

Benedikt Widmaier

Nichts ist politisch?

Zunehmende Entpolitisierung fordert die politische Bildung heraus

Passend zur Bundestagswahl beschäftigt sich Benedikt Widmaier mit dem vielfach nachlassenden Interesse am Politischen und entsprechenden Folgerungen für die politische Bildung.

Der Begriff der Politikverdrossenheit gehört heute zum Repertoire unserer Alltagssprache – nicht nur in Deutschland. Dass damit auch Herausforderungen für politische Bildung verbunden sind, braucht nicht eigens betont zu werden. Wir werden jedoch sehen, dass die Befunde zur Politik-, Parteien-Politiker- oder Partizipationsverdrossenheit, um nur einige sprachliche Varianten für das letztlich gleiche Phänomen zu benennen, höchst ambivalent sind. Die folgenden Ausführungen gehen von der Prämisse aus, dass die intensive Beschäftigung mit Politikverdrossenheit und die Suche nach Strategien dagegen unumgänglich sind, solange wir in einem demokratischen politischen System leben wollen.

In meinen Ausführungen will ich in drei Schritten Diskussionsanregungen zum Thema geben. Zunächst werden einige aktuelle empirische Untersuchungen vorgestellt, die deutlich machen, was ich meine, wenn ich von Ambivalenzen im Hinblick auf den Begriff der Politikverdrossenheit spreche. Im zweiten Teil stelle ich einige Überlegungen zu einer zeitgemäßen politikdidaktischen Demokratietheo-

rie an und stelle Leitbilder des »Bürgers« vor, die zurzeit in der politischen Bildung diskutiert werden. Abschließend werde ich versuchen den Blick auf den Begriff der Partizipation, den ich für die Zielperspektive der politischen Bildung halte, zu schärfen und einige praktische Anregungen für eine partizipationsorientierte Praxis der politischen Bildung geben.

Politikverdrossenheit – ein offenbar unumstrittener Befund?

Eine im vergangenen Jahr vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebene Studie untersucht den Wandel politischer Orientierungen von Studentinnen und Studenten¹. Dieser so genannte »Studierendensurvey« ist deshalb besonders aufschlussreich, weil die dafür verantwortlichen Konstanzer Sozialwissenschaftler unter Federführung von Werner Georg und Tino Bargel auf vergleichbare Untersuchungen seit 1983 zurückgreifen konnten. Dadurch werden im Rahmen eines empirischen Längsschnitts auch Veränderungen über fast 25 Jahre deutlich und die Zahlen sind deshalb aussagekräftiger als einmalige Befragungen.

Die wichtigsten Ergebnisse des Studierendensurveys sind insofern schnell zusammenzufassen, als es sich um sehr eindeutige Befunde handelt: Während 1983 noch 54 % der Studierenden (in Westdeutschland) Interesse an poli-

tischen Fragen bekundeten, sind es 1993 noch 46 % (nun für Deutschland insgesamt). 2007 bekundeten nur noch 43 % Interesse an der Politik. Diese Tendenz der Entpolitisierung wird mit anderen Ergebnissen noch untermauert. Beispielsweise hielten 1983 noch 46 % der Studierenden eine kritische Opposition für ein wichtiges politisches Prinzip, 2007 waren es nur noch 24 %. Der Mythos, dass sich junge Erwachsene immer noch stark für ökologische Fragen interessieren, wird deutlich enttarnt. Das Interesse fällt von 74 % (1983) auf 44 % (2007). Im gleichen Zeitraum ist die subjektive Einschätzung der Bedeutung der Familie für die Befragten enorm gestiegen, und zwar von 46 % (1983) auf 72 % (2007).

Zu solchen Szenarien gibt es durchaus widersprüchliche Gegenbefunde, oder mindestens solche, die versuchen, empirische Ergebnisse so zu interpretieren, dass sie weniger als Schreckensszenarien wahrgenommen werden. Bernd Wessels wagt in den aktuellen Mitteilungen des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung die These, dass von einer Krise der Repräsentation keine Rede sein könne². Seine Daten stammen aus Umfragen im Zusammenhang mit den Bundestagswahlen 2002 und 2005. Es falle zunächst auf – so Wessels –, dass das Gefühl der Wähler/innen, gut vertreten zu sein, höher ist als das Vertrauen in die Parteien. Immerhin fühlen sich 60 bzw. 62 % der Befragten durch eine/n Spitzenkandidaten/in repräsentiert, immerhin 58 % (in 2002 und 2005) fühlen sich von einer Partei repräsentiert.

Wessels geht davon aus, dass in Ländern mit repräsentativen demokratischen Systemen Repräsentation nicht nur durch einzelne Abgeordnete



Benedikt Widmaier studierte Politikwissenschaft und ist seit 1998 Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung des Bistums Mainz, Haus am Maiberg. Er ist Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft katholisch-soziale Bildungswerke in Deutschland (aksb).

te, sondern auch als kollektive Repräsentation durch Parteien gewährleistet wird. Wähler geben ihre Stimme einer Partei entsprechend ihrer Präferenzen für Programm und Personal dieser Parteien. Und aufgrund der Parteilichkeit von Parteien sei es durchaus vernünftig, wenn Wähler in ihrem allgemeinen Urteil über die Parteien diesen nicht insgesamt das Vertrauen aussprechen. Vertrauen schenken sie eben nur der eigenen Partei und nicht den politischen Konkurrenten.

Die eigentümliche Spannung und Ambivalenz wird jedoch vollends deutlich, wenn Wessels am Ende resümiert, dass die Kritik an (gegnerischen) Parteien ein positives Zeichen für den Zustand unserer Demokratie wäre. Denn freier politischer Wettbewerb und politischer Konflikt seien gerade diejenigen Prinzipien, die für eine Demokratie zentral sind. Der Kontrast zum Studierendensurvey, wo nur noch 24 % eine starke Opposition für wichtig halten, ist deutlich. Wessels Interpretation ist deshalb in der aktuellen Situation als eigentümliche Beschwichtigung wahrzunehmen und nur schwer einzuordnen. Sie widerspricht vielen Befunden der vergangenen Jahre, etwa dem der abnehmenden Parteibindung, der zunehmenden Wechselwählerschaft und der geringen – und deshalb für Wähler nur schwer wahrnehmbaren – programmatischen Unterschiede zwischen den großen Volksparteien der »politischen Mitte«.

Demokratiebegriff und Bürgerbild der politischen Bildung

Politische Bildung ist ein normatives, auf demokratische Politik ausgerichtetes Projekt. Die Träger der politischen Bildung sollten sich deshalb demokratietheoretisch verorten, was angesichts der Fülle an Angeboten nicht einfach ist. Denn wer glaubt, dass die demokratietheoretische Debatte nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und dem vermeintlichen Sieg des liberalen westlichen Demokratiemodells zum Stillstand gekommen ist, also quasi

dem seinerzeit beschworenen »Ende der Geschichte« (Francis Fukujama) anheim gefallen ist, sieht sich getäuscht. Vor allem durch Europäisierung und Globalisierung stellt sich die Frage nach einer demokratischen Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern in der »Zweiten Moderne« (Ulrich Beck) neu und vehement. Jüngstes Beispiel dafür, wie tief greifend die dynamischen Veränderungen und zukünftigen Entwicklungen unserer Zeit diesbezüglich sein könnten, ist die ausgesprochen ernsthafte Hypothese, dass wir uns an der Schwelle zur »Postdemokratie« (Colin Crouch) befinden.

Politische Bildung muss diese und andere Entwicklungen in den demokratietheoretischen Debatten in ihre aktuellen Reflexionen und die Weiterentwicklung ihrer Arbeit einbeziehen und sich dazu positionieren. In Anbetracht der Fülle der in den letzten Jahren allein in deutscher Sprache erschienenen Beiträge zur Demokratietheorie sollte sich diese Reflexion vorrangig auf Demokratiemodelle konzentrieren, die für den Gegenstand der politischen Bildung besondere Relevanz besitzen.

Bei den für politische Bildung wichtigen Demokratietheorien handelt es sich vor allem um republikanische und andere so genannte input-orientierte Theorien, die davon ausgehen, dass der Erfolg und die Effizienz politischer Systeme sowie deren Legitimation von der politisch-sozialen Integration und einer hohen Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger abhängt. Das ist nicht selbstverständlich, denn die sehr anerkannten liberalen Demokratietheorien neigen dazu, im Hinblick auf Demokratiezufriedenheit und Systemvertrauen der Bürger/innen dem Output, also den sichtbaren und spürbaren (wirtschaftlichen) Erfolgen politischer Systeme eine höhere Bedeutung beizumessen als dem Input – also der teilnehmenden Mitgestaltung und Mitentscheidung.

In der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik sind in den vergangenen Jahren vor allem zwei partizipatorische Demokratietheorien

diskutiert und präferiert worden: die »deliberative Demokratie« (Jürgen Habermas, für die politische Bildung z.B. Bettina Lösch) und die »starke Demokratie« (Benjamin Barber, für die politische Bildung/Demokratiepädagogik z.B. Gerhard Himmelmann & Anne Sliwka). Beide Theorien können als partizipatorische Demokratietheorien bezeichnet werden, weil sie der Teilnahme möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger im politischen Prozess und an öffentlichen Debatten eine entscheidende und Demokratie erst konstituierende Rolle zuschreiben. Die dafür notwendigen politischen Kompetenzen bzw. die politische Bildung der Bürgerinnen und Bürger werden hier wechselseitig als Voraussetzung, aber auch als Folgeerscheinung von politischer Partizipation verstanden.

Der Schritt von der idealtypischen sozialwissenschaftlichen Theoriebildung zur pädagogischen Praxis und zur Zielbeschreibung politischer Bildung ist nicht einfach. Andererseits ist die Orientierung an entsprechenden normativen Demokratietheorien unumgänglich für eine professionelle politische Bildung. Dass sich in der aktuellen politikdidaktischen Diskussion kaum Vertreter einer reinen Lehre finden, scheint deshalb plausibel und sinnvoll. In der eklektizistischen politikdidaktischen Theoriebildung mischen sich in der Regel Elemente aus unterschiedlichen partizipatorischen Demokratietheorien.

Eine für die politische Bildung ausgesprochen wichtige Frage ist die nach dem Kern des Politischen, also nach der Politik im engeren Sinne. Diese Frage ist vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklung wieder stärker in den Blick zu nehmen: Zum einen hat in der gesellschaftlichen Entwicklung seit 1989 die Zivil- und Bürgergesellschaft in der politischen Diskussion enorm an Bedeutung gewonnen – auch wenn der Höhepunkt der demokratischen Überhöhung der Zivilgesellschaft inzwischen überschritten zu sein scheint. Parallel dazu hat die so genannte Demokratiepädagogik einen unerwarteten

Aufschwung genommen und genießt in der Bildungspolitik – wie etwa die jüngsten Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom März 2009 zeigen – zeitweise größere Aufmerksamkeit als die politische Bildung.

Die in beiden Entwicklungen – der Überhöhung der Zivilgesellschaft und dem Plädoyer für Demokratie-Lernen statt Politik-Lernen – zu beobachtende Hinwendung zum vor-politischen Raum und zum sozialen Lernen sind deshalb kritisch zu beobachten, weil sie auch als ein Zugeständnis an eine wachsende Politikverdrossenheit und eine entsprechende Entpolitisierung interpretiert werden können. Damit soll weder der Stellenwert von zivilgesellschaftlichem Engagement noch der eines demokratischen Habitus – der von jeher ein zentrales Ziel mindestens der non-formalen politischen Bildung war – in Abrede gestellt werden. Politische Bildung sollte aber im Zweifelsfall ihr eigenes Profil in Abgrenzung zu diesen Bereichen schärfen oder sich – im Sinne eines stufentheoretischen Modells (Gerhard Himmelmann) – als profilierte und ins Politische hinein führende Ergänzung zu zivilgesellschaftlichem Engagement und Demokratiepädagogik darstellen.

In den vergangenen Jahren ist auch die Frage nach einem angemessenen Bürgerbild in der non-formalen politischen Bildung wieder aufgegriffen worden. Namhafte Politikdidaktiker warnen in dieser Hinsicht übereinstimmend vor »demokratischen Märchenerzählungen« (Joachim Detjen) und empfehlen, bei der Entwicklung von Bürgerbildern nicht die »Realität der Demokratie zu verfehlen« (Peter Massing).

In der wissenschaftlichen Politikdidaktik, die sich mehr oder weniger ausschließlich der politischen Bildung im schulischen Unterricht verschrieben hat, wird heute in der Regel von vier Bürgertypen gesprochen: dem politisch Desinteressierten, dem informierten und urteilsfähigen Zuschauer, dem interventionsfähigen Bürger und dem Aktivbürger. Dabei gilt der urteilsfähige Zuschauer als Minimal-

ziel, der interventionsfähige Bürger als das »zukunftsfähige Leitbild« (Paul Ackermann), während der Aktivbürger für die schulische politische Bildung eher als »utopisches Ziel« (Massing) beschrieben wird.

Die non-formale politische Bildung darf sich – auch vor dem Hintergrund der eben angestellten demokratietheoretischen Überlegungen – mit gutem Recht gegen die Projektion eines pessimistischen Bürgerbilds auf ihr Arbeitsfeld wehren. Die subjekt- und teilnehmerorientierte Praxis, eines der wesentlichen Kennzeichen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, hat schon immer dazu geführt, dass non-formale politische Bildung näher an den Interessen der Teilnehmenden arbeiten konnte und gearbeitet hat. Deshalb sollte es auch

weiterhin ihr selbstverständliches Ziel bleiben, Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv zu mobilisieren. Ziele der non-formalen politischen Bildung sind demokratischer Habitus wie politisches Bewusstsein gleichermaßen, vor allem aber auch politische Partizipation und aktive politische Teilnahme im engeren Sinne. Deshalb ist der Aktivbürger für non-formale politische Bildung ein reales Ziel und permanente Herausforderung gleichermaßen.

Active Citizenship und Weltbürgertum

Aktive Bürgerschaft (active citizenship) spielt in der europäischen Debatte über Bildung und Weiterbildung



Im Dienst der Menschen | Monika Pfeiffer – Seniorenheim

Foto: Sommer

eine zentrale Rolle. Im »Memorandum über lebenslanges Lernen« der EU (2000) wird »active citizenship« neben »employability« (Beschäftigungsfähigkeit) als zentrales Ziel der Weiterbildung benannt. Mit der so genannten Lissabon-Strategie der EU vom März 2000 und dem hochgesteckten Ziel, die »Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen«, erhält das lebenslange Lernen endgültig eine herausragende strategische Bedeutung für die EU. 2001 betitelt die Europäische Kommission eine ihrer Mitteilungen »Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen« und nennt dort als die vier allgemeinen und komplementären Ziele des lebensbegleitenden Lernens: persönliche Entfaltung, aktive und demokratische Bürger, soziale Eingliederung sowie die Beschäftigungs-/Anpassungsfähigkeit.

Ausdrücklich wird an gleicher Stelle betont, dass diese Zielbeschreibung für das gesamte Spektrum des lebenslangen Lernens gilt, also für das formale, das non-formale und informelle Lernen gleichermaßen. Im Jahr 2002 beschloss der Europäische Rat, also die Regierungschefs der EU-Mitgliedsstaaten, ein konkretes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der »Allgemeinen und beruflichen Bildung 2010«, über dessen Fortschritt alle zwei Jahre Bericht erstattet wird. Auch wenn, das wird vor allem im Zwischenbericht von 2004 deutlich, der Schwerpunkt hier eindeutig auf der beruflichen Bildung (Employability/Beschäftigungsfähigkeit) liegt, wird unter den acht wichtigen Themengebieten lebenslangen Lernens erneut die »aktive Bürgerschaft« genannt.

Neben der aktiven europäischen Bürgerschaft ist in den letzten Jahren auch der Begriff des »Weltbürgers« wieder zunehmend in die politiktheoretische und sehr zögerlich auch in die öffentliche Diskussion gekommen. Mit dem »Weltbürger« und einer damit verbundenen Strategie der Kosmopolitisierung – als Gegenbegriff zur immer noch einseitig wirtschaftlich

verstandenen Globalisierung – könnte ein in vielerlei Hinsicht angemessenes Bürgerleitbild für die Zweite Moderne beschrieben werden. Unter den Neuerscheinungen der politischen Publizistik hat im Winter 2008/2009 ein Buch von Harald Schumann und Christiane Grefe mit dem Titel »Der globale Countdown. Wege aus der Weltkrise« Aufmerksamkeit erregt. Es beschäftigt sich mit der Globalisierung, ihren Folgen und den Möglichkeiten ihrer humanen politischen Gestaltung. Gemessen daran, dass Globalisierung oft als unbezähmbares Naturereignis beschrieben und wahrgenommen worden ist, zeigen Schumann/Grefe viele Wege auf, wie die vermeintliche politische Machtlosigkeit und Hilflosigkeit – auch des einzelnen Bürgers – überwunden werden kann. Ein Kapitel des Buches ist mit »Weltmacht Weltbürger« überschrieben.

Aus den Reihen der großen gesellschaftlichen Gruppen hat sich u.a. die Europäische Bischofskonferenz in einem grundlegenden Papier zur »Global Governance« ausgesprochen umfassend mit dem Weltbürgertum beschäftigt³. Der Weltbürger wird hier als sozialetische Kategorie und Herausforderung auf gleiche Stufe mit zentralen Begriffen der Sozialethik wie Gerechtigkeit, Teilhabe, Solidarität, Subsidiarität u.Ä. gehoben.

Zentriert um den Begriff des Weltbürgers lässt sich meiner Ansicht nach ein inhaltlich zeitgemäßer Kanon von Inhalten und Aufgaben der politischen Bildung beschreiben, wie er in der schulischen Politikdidaktik zurzeit unter den Begriffen »Kerncurriculum«, »Standards« und »Basiskonzepte« diskutiert wird. In Bildungsplänen einiger Bundesländer, etwa in Baden-Württemberg, wird der/die »Weltbürger/in« bereits explizit als Bildungsziel genannt, dort aber inhaltlich nicht weiterentwickelt.

Partizipation als Bildungsziel

In jüngster Zeit sind aus der schulischen Politikdidaktik (Sybille Rein-

hardt) und aus der non-formalen Politischen Bildung (Benedikt Widmaier) Stimmen laut geworden, Soziales Lernen und Politische Bildung als unterschiedliche pädagogische Domänen zu betrachten. Beide haben in Frage gestellt, dass lebensweltliches und zivilgesellschaftliches Engagement gewissermaßen automatisch zu politischer Partizipation führt. Diese so genannte Spillover-Hypothese steckt implizit wie explizit sowohl in der Theorie der Starken Demokratie (Benjamin Barber) als auch in der Theorie des Sozialen Kapitals (Robert Putnam). Beide Theorien besitzen hohe Popularität und sind die demokratietheoretischen Kronzeugen sowohl der Demokratiepädagogik als auch einer »Education for Democratic Citizenship«, wie sie vom Europarat und der Europäischen Kommission in den vergangenen Jahren vorgeschlagen und entwickelt wurden.

Mit der Spillover-Hypothese versuchen heute nicht nur Demokratiepädagogen, sondern auch Jugendforscher und politische Pädagogen die Bedeutung von zivilgesellschaftlichem Engagement als (vermeintlichen) Prädiktor und Auslöser späterer politischer Partizipation zu begründen⁴. Dabei ist die empirische Validität der Hypothese ausgesprochen schwach. Interessanterweise berufen sich die meisten aktuellen Beiträge zur Untermauerung ihrer – in unterschiedlichen Nuancen vorgetragenen – Spillover-Hypothesen gerne auf eine Studie von Youniss und Yates aus dem Jahr 1997. Dort wurde ein Service-Learning-Einsatz von Schüler/innen in einer Suppenküche in Washington wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Am weitesten geht dabei Reinders, mit seinem Zirkelschluss, dass der Umgang mit bedürftigen Menschen dazu beitrage, dass Jugendliche sich zunehmend als Teil ihrer Gesellschaft begreifen und dass das gewachsene gesellschaftliche Bewusstsein in der Folge dazu führe, dass solche Jugendliche »auch eher die damit verbundenen Verantwortlichkeiten einer aktiven Gestaltung des politischen Systems« wahrnehmen⁵.

Inzwischen hat jedoch Youniss selbst seine Ergebnisse von 1997 im Hinblick auf eine durch soziales Engagement en-passant gegebene Ausprägung von politischem Bewusstsein oder gar nachfolgender politischer Partizipation präzisiert. Zunächst weist er – »for the purpose of clarity« (in einem Sammelband von Horst Biedermann u.a. aus dem Jahr 2007 mit dem Titel »Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung«) – darauf hin, dass Community Service nur eine Methode zur Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft sei. Zivilgesellschaftliches Engagement müsse – so Youniss – nicht grundsätzlich politisch-pädagogische Implikationen haben und »if a political outcome is desired, then service ought to be designed to deal explicitly with the political dimension.« Das deckt sich wiederum mit den empirisch gut abgesicherten Untersuchungen des Schweizer Politikdidaktikers Horst Biedermann. Biedermann ist der Frage nachgegangen, ob es einen direkten Zusammenhang zwischen lebensweltlichem und zivilgesellschaftlichem Engagement und der Ausprägung politischen Bewusstseins bzw. politischer Partizipation gibt. Im Ergebnis sieht er zwar Spillovereffekte im Hinblick auf Selbst- und Sozialkompetenz. Für die Entwicklung von politischem Bewusstsein und die Motivation zur politischen Partizipation seien aber weitere Anstöße unumgänglich (u.a. politisches Wissen).

Ausblick auf die Praxis

Für die Praxis einer zeitgemäßen politischen Bildung können daraus u.a. folgende Konsequenzen gezogen werden:

Die Widergewinnung des Politischen scheint mir eine zentrale und domänenspezifische Aufgabe der politischen Bildung zu sein. Der aus den 70er-Jahren bekannte und vor allem der feministischen Bewegung zugeschriebene Slogan, dass das Private politisch ist, hat heute weitgehend seine emanzipatorische Schlagkraft eingebüßt. Im Hinblick auf das po-

litische Bewusstsein gilt das auch für den erweiterten Politikbegriff, wie er von Ulrich Beck in den 90er-Jahren mit seiner Theorie der »Subpolitik« propagiert wurde. Vor allem junge Menschen sind geneigt, heute eher alles als unpolitisch zu betrachten. Aus meiner Praxis könnte ich viele Erfahrungen schildern, dass junge Erwachsene über die zahlreichen politischen Bezüge in ihrer Lebenswelt erst dann reflektieren, wenn sie ausdrücklich dazu angeregt werden. Dann aber sehen sie das Politische durchaus und finden es auch wichtig.

Die postulierte Bereitschaft vieler junger Menschen zum sozialen Engagement steht in eigentümlichem Widerspruch zu ihrem geringen politischen Engagement. Dieses Paradox ist meines Erachtens nur aufzulösen, wenn entsprechende Konzepte des Empowerments und der Begleitung politischer Partizipation entwickelt werden. Die Rahmenbedingungen für Jugendpartizipation sind in der Bundesrepublik Deutschland ausgesprochen gut, das gilt beispielsweise für Schulgesetze wie Gemeindeordnungen gleichermaßen. Die Spielräume hier auszunutzen und Partizipationsprozesse anzuregen und entsprechend zu begleiten, ist ein weites Aufgabenfeld praxisorientierter politischer Bildung. Nicht ganz zufällig ist von wissenschaftlicher Seite in Evaluationen großer Partizipationsprojekte – etwa des so genannten »Projekts P«⁶ – gefordert worden, auch die Kommunikation zwischen Gruppen, die bereits über Erfahrung in Partizipation verfügen, zu initiieren und zu begleiten.

Die Bereitschaft zum sozialen Engagement sollte verstärkt genutzt werden, um das Politische, das sich schnell hinter dem Sozialen entdecken lässt, bewusster zu machen. Beispielsweise arbeitet zurzeit eine Gruppe erfahrener Praktiker und Wissenschaftler an einer politikorientierten Weiterentwicklung von Service Learning- oder Compassion-Projekten. Dabei geht es um die reflektierende Begleitung von Schüler/innen-Praktika in sozialen Einrichtungen. Bisher waren entsprechende reflexive Angebote vor allem

auf Berufsorientierung und soziale Mitverantwortung oder Mitgefühl ausgerichtet⁷. Dabei ergeben sich aus einem sozialen Praktikum viele Chancen für politisches Lernen, genannt seien etwa die Themen Zukunft der sozialen Sicherheit und der Sozialsysteme, Globalisierung, Geschlechter- und Generationengerechtigkeit, kommunale Politik, Zivilgesellschaft und Sozialverbände und vieles mehr.

ANMERKUNGEN / QUELLEN

- 1 http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentische_orientierung_zehn.pdf
- 2 http://www.wzb.eu/publikation/pdf/wm124/wm_124_gesamt.pdf
- 3 http://www.comece.org/upload/pdf/pub_GG_010900_de.pdf
- 4 Vgl. dazu insbesondere auch das Gutachten von Edelstein/Fauser 2001, das den Grundstein für das BLK- Programm »Demokratie lernen und leben« legte, <http://blk-demokratie.de/file-admin/public/dokumente/Expertise.pdf>
- 5 Kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 3/2008.
- 6 <http://www.dji.de/bibs/BerichtEvaluationProjektP.pdf>
- 7 Vgl. etwa www.ganztaegig-lernen.org/media/Evaluationsbericht%20Service%20Learning.pdf