter sozialem Kapital seien Normen des Vertrauens und der Reziprozität, d. h. der gegenseitigen Verpflichtung in sozialen Netzwerken zu verstehen.

Der Aspekt der „community“, als Gemeinschaft derjenigen, die ihren unmittelbaren Lebensraum miteinander teilen und über das Medium der Sprache gemeinsam regeln und gestalten, ist, neben der Definition der Demokratie als eine „Lebensform“, prägend für das Konzept des Service-Learnings. Auch hier beziehen sich die AutorInnen auf den Reformpädagogen und Pragmatisten John Dewey, der den semantischen Zusammenhang des Wortes „community“ mit „communication“ betont. Die „community“ ist also die Gemeinschaft derjenigen, die miteinander sprechen. Nicht gleiche ethnische oder kulturelle Herkunft, auch nicht eine gemeinsame Geschichte oder ein Dialekt erzeugen nach dieser Auffassung Gemeinschaft, sondern vielmehr das Miteinander-Sprechen in der und über die gemeinsame Lebenswelt. (Vgl. Sliwka/Frank 2004: 10 f.) Zur „community“

²⁸ Im Grunde geht es hier um eine Persönlichkeitsentwicklung, die jedoch eine kritische gesellschaftliche Perspektive ausspart. „Der Funktionszusammenhang der Gesellschaft hat jedem einzelnen gegenüber so überwältigende Übermacht angenommen, daß es läppisch und ideologisch wäre, jemanden zur Persönlichkeit erziehen zu wollen [...]. Persönlichkeitsbildung ist zur schlecht ästhetischen Pflege gewisser historisch überkommener Eigenschaften geworden. In dem gleichen Augenblick, in dem sie einzig noch um ihrer selbst willen gepflegt werden, ohne die Wirklichkeit mehr eingreifend bestimmen zu können, verkümmern sie in sich selber.“ (Adorno 2003 [1956]: 328)

gehört jeder Mensch, der sich an der Gemeinschaft der BürgerInnen, die über gemeinsame Dinge miteinander sprechen, beteiligt. (Vgl. Frank/Sliwka 2007: 44) Hierbei bezieht sich Sliwka auf die Soziologen Gitell und Vidal, die unter „bridging“ die Form sozialer Vergemeinschaftung verstünden, in der es zu sozialer Interaktion zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen komme: „Durch ‚bridging‘ entsteht das soziale Kapital, das die Gesellschaft zusammenhält, da es Menschen Sprechen und Handeln über ihre vertrauten Kreise hinaus ermöglicht.“ (Sliwka 2008: 114 f.) Demokratie wird also als ein Prozess verstanden, der von der Qualität sozialer Beziehungen und dem Bewusstsein vom Zusammenhang zwischen Rechten und Pflichten abhängt. (Vgl. Sliwka 2001: 44) Daher betont das Konzept des Service-Learnings so stark die Kooperation mit der Gemeinde bzw. das Engagement in ihr.

Ziel des Service-Learnings sei es, zivile Tugenden bei den SchülerInnen zu erzeugen, die diese zu sozialem und politischem Handeln befähigen. Darunter wird das Erkennen und Beheben von Problemen in der Lebenswelt der SchülerInnen verstanden. Durch Service-Learning bildeten sich, so die Überzeugung der VertreterInnen dieses Konzepts, „Vertrauen und Normen der wechselseitigen Unterstützung als Kitt, der die pluralistische Gesellschaft zusammenhält“ (Sliwka 2008: 114).

Die Service-Learning AkteurInnen beschreiben Ziele und Potenziale der Lehr- und Lernform auf fünf Ebenen. (Vgl. etwa Seifert/Zentner 2013: 12)²⁹

1. Zunächst ist dies die Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen, wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. (Vgl. ebd.) Die Charaktereigenschaften der SchülerInnen würden durch problemlösendes Lernen in den Projekten verbessert. Außerdem stellen Studien ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein, höheres Selbstwertgefühl, verbesserte soziale Kompetenzen, bessere Kommunikationsfähigkeit mit LehrerInnen und anderen Erwachsenen sowie ungezwungener Umgang mit Menschen anderer Herkunft fest. (Vgl. Sliwka 2008: 120)
2. Es wird angenommen, dass die Lernmotivation bei SchülerInnen gefördert werde, was sich positiv auf die schulischen Leistungen auswirke. SchülerInnen sollen das von ihnen angeeignete Wissen praktisch anwenden können. In dem sie dieses Wissen „produktiv für die Gesellschaft“ (Seifert/Zentner 2013: 11) einbrächten, verstünden sie die gelernten Inhalte umfassender und tiefer. Die in Service-Learning angelegte Verbindung zwi-

²⁹ Oftmals werden Potenziale, die meist empirisch begründet werden, und Ziele in den Publikationen zu Service-Learning getrennt voneinander dargestellt. Hier werden sie zusammen dargestellt, da sie aufeinander verweisen und sich teilweise bedingen.

schen Engagement und Lernen wird hier noch erweitert durch das Adjektiv „produktiv“. Wichtig ist nicht das Engagement an sich, sondern seine nützliche, produktive und konstruktive Eigenschaft. Dies erinnert stark an die Beschreibung des Projektes Kastanie, eines der am stärksten in der Fachöffentlichkeit diskutierten Projekte des Demokratie-Lernens.³⁰ In diesem Projekt engagierten sich SchülerInnen für eine durch ein Bauprojekt bedrohte Kastanie und protestierten nach dem Akt des Fällens gegen diesen. Wortwörtlich heißt es in der Projektbeschreibung: „Sie [die SchülerInnen] protestieren gegen das Vorgehen [das Fällen] am nächsten Tag. Doch Protest ist nicht alles: Das Projekt bekommt eine *konstruktive* Wendung, denn die Jugendlichen ziehen mit Stecklingen neue Bäume heran.“ (Beutel 2007: 112, Hervorh. d. Verf.) Der Protest erscheint hier als reine Unmutsäußerung, als „unkonstruktiv“. Das eigeninitiierte und sponsorengewinnende Engagement der SchülerInnen zur Bepflanzung des Schulhofs stellt hingegen in den Augen Beutels eine „konstruktive Wendung“ dar. (Vgl. Wohnig 2015: 2011 ff.) Auch die Beispiele, die durch das *Netzwerk Lernen durch Engagement* in verschiedenen Materialien für Schulen publiziert werden, weisen eine solche Tendenz auf. (Vgl. Seifert/Zentner 2013)³¹

3. Das Training von „Arbeitshaltung und Berufsfähigkeiten“ (vgl. ebd: 11), die Entdeckung eigener Stärken und neuer „Karriereideen“, also die Potenziale für die „Berufssfindung“, nennen die AutorInnen als weiteres Ziel und Potenzial von Service-Learning. Ludgera Vogt merkt an, dass durch die Prozesse von Individualisierung, Entinstitutionalisierung und Enttraditionalisierung in der Berufswelt neue Anforderungen an die ArbeitnehmerInnen gestellt würden. Durch diese Veränderungen seien Menschen nicht nur in die Lage versetzt, ihre eigenen Lebensverhältnisse und die sozialen Gegebenheiten, in denen sie sich bewegen, selbst zu gestalten, sie sind auch gezwungen dies zu tun. (vgl. Vogt 2004: 157)

³⁰ Vgl. hierzu bspw. Beutel/Lokies 2001, Breit 2005, Beutel 2007, Petrik 2010.

³¹ Dies gilt auch, wenn sie ein explizit politisches Setting haben. „SchülerInnen beschäftigen sich in Gesellschaftskunde mit Zuwanderung und Integration und engagieren sich als Lernmentoren für Migrantenkinder aus ihrem Stadtteil.“ (Vgl. ebd: 16, Hervorh. i. Orig.) „Im Politikunterricht bespricht eine Klasse das Wahlsystem der Bundesrepublik Deutschland und hält bei vielen Vereinen und Veranstaltungen vor Ort Präsentationen zum Thema ‚Jede Stimme zählt‘, um für eine höhere Wahlbeteiligung zu werben.“ (ebd: 25, Hervorh. i. Orig.) Ziel ist nicht das Erkennen der eigenen Interessen in einer Analyse des Konflikts um Zuwanderung oder Wahlsystem und ein mögliches politisches Engagement in diesen Konflikten, sondern die ehrenamtliche Hilfe, um die Situation zu verbessern. Die Empfehlung, die Jürgen Gerdas im Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14 an Service-Learning ausspricht, bei Projekten zur Hilfe von Flüchtlingskindern auch das Thema Migrations- und Integrationspolitik zu behandeln (vgl. Gerdas 2013: 150), wird hier, im Anspruch aufgenommen, es geht jedoch trotz einer möglichen Beschäftigung oder Analyse der Thematik primär um die Hilfe, um die „gute Tat“, die in allen Service-Learning Publikationen im Mittelpunkt steht.

„Unternehmergeist, Teamfähigkeit und diejenigen Dispositionen, die Grundlage einer neuen ‚Kultur der Selbstständigkeit‘ sein können, sind in Schulen (und Hochschulen) bislang kaum gefördert worden, stellen aber im Zeitalter von diskontinuierlichen Erwerbsbiografien und rapiden Wandel durchlaufenden Ökonomien ein wertvolles Kapital dar.“ (Ebd: 155)

Dieses ökonomische Kapital könne, neben bürgerschaftlichen Werten und Verantwortungsbereitschaft, durch Service-Learning gefördert werden, da diese Lehr- und Lernform dafür prädestiniert sei, die Fähigkeiten zu fördern, die heute gefordert würden: „Teamfähigkeit, Führungsqualitäten, die Fähigkeit zum kritischen Denken und allgemein der Grad an Reflektiertheit über die eigene Ziele und das eigene Tun.“ (Ebd: 163, vgl. hierzu kritisch Bittlingmayer et al. 2013: 268 und Kapitel 4 dieser Arbeit) Dass diese „Ansprüche“ auch in der Realität von SchülerInnen reproduziert werden, die Service-Learning Projekte durchlebten, zeigt das Zitat einer Schülerin aus dem Projekt „Lernen durch Engagement“, durchgeführt von IN VIA, einem katholischen Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit, das im *Netzwerk Lernen durch Engagement* der Freudenberg Stiftung organisiert ist. Die Schülerin resümiert ihre Service-Learning Erfahrungen so: „Ich habe gelernt, teamfähig, hilfsbereit und zielstrebig zu sein. Ich hoffe, dass diese Eigenschaften noch lange in mir bleiben!“ (Vgl. IN VIA 2014)

4. Als viertes Potenzial wird die positive Wirkung von Lernen durch Engagement auf „Risikogruppen“ genannt. „Disziplin und Motivation der SchülerInnen steigen, Vandalismus an der Schule und Schulverweigerung nehmen ab.“ (Seifert/Zentner 2013: 12)³²
5. Das fünfte Ziel und Potenzial von Lernen durch Engagement beschreibt den zentralen Moment des Service-Learnings: Die Förderung der moralischen und ethische Entwicklung und der demokratischen Kompetenzen. Hier wird davon ausgegangen, die AutorInnen berufen sich auf verschiedene Studien unter anderem von dem amerikanischen Psychologen James Youniss, dass durch Lernen durch Engagement die Einstellungen der SchülerInnen zu Demokratie und Zivilgesellschaft positiv beeinflusst werden könnten. „Die Motivation für bürgerschaftliches Engagement nimmt zu“ (ebd.) und es lasse sich eine positive Wirkung auf das „demokratische und politische Bewusstsein“ (ebd.) feststellen. Solche SchülerInnen, die an Service-Learning-Projekten teilgenommen haben, seien sensibler für Probleme in ihrer Gemeinde, hätten ein größeres soziales Verantwortungsbewusstsein, würden öfter an gesellschaftlichen Aktivitäten teilnehmen und hätten eine ausge-

³² Vgl. zum Thema Vandalismus das Demokratie-Lernen Projekt „Mobil gegen Vandalismus: Das Hamburger Busprojekt“ (Bordes/Tacke 2001).

prägere politische Identität. (Vgl. Sliwka 2008: 121) Interessant erscheint dabei die Berufung auf Studien von Youniss, der tatsächlich eine positive Wirkung in Einzelfällen feststellt, jedoch in Bezug auf demokratisches und politisches Handeln und Lernen ein besonderes „politisches Design“ voraussetzt:

„Not all services are so [well] designed and programs vary in how pointedly they are politically orientated [...] much of service is focused on charity, or the act of giving accompanied by feelings of sympathy for recipients. These programs, despite the good they do, are unlikely to generate civic involvement as one would not expect a youth to vote or protest, because they helps an autistic child aquire an athletic skill. If a political outcome is desired, then service ought to be designed to deal explicitly with the political dimension of the matter at hand.“ (Youniss 2007: 230)³³

Die Aussage, dass Menschen „die sich in jungen Jahren aktiv engagieren, [...] dies auch später mit höherer Wahrscheinlichkeit“ (Seifert/Zentner 2013: 13) tun, muss also offenbar relativiert werden: Will Service-Learning „demokratische Kompetenzen“ (ebd: 12), also auch die Fähigkeit zur Partizipation am politischen Geschehen und die Entwicklung von demokratischem und politischem Bewusstsein fördern, so müssen, nach Youniss, politische Settings des Service-Learnings arrangiert werden. Das zentrale Ziel des Service-Learnings scheint jedoch soziales Engagement zu sein, das nützlich, produktiv und konstruktiv ist:

„Ein übergreifendes Ziel ist [...] die Zivilgesellschaft und damit die Demokratie zu stärken. Die Gesellschaft profitiert dabei nicht *nur* vom ganz konkreten Engagement der Kinder und Jugendlichen [...] sondern sie gewinnt auch eine engagierte Generation, die gelernt hat, dass ihr Handeln einen Unterschied macht.“ (ebd: 13, Hervorh. d. Verf.)

Stärkung der Demokratie heißt hier, Stärkung des eigenverantwortlichen produktiven, konstruktiven und für die Gesellschaft nützlichen und gewinnbringenden Engagements der „jungen Generation“. Für die jeweilige Gemeinde hätten Service-Learning Projekte den Vorteil, so Sliwka, dass diese auf zusätzliche Ressourcen im Prozess der sozialen und infrastrukturellen Entwicklung eines Stadtteils zurückgreifen könnten. Dies gelte besonders für die Bereiche des Sozialen, des Kulturellen und des Ökologischen. (vgl. Sliwka 2008: 120 ff.)

Das übergreifende Ziel des Service-Learnings, die Stärkung der Zivilgesellschaft und der Demokratiekompetenz, sollte an dieser Stelle noch einmal näher

³³ In Kapitel 5.1.1 werden die Forschungsergebnisse von James Youniss und die Frage nach der Art und Weise des „politischen Designs“ des Services ausführlich dargestellt.

beleuchtet werden. Auffällig erscheint hier zunächst die Gleichsetzung von „Stärkung der Zivilgesellschaft“ mit „Stärkung der Demokratie“ und Demokratiefähigkeit. Ziel sei es, „die Zivilgesellschaft und damit die Demokratie zu stärken“ (Seifert/Zentner 2013: 13, 33). Durch „qualitativ hochwertige“ (ebd.: 33) Erfahrungen, die SchülerInnen in Service-Learning Projekten in allen drei Phasen – Vorbereitung und Planung der Projekte, Umsetzung und Reflexion (vgl. ebd.: 34 ff.) – machen können, seien „positive Effekte“ (ebd.) im Bereich der Stärkung von Zivilgesellschaft, Demokratie und Demokratiefähigkeit zu erwarten. Was stärkt also die Zivilgesellschaft, Demokratie und letztendlich die Demokratiefähigkeit der SchülerInnen?

„Stärkung der Zivilgesellschaft“ heißt, auf das jeweilige Subjekt heruntergebrochen: soziale Kompetenzen wie Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Kommunikationsfähigkeit, verantwortungsvolles Handeln, moralische Entwicklung, soziales Verantwortungsbewusstsein, Interesse an sozialen Fragen, die Überzeugung, durch eigenes Handeln zu Veränderungen beitragen zu können, aktive gesellschaftspolitische Partizipation, Identifikation mit der Gemeinde, Perspektivenübernahme, Herausbildung einer politischen Identität, Wissen über Regierung, Staat und Zivilgesellschaft, das Wissen über gesellschaftliche Bedarfe, Entwicklung von sozialem Kapital. (Vgl. Seifert/Zentner 2013: 33, vgl. dazu auch Seifert/Nagy 2012: 289, Seifert/Nagy 2014: 5 f.)

„Gestaltung der Zivilgesellschaft“ bedeutet in diesem Verständnis: „die Wahrnehmung des eigenen Lebensumfeldes, das Bewusstsein für gesellschaftliche Bedarfe [...], die Erkundung von Partizipationsmöglichkeiten und die Planung von bürgerschaftlichem Engagement“ (Seifert/Zentner 2013: 34). Es geht um die Stärkung von und Erziehung zu bürgerschaftlichem Engagement durch das konstruktive Abdecken und Bedienen eines realen Bedarfes in der Gemeinde. (Vgl. ebd.: 35) Die „politischen“ Aspekte, wie das Herausbilden einer politischen Identität, entwickelten sich, so die Annahme, aus diesem Engagement. (Vgl. dagegen das Youniss Zitat oben) Selbst wenn politische Settings ermöglicht werden, steht das soziale Engagement im Sinne eines karitativen Helfens im Zentrum des Engagements.

Der Ablauf von Service-Learning-Projekten ist von Anne Sliwka und Susanne Frank mehrfach beschrieben worden. (vgl. Sliwka/Frank 2004: 9 f.; Frank/Sliwka 2007: 53 ff., Sliwka 2008: 118 f.) Insbesondere die Phase der Themen- bzw. Projektfindung in Service-Learning Projekten verdeutlicht, worauf Service-Learning abzielt. Daher wird diese Phase hier ausführlicher dargestellt.

Zu Beginn eines jeden Service-Learning Projektes steht in der Regel eine Forschungsphase, in welcher die SchülerInnen in ihrem Umfeld nach Problemen und Herausforderungen suchen. Sliwka und Frank beschreiben in ihren Publika-

tionen vor allem das „Detektivspiel“. Die Methoden haben sie von dem Leiter eines amerikanischen Service-Learning Instituts, Harry Silcox, übernommen und halten sie für eine Möglichkeit, mit SchülerInnen geeignete Projekte zu identifizieren. (Vgl. Sliwka/Frank 2004: 29 f., Sliwka 2008: 118 f.)³⁴ Das Detektivspiel bietet verschiedene Möglichkeiten und Zugänge, um für Service-Learning geeignete Projektthemen zu finden. Durch eine Analyse der Tageszeitung sollen SchülerInnen bspw. die aktuellen Probleme und Fragen, die in der Gemeinde diskutiert werden, auswerten. Bei einem Rundgang durch die Gemeinde können die SchülerInnen dokumentieren, was ihnen dort negativ und positiv auffällt. Sie legen eine Karte der Gemeinde an, in der sie alle positiven und negativen Beobachtungen eintragen und erforschen sowie der Frage nachgehen, ob es ein Muster für diese Beobachtungen gibt. Um herauszufinden, welche Probleme die BürgerInnen der Gemeinde, besonders die EntscheidungsträgerInnen, sehen, die es zu lösen gilt, führen die SchülerInnen Interviews mit diesen Personen durch. Die SchülerInnen suchen und befragen potentielle Partnerorganisationen, mit denen die Schule bei Service-Learning Projekten zusammenarbeiten kann und entwickeln zusammen mit diesen ihre Projekte. Haben die SchülerInnen diese Schritte – bzw. einige davon – geleistet, so erstellen sie einen Forschungsbericht über die Probleme und Bedürfnisse in der Gemeinde und mögliche Lösungsansätze.

Eine andere Art Projekte zu identifizieren, ist die Methode der „Bedürfnisanalyse“. Indem SchülerInnen Interviews mit Menschen aus der Gemeinde führen, meist mit Entscheidungsträgern in Organisationen, sollen sie „möglichst genau herausfinden, welche Bedürfnisse diejenigen haben, für die sie das Projekt durchführen möchten“ (Sliwka/Frank 2004: 30). Ziel ist es herauszufinden, wovon die Betroffenen „leiden“ und wie eine Zusammenarbeit der Befragten und der SchülerInnen zur Lösung des Problems aussehen könnte. (Vgl. ebd.) So sollen Inhaltsfelder gefunden werden, die reale Bedürfnisse der von Problemen betroffenen BürgerInnen beinhalten, um die Probleme anschließend „lösen“ zu können. Am Ende dieser Phase steht eine Projektidee, die, so beschreiben es die AutorInnen, folgendermaßen aussehen könnte: „[D]en ansässigen Mosambik-Verein in seiner Arbeit unterstützen.“ (Ebd. 41)

Die Lösungsansätze sollen von den SchülerInnen mit den außerschulischen KooperationspartnerInnen erarbeitet werden. Der Unterricht dient zur Vermitt-

³⁴ In dem Praxisbuch *Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde* (Sliwka/Frank 2004) liefern die Autorinnen ein gesamtes, aus Kopiervorlagen bestehendes Arbeitsheft „Schüler als ‚Gemeinde-Detektive‘“, das von LehrerInnen an SchülerInnen ausgegeben werden kann. In dieses „Detektivheft“ können die SchülerInnen sogenannte Spuren, wie Zeitungsartikel oder eine Karte der Gemeinde mit markierten Orten, an denen ein Handlungsbedarf besteht, einkleben. (Ebd. 123 ff.)

lung von Wissen und Kompetenzen, die zur Umsetzung des Projektes notwendig sind: „Der Dienst am Gemeinwohl wird für die Erreichung fachlicher und überfachlicher Lernziele genutzt und führt diese Inhalte direkt einer ‚sozialen Nutzung‘ zu.“ (Sliwka 2008: 119) Die Ziele, die innerhalb des jeweiligen Projektes von den SchülerInnen definiert werden sollen, beziehen sich allerdings ausschließlich auf das jeweilige Projekt. So geht es lediglich darum zu definieren, was, wie und bis wann mit dem Projekt erreicht werden soll, nicht aber um (Lern-) Ziele mit einem politischen Inhalt. (Vgl. Frank/Sliwka 2007:54)

Die Erfahrungen, die die SchülerInnen außerhalb der Schule machen, sollen an den Unterricht zurückgebunden werden, indem die SchülerInnen ihr Handeln in regelmäßigen Abständen reflektieren.³⁵ Bei der Reflexion sollen SchülerInnen ihre eigenen Kompetenzen und Stärken erkennen und Felder eruieren, in denen sie ihre Kompetenzen noch optimieren können. (Vgl. dazu kritisch: Bittlingmayer et. al. 2013: 270, Gerdes 2013: 148) Außerdem sollen sie sich den Sinn ihres Engagements bewusst machen, indem sie, durch Fragen angeleitet, über den Kontext und die Bedeutung ihrer eigenen Erfahrung nachdenken. (Vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009: 153) Die Bildungserfahrung liegt, so ist der Anspruch in der Service-Learning Theorie angelegt, in der Reflexion der Erfahrungen, in der Ergänzung dieser durch die unterrichtliche Vermittlung von theoretischem und institutionellem Wissen über die Demokratie. (Vgl. Sliwka 2001: 44)

Durch die Aktivität der SchülerInnen, die mithilfe von Service-Learning in Projektform arrangiert wird, sollen die Lernenden direkt zu Handelnden werden. So trage Service-Learning zur Schaffung gesellschaftlicher Vernetzung und damit zur Stabilisierung des sozialen Zusammenhalts und wachsender Solidarität bei. Es geht den ProtagonistInnen hierbei darum, dass sich in der Schule durch die Verbindung eines Dienstes am Gemeinwohl mit schulischem Lernen soziales Kapital bei den SchülerInnen entwickelt. Die SchülerInnen lernen, so die Annahme, gemeinsam Problemlösungen zu erarbeiten und selbstständig Prozesse zu organisieren. Sie sollen Probleme in ihrem Zusammenhang erkennen und lösen. So übernehmen sie, das ist das Hauptanliegen des Service-Learnings, Verantwor-

³⁵ Anne Sliwka schlägt dafür spezielle Fragen vor: „Was haben die Schüler/innen getan und was wurde dabei erreicht? Wie haben die Schüler/innen die Arbeit erlebt und wie interpretieren sie ihre Erfahrungen? Was haben sie dabei über sich selbst, über andere Menschen, über Lerninhalte gelernt? Haben sie erreicht, was sie erreichen wollten? Wenn nein, warum? Wo könnten sie die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sonst noch anwenden? In welchem Zusammenhang stehen das eigene Handeln und die eigene Rolle mit größeren ethischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Fragen?“ (Sliwka 2008: 119)

Auch für die Reflexionsphase gibt es Kopiervorlagen aus dem Praxisbuch (Sliwka/Frank 2004). Hier geht es u. a. um eine von den SchülerInnen selbst durchzuführende Kompetenzanalyse, das Erkennen und Selbsteinschätzen eigener Schlüsselkompetenzen, das Fremdeinschätzen der Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit anderer, die Frage ob „wir“ ein echtes Team sind. (Vgl. ebd. 154 ff.)

tung, und zwar für sich selbst, für ihr Handeln und ihr Umfeld, ihre Gemeinde. Als Resultat steht der Schüler/die Schülerin als handlungsfähiges und aktives Mitglied der Gemeinde, das erkennt, dass auch schon sehr junge Menschen etwas zum Gemeinwohl beitragen können. (Vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009: 152 ff.)

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels ausgeführt, formulieren die AkteurInnen des Service-Learnings sechs Qualitätsstandards. Diese stellen den Kern des Service-Learnings dar. Sie werden in nahezu jeder Publikation aufgeführt und gelten als Gelingensbedingungen von Service-Learning Projekten. (Vgl. dazu: Seifert/Zentner 2013: 5 und 17 ff., Seifert/Zentner/Nagy 2012: 14, Seifert/Nagy 2014: 11 ff., Seifert/Nagy 2012: 192 f.) In einzelnen Fällen wird die Argumentation der Service-Learning AkteurInnen durch die Beschreibung eines Praxisbeispiels unterstützt. In diesem initiierten SchülerInnen in einem Altenheim Computer- und Handykurse sowie Musik- und Spielenachmittage und richteten ein Generationen-Café ein, was den AutorInnen als Behandlung des Themas „soziale Gerechtigkeit“ gilt. (Vgl. Seifert/Nagy 2012: 291).

1. Der erste Qualitätsstandard beschreibt das Anliegen, das Engagement der SchülerInnen solle einen „realen Bedarf in Stadtteil oder Gemeinde bzw. beim Engagementpartner“ (Seifert/Zentner 2013: 17) erfüllen und somit eine Veränderung bewirken, wodurch die SchülerInnen ihr Engagement auch als „sinn- und bedeutungsvoll“ (Seifert/Nagy 2012: 292) erfahren würden. Durch eine Sensibilisierung für die Herausforderungen der demokratischen Gesellschaft lernen die SchülerInnen, so die Annahme, das Übernehmen von Verantwortung. Sie sollten „spüren“, dass ihr Wissen und ihr Können gebraucht würden und etwas bewirken könnten. Für das Beispiel Altenheim bedeute dies, dass die SchülerInnen sich

„beispielsweise mit dem Thema ‚Alte Menschen in unserer Gesellschaft‘ [beschäftigen]. Sie diskutieren über den demographischen Wandel und die Aufgaben des Sozialstaats und finden heraus, dass die Kürzung von Sozialleistungen sich auch auf die Betreuungssituation in dem besuchten Seniorenstift auswirkt. Es gibt einen Bedarf nach Freizeitangeboten für Seniorinnen und Senioren, auf den sie mit ihren Ideen reagieren *möchten*.“ (Ebd., Hervorh. d. Verf.)

In den neueren Veröffentlichungen ist deutlich zu erkennen, dass im Vergleich zu älteren Darstellungen versucht wird, explizit politische Beispiele stark zu machen. Hier scheint die Auseinandersetzung mit dem politischen Konflikt „Pflegenotstand“ zum Engagement der SchülerInnen zu führen, das im Sinne des Qualitätsstandards abläuft: Es deckt einen realen Bedarf, es wird als sinnvoll angesehen und es ist konstruktiv, in dem es hilft und

„etwas Gutes“ tut. Die Betonung, die SchülerInnen *möchten* mit ihrem Engagement auf die Betreuungssituation im Altenheim reagieren, erscheint unter der Tatsache, dass Service-Learning ja gerade davon ausgeht, dass SchülerInnen einen Service anbieten *müssen*, etwas zu subjektbezogen formuliert.

2. Mit „curriculare Anbindung“ wird der zweite Qualitätsstandard beschrieben, der die Verknüpfung des Engagements mit konkreten Unterrichtsinhalten (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2013:14) und dem Erwerb von für das jeweilige Engagement nötigen Sozialkompetenzen und Fachwissen fokussiert. Wichtig sei die Erkenntnis, dass schulisches Wissen eine praktische Anwendbarkeit habe und dass die eigenen Erfahrungen aus dem Engagement produktiv im Unterricht eingebracht werden könnten. So werde der Unterricht „lebendig und handlungsorientiert“ (Seifert/Zentner 2013: 18). Bevor die SchülerInnen also ihren Service im Altenheim antreten, würden sie sich Wissen über „den demographischen Wandel oder Funktionen des Sozialstaats“ (Seifert/Nagy 2012: 293) aneignen, setzten dieses in einen Kontext und trainierten somit „Transfer- und Problemlösungsfähigkeit“ (ebd.). Diese Problemlösungsfähigkeit manifestiert sich in dem von den AutorInnen dargestellten „politischen Positivbeispiel“: Durchführung von Computer- und Handykursen sowie Musik- und Spielenachmittage.

Ein sehr zentraler Punkt ist die positive Struktur, die Schule zugeschrieben wird, da in ihr alle SchülerInnen erreicht werden könnten, auch solche, „die sich außerhalb der Schule nicht freiwillig engagieren würden“ (Seifert/Zentner 2013: 18, Seifert/Nagy 2014: 17). Diese würden „für freiwilliges Engagement sensibilisiert“ (Seifert/Nagy 2012: 293), in dem sie sich im Rahmen von Service-Learning engagieren (müssen) und könnten so Engagement trainieren. Service-Learning „bietet gerade den Schüler/innen, die sonst oft Empfänger von Hilfe und Unterstützung sind, Selbstwirksamkeitserfahrungen, die zeigen: Ich kann etwas beitragen, auch auf mich kommt es an!“ (Zentner/Nagy 2014: 5) Service-Learning wird so als Gegenmittel zu sozialer Ungleichheit beim Zugang zu Engagement geadelt. Es ist der Anspruch, durch diese Lehr- und Lernform, die alle SchülerInnen die Erfahrung sozialen Engagements machen lässt, der „sozialen Ungleichheit beim Zugang zu Engagement entgegenzuwirken und erste positive Erfahrungen mit gesellschaftlicher Partizipation zu eröffnen.“ Service-Learning habe daher positive Auswirkungen auf SchülerInnen und deren Persönlichkeitsentwicklung, die diese aber erst verstehen und, das ist viel wichtiger, befürworten, wenn sie Engagement selbst erlebt haben. (Vgl. ebd: 6) Als „Pate“ dient den Service-Learning AutorInnen die Aussage eines 15-jährigen Hauptschülers, der von seinen Erfahrungen mit Engagement berichtet: „Freiwillig

hätte ich das nie gemacht, aber jetzt würde ich das sofort wieder tun.“ (Ebd.)

3. Der dritte Qualitätsstandard beschreibt die Reflexion der Erfahrungen der SchülerInnen und meint die Umwandlung von Erfahrungen aus dem Engagement in Lernerfahrungen durch strukturierte und geplante Reflexion. „Durch das gezielte, mit spezifischen Fragen angeleitete Nachdenken über das eigene Handeln wird fachlicher Kompetenzerwerb angestoßen.“ (Seifert/Zentner 2013: 18 f.) Ebenso soll die Planung und Durchführung des Engagements reflektiert werden. Dabei geht es, dies wurde bereits beleuchtet, um die individuelle soziale Persönlichkeitsentwicklung der Individuen, aber auch, das wird in den neueren Publikationen mit einem stärkeren Schwerpunkt bedacht, um die Reflexion des Engagementkontextes. (Vgl. ebd: 19) In diesem Punkt macht es den Anschein, als hätten die Service-Learning ProtagonistInnen einige der an der Lehr-Lernform geäußerten Kritikpunkte, bspw. die Notwendigkeit einer stärkeren politischen Reflexion im Vergleich zu früheren Publikationen (vgl. Sliwka 2008) aufgenommen. Nun wird Reflexion auch als „zentral für die Entwicklung von Demokratiekompetenz“ (Seifert/Nagy 2012: 293) beschrieben. Zwei Reflexionsebenen werden genannt: der größere Zusammenhang des Engagements und die persönliche Ebene. Bei ersterer sei den folgenden Fragen nachzugehen:

„Was hat mein Engagement mit Demokratie zu tun? Welche Wertvorstellungen liegen unserer Demokratie zugrunde? Und wo finde ich diese Werte in meinem Engagement wieder? Was verstehe ich unter Zivilgesellschaft? Was ist meine Rolle und Aufgabe als Bürger und Bürgerin? Was sind meine Grenzen und Möglichkeiten? Welche Möglichkeiten der demokratischen Partizipation habe ich?“ (Ebd.)

Diese Fragen sollen zum Nachdenken über und Erlernen von demokratischen Werten beitragen. Engagement sei nicht per se demokratisch, da auch extremistische Gruppierungen Engagement nützten, um Sympathien zu erwerben. Daher sei der „Austausch zu demokratischen Wertvorstellungen, auf denen unsere Gesellschaft fußt“ (ebd: 294) zentral. Die Fragen regen sicherlich zu einer Reflexion an, verdeutlichen allerdings noch einmal, dass soziales Engagement an sich und das Erkennen der Wichtigkeit und Notwendigkeit eines solchen Engagement für andere eine, wenn nicht die grundlegende Norm einer demokratischen Zivilgesellschaft sei. Auf der zweiten Ebene soll das Engagement anhand weiterer Fragen auf der eher persönlichen Ebene reflektiert werden:

„Was denke ich über Menschen, mit denen ich in meinem Engagement zu tun habe? Welche Rolle spielen zum Beispiel alte Menschen in unserer Gesellschaft? Wer sind

in unserer Gesellschaft soziale Randgruppen? Warum gibt es diese? Warum gibt es Altenheime, Suppenküchen oder Obdachlosenheime? [...] Was dachte ich vor meinem Engagement über diese Menschen? Was hatte ich für Vorannahmen? Was denke ich jetzt? Warum?“ (Ebd: 293 f.)

Auch hier lässt sich ein stärkerer gesellschaftsanalytischer Einschlag erkennen. Die letzten Fragen zielen in ihrem Duktus allerdings recht wahrscheinlich auf die individuelle Erkenntnis, dass sich durch soziales Engagement etwas positiv an der individuellen Einstellung gegenüber Menschen verändert habe, dass das Engagement auch mit dem jeweiligen Subjekt etwas Positives „gemacht“ hat.

4. Qualitätsstandard Nummer vier betrifft die SchülerInnenpartizipation. Es wird betont, ein Höchstmaß an Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme aller an den Projekten beteiligten Personen solle erreicht werden. Da Service-Learning in Projekten durchgeführt werde, sei die Selbstorganisation der Lerngruppe kennzeichnend für diese Form des Lernens. Von der Themenerarbeitung bis zur Durchführung seien die SchülerInnen aktiv beteiligt und mitverantwortlich. (Vgl. Frank/Sliwka 2007: 44) Dieser Aspekt der Partizipation ist ein sehr zentraler in der Theorie des Service-Learnings. Dabei geht es den AutorInnen vor allem darum, dass SchülerInnen in allen Phasen des Service-Learnings „eine Stimme haben“ (Seifert/Zentner 2013: 19). Der Schwerpunkt der Partizipation und das Hauptaugenmerk scheinen aber, das machen die Veröffentlichungen deutlich, auf der Planung und der Durchführung des Engagements zu liegen. Durch „hohe [...] Partizipation“ in der Vorbereitung und Planung des Engagements sei eine Kompetenzentwicklung hinsichtlich der Gestaltung der Zivilgesellschaft zu erwarten. „SchülerInnen können eigene Ideen in die Auswahl, Planung und Durchführung der LdE-Vorhaben einbringen“ (ebd.), was für die Service-Learning ProtagonistInnen ein Indiz für den Qualitätsstandard „Schülerpartizipation“ darstellt. Für das Altenheim bedeute dies: Die SchülerInnen „wählen [...] die Engagementpartner selbst aus, recherchieren, welche Bedürfnisse die alten Menschen haben, überlegen sich, was sie selbst gut können und entwickeln daraufhin kleine Engagement-Projekte, wie zum Beispiel einen Computer-Kurs“ (Seifert/Nagy 2012: 292). Demokratische Partizipation als Demokratiekompetenz sei hier sowohl im Engagement als auch in der Beteiligung am Prozess des Entstehens, der Durchführung und der Reflexion des Engagements erlebbar. (Vgl. ebd.)
5. Dass das Engagement außerhalb der Schule und in Zusammenarbeit mit EngagementpartnerInnen stattfindet, beschreibt der fünfte Qualitätsstandard. Zum einen sei hierbei die Öffnung von Schule und die Entwicklung einer „Schule im Stadtteil/in der Gemeinde“ (Seifert/Zentner 2013: 20)

wichtig. Zum anderen gehe es um das Ermöglichen von Kontaktaufnahmen durch die SchülerInnen mit Personen, denen sie sonst nicht begegnen würden. Für den Seniorenstift bedeute dies: „Sie [die SchülerInnen] gehen Beziehungen zu den alten Menschen ein und sind so berührt von ihren Lebensgeschichten, dass sie als Folgeprojekt einen Generationentreff initiieren.“ (Seifert/Nagy 2012: 294) In Rekurs auf Putnam betonen die AutorInnen diesen wichtigen Schritt der Verbindung zwischen Generationen für die Entwicklung von Sozialkapital. (Vgl. ebd: 294 f.)

6. Der letzte Qualitätsstandard definiert die Wichtigkeit einer Anerkennungskultur im gesamten Projektverlauf. Diese kennzeichne sich durch die Beteiligung aller am Service-Learning Prozess, gegenseitiges Feedback, „persönliche Wertschätzung und ‚Danke‘ sagen“ (Seifert/Zentner 2013: 20), gemeinsame Auswertung, Kompetenzzertifikate und eine Abschlusspräsentation mit einer Feier, die die Wahrnehmung der Projekte in der Öffentlichkeit stärkt. (Vgl. ebd.) Dies sei notwendig, um die Selbstwirksamkeit der SchülerInnen zu fördern, daher sollten sowohl die EngagementpartnerInnen, als auch LehrerInnen und Eltern das Engagement würdigen. „Auf diese Weise lernen die jungen Menschen, dass ihr Handeln einen Unterschied macht und die Beteiligten und die Gesellschaft diesen Unterschied erkennen und schätzen.“ (Seifert/Nagy 2012: 295)

Zum Ende dieses Kapitels sei noch einmal auf die Tatsache verwiesen, dass Service-Learning als Lehr- und Lernform der allgemeinen schulischen Bildung, aber im Speziellen eben auch als Alternative zur traditionellen politischen Bildung vorgeschlagen wird. Dass Service-Learning ProtagonistInnen die Lehr- und Lernform dabei nicht nur als eine von vielen Ansätzen sehen, sondern als die einzige Alternative, zeigen die Ausführungen des Bildungsforschers Heinz Reinders. Dieser spricht neuerdings davon, dass Lernen durch Engagement, also Service-Learning, auf das er sich explizit bezieht, alternativlos sei, wenn die Ansprüche der ständigen Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) an Bildung erfüllt werden sollen: „Schülerinnen und Schüler können Partizipation und demokratische Kompetenzen im üblichen Schulalltag nur selten erwerben, wenn nicht neue Formen wie das ‚Lernen durch Engagement‘ eingeführt werden.“ (Reinders 2013: 19) Schon länger weist Reinders, gestützt auf Studien seiner eigenen Forschung, die einen Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten, das durch Engagement entstehe, und der Bereitschaft, sich später sozial und politisch (bspw. durch die Teilnahme an Wahlen) zu beteiligen, diagnostizieren (vgl. Reinders 2005, 2009)³⁶, auf die Notwendigkeit hin, „schulisch eingebunde-

³⁶ Ausführlicher werden die Forschungsergebnisse von Heinz Reinders in Kapitel 5.1.1 behandelt.

ne gemeinnützige Tätigkeit“ (Reinders 2006: 23) als Alternative zu traditioneller politischer Bildung zu sehen und stärker zu verankern (vgl. ebd.). In ihrem Engagement würden SchülerInnen „mit zentralen demokratischen Prinzipien der Solidarität, der Aushandlung von Ressourcenverteilung und Machtfragen konfrontiert, die sie dadurch kritisch reflektieren. Sie erleben sich als aktive Gestalter ‚ihrer‘ Gesellschaft“ (Reinders 2013: 19). Die angenommenen positiven Wirkungen auf die politische Sozialisation der SchülerInnen, eine stärkere Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Rolle und die Steigerung von prosozialem Verhalten auch abseits des Engagements sorgen dafür, dass Reinders Engagement als Alternative zur traditionellen politischen Bildung in der Schule verankern will, da dort alle SchülerInnen, auch die nicht engagementaffinen „bildungsfernen“ SchülerInnen, erreicht würden. (Vgl. Reinders 2013: 20) Dass es dabei vor allem um Aktivierung von „engagementfernen Jugendlichen“ geht, zeigt das folgende Zitat, das ein konkretes Service-Learning Projekt betrifft:

„So kann mit Spannung erwartet werden, welche Resultate die Einführung von ‚Lernen durch Engagement‘ mit Migrantenjugendlichen erbringt [...]. In diesem Programm sollen Migrantenjugendliche nicht nur hinsichtlich ihrer akademischen Laufbahn, sondern durch gezielte Anregungen und Ermunterungen für gemeinnützige Projekte zum sozialen Engagement geführt werden.“ (Ebd.)

Dass diese Argumentation dem Duktus einer Aktivierungsideologie folgt, wird in Kapitel 4 noch klarer werden.

2.3.2 *Compassion – Mitleidenschaft als Beitrag zur Lösung sozialer und politischer Konflikte*

Als „Compassion“ wird ein Sozialprojekt der Initiativgruppe der Katholischen Freien Schulen in Deutschland bezeichnet, das soziales Lernen in den Mittelpunkt stellt. Organisatorisches Ziel ist es, jeden Schüler/jede Schülerin im Laufe des Schullebens an einem Sozialpraktikum teilnehmen zu lassen. In diesen Praktika sollen die SchülerInnen mit Menschen in Kontakt kommen, die aus verschiedenen Gründen auf Hilfe angewiesen sind, und mit denen die SchülerInnen sich in der Regel nicht auseinandersetzen müssten oder würden. (Vgl. Kuld 2009: 252) Den Kern von Compassion bilde, so Johann Baptist Metz, der 1997 in der Süddeutschen Zeitung einen Betrag mit dem Titel *Mit der Autorität der Leidenden. Compassion – Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums* veröffentlichte, die „elementare Leidempfindlichkeit der biblischen Gottesbotschaft“ (Metz 2000: 12). Der kategorische Imperativ der sozialen Compassion laute: „Aufwachen, die Augen öffnen!“ (ebd: 17) und leite sich aus der „unbe-

dingten Wahrnehmungspflicht für fremdes Leid“ (ebd.: 17) ab. Dabei ist das Verständnis von Compassion, das Metz entwickelt und das auch für die praktischen Überlegungen der Compassion ProtagonistInnen höchste Relevanz besitzt, zentral und eng mit dem auch von Metz geprägten Begriff der „neuen Politischen Theologie“ verbunden. In seinem Verständnis von Politischer Theologie bezieht sich Metz auf die Frankfurter Schule und hier besonders auf die *Dialektik der Aufklärung* von Horkheimer und Adorno. Dabei geht es Metz um eine Rettung der Errungenschaften der Moderne, indem er, in Anschluss an die Dialektik der Aufklärung, mit der Moderne gegen die Moderne denkt. Die Aufklärung habe, so Metz, in der Entwicklung der Gestalt von Vernunft ein Vorurteil nicht überwinden können, nämlich das gegenüber der Erinnerung: „Sie [die Aufklärung] förderte Diskurs und Konsens und unterschätzte [...] die intelligible und kritische Macht der Erinnerung, also die anamnetische Rationalität.“ (Metz 1997: 182) Die anamnetische Vernunft, also die Erinnerung an verletztes Leben und den unerfüllten Anspruch auf Gerechtigkeit, sei die Grundlage, dass Aufklärung sich „über das von ihr selbst angerichtete Unheil aufklären“ (ebd.: 183) und die Moderne sich „über ihre moralische und politische Erschöpfung verständigen“ (ebd.) könne. Anamnetische Vernunft sei daher praktische Vernunft, sie sei bestimmt durch eine Erinnerung an das Leiden der Anderen und des Eingedenkens in dieses fremde Leid. Die anamnetische Vernunft vertrete einen Anspruch auf Wahrheit und Universalität. Sie sei in ihrer Eigenart eine Art Ergänzung zur kommunikativen Vernunft. Zur Verständigung müsse, so Metz, das Leidensapriori hinzutreten: „Will die Vernunft wahrheitsfähige Kriterien für den Verständigungsprozeß angeben, so kann sie sich nicht allein am Verständigungssinn der Sprache orientieren“ (ebd.). Auch hier zieht Metz eine Verbindung zu Adorno, indem er ihn zitiert: „(Fremdes) Leid beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit.“ (Zitiert nach ebd., Einfüg. i. Orig.) Der Universalismus des Leidens und der Leidenserfahrung, den Metz hier darstellt, lässt sich nicht durch einen „Mythos der Leidfreiheit“ leiten. Die neue Politische Theologie geht davon aus, dass es Leidenssituationen immer wieder gibt, stellt aber auch klar, dass diese verändert werden können und müssen. Daher sei es auch zentral, den Begriff der Gerechtigkeit über die Begriffe des ungerechten und unschuldigen Leidens zu setzen und zu sichern. (Vgl. ebd.: 187 f.)

Das Sozialprojekt Compassion stützt sich auf eine durch Studien prognostizierte negative Ausgangslage: Immer weniger Jugendliche zeigten Bereitschaft, sich sozial Benachteiligten zuzuwenden und ihnen zu helfen. Es könne zu einem Ende der traditionellen Solidaritätsbereitschaft kommen, da, wie die Shell-Studie nahelege, die Orientierungen Jugendlicher sich stark auf die persönlichen Bedürfnisse richte und soziales Engagement an Bedeutung verliere. (Vgl. Kuld

2009: 253)³⁷ „Die persönliche Bewältigung konkreter Probleme, Leistungswille und Anpassung sei ihr [der Jugend] wichtiger als Gesellschaftskritik.“ (Ebd: 258) Schule müsse eine sozialerzieherische Aufgabe übernehmen, um aktuellen Tendenzen, die als problematisch angesehen würden, wie „Globalisierung, Privatisierung, Individualisierung und zunehmendem Leistungswettbewerb“ (Rekus 2000: 75) entgegenzuwirken. Aufgrund der Individualisierung, dem Wachsen des Wohlstandsniveaus und der damit verbundenen ausgeprägten Selbstentfaltungswerte, die letztendlich individuelle Werte seien, müsse Pädagogik versuchen, die Gleichgültigkeit der Wertesysteme zu überwinden, sodass SchülerInnen Anregungen und Hilfe erhalten, um eigenständig und begründet Wertungen und Entscheidungen zu entwickeln und zu vertreten. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen würden SchülerInnen oftmals wenig sozialverpflichtende Werte erleben und erfahren. Das Compassion-Projekt strebt daher die Erweiterung des Fachunterrichts an, um dem diagnostizierten sozialmoralischen Defizit bei SchülerInnen entgegenzuwirken. (Vgl. Kuld/Gönnheimer 2000: 7) Ziel seien das Erlangen objektiver Einsichten und Erkenntnisse sowie deren Begründungen auf Grundlage einer „Erlebnisdimension“, also dem eigenen Erfahren und Erleben. (Vgl. ebd: 76 ff.)

Aus diesen gesellschaftlichen Entwicklungen zieht Lothar Kuld den Schluss, SchülerInnen bräuchten Begegnungen mit hilfsbedürftigen Menschen. Es müsse die Einsicht erlangt werden, Zuwendung zu diesen Menschen bedeute nicht Verlust, sondern Zugewinn an Lebensqualität. Aus dieser Begegnung könne eine Unterstützungsbereitschaft entstehen, die sich diesen Menschen zuwendet, „deren Hilfsbedürftigkeit einzusehen ist und denen deshalb mit dem geholfen wird, womit immer man kann und soweit man dazu in der Lage ist“ (Kuld 2009: 253).

Diese Art der Zuwendung könne kein Staat und keine soziale Gesetzgebung per Befehl erreichen, daher sollten SchülerInnen soziales Engagement kennenlernen, da soziales Lernen „*die pädagogische Aufgabe der Zukunft*“ (ebd: 254, Hervorh. i. Orig.) sei. Deshalb betont auch Jürgen Rekus, Compassion habe eine pädagogische und keine politische Sinnegebung, wohingegen das Projekt als solches keinesfalls apolitisch sei, könnten sich durch dieses doch gesellschaftliches und politisches Engagement der SchülerInnen verändern. (Vgl. Rekus 2000: 76) In der Überzeugung, Hilfsbereitschaft könne „von jedem gefordert und eingebracht“ (Kuld 2009: 254), aber eben nicht gesetzlich vorgeschrieben oder eingeklagt werden (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000: 10), sollen durch das Sozialprakti-

³⁷ Hier besteht ein Widerspruch zu der von Demokratie-Lernen AutorInnen beschriebenen Ausgangslage, junge Menschen seien in großem Maße zu sozialem Engagement bereit. Eventuell besteht der Grund für diese unterschiedliche Bewertung in der von Demokratie-Lernen ProtagonistInnen vorgenommenen Kontrastierung mit der noch niedrigeren Bereitschaft zu politischem Engagement.

kum im Rahmen von Compassion-Projekten sozial verpflichtende Haltungen bei SchülerInnen gestärkt werden. SchülerInnen sollen sich, so der Anspruch, den Menschen widmen, die bisher nicht in ihrem Blickfeld waren und sich ihrer Geschichte annehmen. Dadurch entstehe nicht nur Wissen, sondern auch Bewusstsein und soziales Urteil und somit auch „Solidaritätsschöpfung“ (vgl. Kuld 2009: 264 f.) was letztendlich auch in der, von den Compassion-Projekten gewünschten, „Haltung der engagierten Mitmenschlichkeit“ (Kuld/Gönnheimer 2000: 8) münden soll.

Das Compassion-Projekt erschöpft sich allerdings nicht nur im Rahmen des Sozialpraktikums. Da sowohl soziale Einstellungen als auch Verhaltensbereitschaften auf Einsicht beruhen, sei es umso wichtiger, die Erfahrungen der SchülerInnen im Unterricht zu reflektieren. „Die unterrichtliche Reflexion des Erlebten, das Sammeln von Informationen und schließlich auch Werten des Erlebten ist daher ein wesentlicher Teil des Compassion-Projektes.“ (Kuld 2009: 256) Die Erfahrungen der SchülerInnen aus dem Praktikum sollen, verbunden mit dem Unterricht, zu klareren Verhaltensbereitschaften und Einstellungen im Sozialbereich führen. (Vgl. ebd.) Nach der Reflexion hätten die SchülerInnen „einen kritischeren Blick auf die Schule und was sie zum Verstehen der Welt und des eigenen Lebens beiträgt“ (ebd. 257). Compassion sei gesellschaftsbezogen, da die gesellschaftlichen Verhältnisse hinsichtlich besserer Möglichkeiten des menschlichen Handelns befragt würden. Durch die Begleitung sollen sowohl Haltungen und Werte, die mit dem Leid der Menschen verbunden sind, denen sich die SchülerInnen zuwenden, als auch diese Haltungen und Werte, die das Leid erzeugen, analysiert werden. (Vgl. Rekus 2000: 75 f.)

Compassion soll verschiedenste Facetten sozialverpflichtender Haltungen ansprechen: „Solidarität, Prosozialität, Empathie, Sympathie, Barmherzigkeit, Nächstenliebe, Mitleid usw.“ (Kuld/Gönnheimer 2000: 9) Dazu versucht das Compassion-Projekt Situationen zu schaffen, „in denen sich die Disposition zur sozialmoralischen Selbstverpflichtung bewähren und weiter entfalten kann“ (ebd: 11). Als Mittel, diese moralpädagogisch wertvollen Situationen zu schaffen, gilt den AutorInnen praktisches Lernen. Durch die Begegnung der SchülerInnen mit Menschen, die sich auch in leidvollen Situationen befinden können, soll eine Art Selbstverpflichtung der SchülerInnen erreicht werden. Um diese Begegnungen zu ermöglichen, müsse sich die Schule öffnen, um Lebenswelten zu integrieren, die im schulischen Alltag bisher nicht vorkämen. (Vgl. ebd.) Auch die Compassion ProtagonistInnen gehen von dem Zusammenhang von Denken, Handeln und Wissen aus. In den durch praktisches Lernen geschaffenen Realsituationen, in denen SchülerInnen Menschen begegneten, die auf soziales Handeln angewiesen seien, könne „die ethische Dringlichkeit sozialverpflichtender Haltungen und der Handlungsbereitschaft im Sozialen mit all ihren Facetten“

(ebd.: 21) eingesehen werden. Hier spiele der Unterricht eine große Rolle, da erst im Zusammenwirken von „Erleben, Konstruktion, Rekonstruktion und kognitiver Aneignung des Erlebten“ (ebd.) Erkenntnisse ermöglicht werden könnten. Der Unterricht müsse, so die Annahme, helfen, das von den SchülerInnen während der Praktika Erlebte zu strukturieren und es zu bewerten. So könne die Einsicht in die Veränderbarkeit der Lebenswelten, die widersprüchliche Welt und deren Bedingungen und Gesetze erlangt werden. Ebenfalls könnte die teilweise vorliegende Ausweglosigkeit von menschlichem Leben, Behinderungen, Alter usw. wahrgenommen und reflektiert werden. (Vgl. ebd.: 21 f.) An dieser Stelle wird klar, dass das Compassion-Projekt sowohl soziale als auch politische Bereiche tangiert, auch wenn vor allem Empathie und Kooperation als Tugenden der Mitmenschlichkeit immer wieder als singuläre Ziele genannt werden.

Auch diesem Konzept liegt, ähnlich wie dem des Service-Learnings, das Motiv der sozialen Handlungsorientierung zu Grunde. Durch die Verbindung des schulischen mit dem außerschulischen Handeln und Lernen sollen die SchülerInnen befähigt werden, verantwortlich in der Welt zu handeln. Jürgen Rekus betont allerdings, dass der erzieherische Akzent von Compassion nicht in diesen Akten des Handelns liege, sondern vielmehr in den damit verknüpften Wert- und Entscheidungsfragen. Diese Fragen müssten reflektiert werden, damit karitatives Handeln entstehen könne. Die Handlungsorientierung, die Rekus hier beschreibt, hat den Zweck, SchülerInnen zu helfen, sich in der pluralen Welt orientieren zu können, selbstständig und verantwortlich zu handeln und sozialverantwortliche Entscheidungen zu treffen. Erziehung und Unterricht fangen, so Rekus, dort an, wo Erfahrung und Erlebnis aufhörten. Zu den sozialen Erfahrungen der SchülerInnen in den Praktika treten auch persönliche Erlebnisse, die mitunter belastend sein könnten. Unterricht und Erziehung hätten hier die Aufgabe, Gründe und Folgen der Gefühle zu ermitteln, den SchülerInnen zu helfen, die Handlungsbedeutsamkeit der Gefühle zu erkennen und mit diesen umzugehen. Somit stehe eine pädagogische Wertreflexion im Zentrum des Compassion-Projektes. (Vgl. Rekus 2000: 80 ff.) „Die pädagogisch relevanten Prozesse finden [...] nicht in der Praktikumssituation statt, sondern vorrangig in der didaktischen und methodischen Vorbereitung, in der beratenden Begleitung und in der wertenden Synthese der unterrichtlichen Auswertung und Nachbereitung.“ (Ebd.: 86)

Kuld und Gönzheimer sprechen dem Sozialprojekt eine politische Funktion und Bedeutung zu. Sie verstehen darunter im Rahmen der Projekte, Fragen zu den bestehenden Verhältnissen aufzuwerfen und entsprechende Alternativen zu entwickeln, Ursachen von Ungerechtigkeit aufzuspüren sowie „gewissenhafte Weltpolitik“ zu unterstützen. (Vgl. Kuld/Gönzheimer 2000: 11) Compassion soll einen Wandel anstoßen „von einer Pflicht- und Akzeptanzmoral, in der man so handelt, wie einen die Tradition selbstverständlich und fraglos verpflichtet, zu

einer Moral [...], in der soziale Regeln gelten, so lange sie meinem Interesse dienen“ (Kuld 2000: 89). Die Autoren stellen treffend fest, Zuwendung zum Nächsten könne gesellschaftliche Krisenphänomene nicht lösen. Diese Krisenphänomene seien auch ein Ausdruck sozialer Kälte. Die politische Dimension des Compassion-Projektes sei dessen Charakter, der als Gegenmaßnahme zu dem sozialen Kältetod und damit auch gegen gesellschaftliche Krisenphänomene zu verstehen sei. (Vgl: Kuld/Gönnheimer 2000: 10, Kuld 2000: 89 f.)

Johan Baptist Metz vertritt die These, dass Compassion einen Beitrag zur Lösung von sozialen, kulturellen und politischen Konflikten leisten könne: „Fremdes Leid wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen, ist die unbedingte Voraussetzung aller künftiger Friedenspolitik, aller neuen Formen sozialer Solidarität angesichts der eskalierenden Risse zwischen Arm und Reich und aller verheißungsvollen Verständigung der Kultur- und Religionswelten.“ (Metz 2000: 13 f.) Compassion sei daher für eine Politik, die Freiheit und gegenseitige Anerkennung ermöglichen will, unabdingbar. Der Politikbegriff Metz' betont das „unverzichtbare Verhältnis von Politik und Moral“ (ebd: 15). Ohne dieses Verhältnis wäre Politik, so Metz, das, was sie bereits zu sein scheine: „[D]ie Geisel von Ökonomie und Technik und ihren so genannten ‚Sachzwängen‘ im Zeitalter der Globalisierung.“ (Ebd.)

Metz spricht im Zusammenhang von Politik und Freiheit von einem „Pragmatismus der Freiheit“, gegen den sich Compassion wehre. Dieser Pragmatismus sei zunehmend moralisch erblindet, da er sich von dem Gedanken und dem Gedächtnis des Leidens losgesagt habe. Metz kritisiert, dass es im Konzept der Diskursgesellschaften lediglich um das Verhältnis der Diskurspartner zueinander gehe und diese nicht „über eine Logik der Markt-, der Tausch- und Konkurrenzverhältnisse“ (ebd: 14) hinausgehe. Hinzukommen müsse „das Verhältnis der Einen zu den bedrohten und geopfert Anderen“ (ebd). Die „Gewalt der Logik des Marktes“ (ebd.) könne, so Metz, erst durch asymmetrische Anerkennungsverhältnisse, also durch eine Zuwendung zu den ausgegrenzten Anderen gebrochen werden. (Vgl. ebd.) Hier ist der Anspruch einer Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse zu erkennen, aus der Johann Baptist Metz die Notwendigkeit sozialer und politischer Compassion ableitet, die sich nicht ausschließlich aus der Notwendigkeit pädagogischer Intervention, die aus gesellschaftlichen Entwicklungen entsteht, begründet, sondern diese Entwicklungen kritisiert und sich gegen sie positioniert. Compassion ist, so Metz, eine Form des Widerstandes und zwar „gegen die Ursachen ungerechten und unschuldigen Leidens in der Welt“ (ebd: 16) und wende sich daher gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, nationalistische und rein ethnisch gefärbte Religiosität,

„aber auch gegen die kalte Alternative einer Weltgesellschaft, in der ‚der Mensch‘ immer mehr in den menschenleeren Systemen der Ökonomie, der Technik und ihrer Kultur- und Informationsindustrie verschwindet und in der die Politik immer mehr ihren Primat an eine Weltwirtschaft mit ihren vom Menschen bereits abstrahierten Marktgesetzen zu verlieren droht.“ (ebd: 16 f.)

Die von Metz skizzierte anamnetische Vernunft, die zu Beginn dieses Kapitels umrissen wurde, hat also auch Folgen für praktische Politik, nicht nur für die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese Politik, deren Verständnis moralisch aufgeladen sei, würde, so Metz, ausgelöst durch die anamnetische Vernunft, in allen „Konflikt- und Verfeindungssituationen das Leid der fremden oder feindlichen Anderen“ (Metz 1997: 184) in Bezug auf das eigene Handeln berücksichtigen.

Auch wenn es in den Compassion-Projekten vor allem um soziales Lernen geht – so heißt es im Untertitel des Sammelbandes von Metz, Kuld und Weisbrod „soziale Verantwortung lernen“ (Metz/Kuld/Weisbrod 2000) – wird auch deutlich, dass die Compassion ProtagonistInnen eine politische Dimension ihrer Initiative erkannt und gewollt haben und es um die Herstellung und den Erhalt der Möglichkeit politischen Verhaltens im Sinne politischer Analyse, Urteilsbildung und Widerstand sowie eine Perspektive der gesellschaftspolitischen Veränderung geht.

2.4 Zur Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen *sozial* und *politisch* in der politischen Bildung

In der Debatte um Demokratie- oder Politik-Lernen wird soziales und politisches Lernen in einer sehr abgrenzenden Form behandelt. Oftmals wird das Eine als eine Gefahr für das Andere dargestellt oder versucht, beide Lernbereiche voneinander strikt abzugrenzen. Dabei erscheint es zunächst verwunderlich eine solche Abgrenzung vorzunehmen. Besonders im Anschluss an die Frauenbewegung und andere soziale Bewegungen des 20. Jahrhunderts wurde immer wieder zu Recht betont, dass auch das Private politisch sei, und nicht nur soziale Bewegungen und Wissenschaften mit feministischen Perspektiven spüren in unterschiedlichster Art und Weise das Politische im Sozialen auf.

In der Tat scheint es jedoch als Ergebnis der Debatte um Demokratie- oder Politik-Lernen aus Sicht *politischer* Bildung notwendig, zwischen sozialem und politischem Lernen zu unterscheiden. Die Grundlage der Unterscheidung zwischen „sozial“ und „politisch“ in dieser Arbeit bildet die vorangegangene Darstellung des Demokratie-Lernens und des Verständnisses von politischem Ler-

nen. Während soziales Lernen mehr auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen im gemeinschaftlichen Handeln gerichtet ist, steht bei politischem Lernen die Analyse von Konflikten, die Fähigkeit, sich ein eigenes Urteil zu bilden und politische Handlungsfähigkeit, auf der Basis des Erkennens der eigenen Interessen, im Zentrum. Auch wenn eine Unterscheidung zwischen dem Sozialen und dem Politischen oftmals schwierig erscheint, ist sie für die Kennzeichnung von Lernprozessen unvermeidlich. Gerade aus Sicht politischer Bildung bestünde sonst die Gefahr, dass die Grenzen zwischen sozialem und politischem Lernen sowie zwischen sozialem und politischem Handeln verwischen, sodass letztendlich auch politisches Lernen und Handeln beliebig wird. Eine individuelle soziale Reaktion auf politisch-gesellschaftliche Probleme, bspw. im Rahmen von Service-Learning Projekten, die auf eine politische Reflexion verzichtet, könnte dann bereits als politische Bildung gelten. Bernd Overwien hat auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung im Bereich politischer Bildung hingewiesen, die sich aus der Praxis politischer Bildung ergibt: „In der derzeitigen Praxis verschwimmt oft das Politische mit dem Sozialen. Dabei möchte ich soziales Lernen nicht abwerten, es ist oft auch Voraussetzung für politisches Lernen. Dennoch muss es ein Bewusstsein für die Unterschiede geben und das drückt sich in politischer Bildung aus.“ (Overwien 2013a) Die hier von Overwien skizzierte politische Bildung hat die Aufgabe, den Kern des Politischen, die politischen Konflikte, die die Gesellschaft kennzeichnen, zu thematisieren. Soziales Lernen im Sinne des Demokratie-Lernens, so wie es sich bspw. in den Charakteristika des Service-Learnings zeigt, fokussiert oftmals ein harmonisierendes Weltbild. Hier werden, wie in Kapitel 2.2 dargelegt, Konflikte als etwas Negatives und sozial zu Lösendes begriffen. Dieses Verständnis steht politischem Lernen, so wie es in Kapitel 3.2 beschrieben wird, im Weg.

Ein Beispiel für die praktische Konsequenz einer solchen Unterscheidung zwischen sozial und politisch im Kontext der politischen Bildung liefert Jürgen Gerdes. Er hat richtigerweise darauf hingewiesen, „dass die strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen und ökonomischen Institutionen [...] sich nur durch politische Partizipation beeinflussen lassen“ (Gerdes 2013: 147). Aus dieser Argumentation schließt Gerdes, dass soziales Lernen nicht mit politischem Lernen gleichgesetzt werden dürfe. „Um aber den Bezug zu sozialstrukturellen, institutionellen und politischen Rahmenbedingungen nicht zu verlieren, innerhalb derer handlungs- und erfahrungsorientierte Lernprozesse erfolgen, müsste die explizit politische Dimension der praktisch und partizipationsorientiert bearbeiteten Themen systematisch konzeptionell verankert werden.“ (Bittlingmayer et al. 2013: 270 f., vgl. auch Gerdes 2013: 149) Gefordert wird daher ein integrierendes Konzept, das soziales und politisches Lernen miteinander verknüpft, um so auch „genügend Kenntnisse über die gegenwärtige

politische Organisationsform der Systeme sozialer Leistungen und ihrer Alternativen“ (Bittlingmayer et al. 2013: 271) erarbeiten zu können, wenn SchülerInnen sich im Bereich der Altenbetreuung engagierten. Andernfalls liefen Konzepte zur Ermöglichung sozialer Erfahrungen Gefahr, „sich von einer vorherrschenden Aktivierungs- und bürgerschaftlich erweiterten Partizipationsideologie vereinnahmen zu lassen und damit bestehende politische und gesellschaftliche Machtansprüche und Herrschaftspositionen zu perpetuieren statt sie kritisch zu reflektieren“ (ebd.).

Bei aller Abgrenzung ist jedoch ebenfalls auf das konstruktive Verhältnis zwischen dem Sozialen und dem Politischen für politische Bildung hinzuweisen. Mit Thomas Krüger, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung, wären die Aufgabe politischer Bildung und das Verhältnis von „dem Sozialen“ und „dem Politischen“ folgendermaßen zu beschreiben:

„Es ist [...] mehr denn je Aufgabe der politischen Bildung, die politischen Implikationen sozialer, gesellschaftlicher und individueller Fragen deutlich zu machen. Sie muss Anknüpfungspunkte im Alltag der Menschen benennen und die Anstrengung unternehmen, das Politische im scheinbar Privaten, in sozialen Beziehungen, um Kulturellen oder in kommunikativen Communities aufzuzeigen. Nur eine solche ‚Entgrenzung‘ des Politischen bzw. der politischen Bildung kann diejenigen Themen und Anliegen, die aus dem Fokus politischer Gestaltbarkeit scheinbar ausgewandert sind, wieder ins Bewusstsein der Betroffenen und der Politik heben.“ (Krüger 2010: 1)

Hier wird deutlich, dass es trotz aller Notwendigkeit, eine Abgrenzung zwischen „sozial“ und „politisch“ vorzunehmen, zentrale Bezüge zwischen beiden Bereichen gibt. Jedoch muss politische Bildung in Lernprozessen die Möglichkeiten der Erkenntnis des Politischen im Sozialen herstellen.

Insgesamt scheint die Auseinandersetzung zwischen Demokratie-Lernen und politischer Bildung um die Frage des Politik- und/oder des Demokratie-Lernens ein schärferes Bewusstsein für die Frage nach dem Feld des Politischen und der „Eigentümlichkeit politischer Bildung“ (Hufer 2013: 97) befördert zu haben. In Auseinandersetzung mit der Frage, wie weit das Feld des Politischen ausgedehnt werden könne, wenn es um politisches Lernen ginge und ob Projekte des Demokratie-Lernens in der Gemeinde oder auf der Ebene der Lebensform per se zu politischem Lernen führen können, fordern politische BildnerInnen immer mehr, den „Kern des Politischen“ (ebd: 96) zu wahren, ohne dabei jedoch auszuschließen, dass sich der Lebenswelt der SchülerInnen zugewandt würde:

„Letztendlich aber geht es immer um die unverwechselbaren Leitbegriffe von Politik: Macht, Herrschaft, soziale Konflikte und Interessen, Öffentlichkeit und die ‚all-

gemeinen Dinge'. So gesehen können – ja sollten – sich politische Bildnerinnen und Bildner den lebensweltlichen Problemen, Themen und Fragen der Adressatinnen und Adressaten zuwenden. Aber auch wenn damit der ‚Stoff auf der Straße‘ liegt, ist politische Bildung keine Ansammlung von Beliebigkeiten [...].“ (ebd: 98)

Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen
Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung
Wohnig, A.

2017, XI, 413 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15295-6