



Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten!

Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungsk Kooperationen für die Förderung politischen Handelns

Alexander Wohnig

alexander.wohnig@uni-siegen.de

EINGEREICHT 5 OKT 2020

ÜBERARBEITET 12 MAR 2021

ANGENOMMEN 7 APR 2021

Um gesellschaftlichen Herausforderungen politisch bildend zu begegnen, ist ein offenes, emanzipatorisches Verständnis politischer Bildung von Nöten, das sich von einem auf Prävention fixierten Verständnis abgrenzt. Politische Bildung gilt als Freiraum, in dem alle Menschen durch Bildung politisch handlungsfähig werden können. Um Menschen inklusiv zu politischer Partizipation zu befähigen, ist es notwendig, Erfahrungsräume für politische Partizipation zu eröffnen. Ziel ist die Praxis kollektiver Entscheidungen unter Dissensbedingungen und politisches Handeln erfahr- und reflektierbar zu machen. Schulische politische Bildung kann diese Räume nur in eingeschränktem Maße bereitstellen, weshalb Kooperationen mit Akteuren der außerschulischen politischen Bildung anzustreben sind. Die Ergebnisse der Beforschung eines Modellprojektes der politischen Bildung mithilfe eines qualitativen Settings in der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung zeigen, dass politische Bildung, die reale politische Partizipation ermöglicht, zu empowernden politischen Erfahrungen führen kann. Politische Partizipation gilt dann als Ziel und als Bildungs- bzw. Erfahrungsraum im Sinne experimentellen Handelns, in dem Bildungsprozesse angestoßen werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Politische Bildung, politische Partizipation, außerschulische Bildung, Kritik, Empowerment, Selbstwirksamkeit

1. Einleitung – Gesellschaftlichen Herausforderungen mit Bildung oder Prävention begegnen?

Bei der Begegnung gesellschaftlicher Herausforderung wird Bildung allgemein eine große Bedeutung zugesprochen. Vor allem schulische Bildung wird hier adressiert. Sie soll helfen, soziale Ungleichheiten zu verringern, nachhaltige Lebensweisen (Bildung für nachhaltige Entwicklung), soziales Engagement und gesunde Ernährung zu fördern oder einem Abdriften in radikale oder terroristische Ideologien vorzubeugen. In Frage steht dabei, inwiefern die Institution Schule diesen Aufgaben gerecht werden kann, oder ob sie durch die verschiedenen Aufgaben nicht

überfordert wird (El-Mafaalani, 2020; Kaube, 2019). Insgesamt zeigt sich dabei, dass Bildung ein präventiver Charakter zugeschrieben wird, der problematisch ist (Schmitt, 2019; BMB, 2019). So verschiebt sich auch der Diskurs im Feld der politischen Bildung (Widmaier, 2020). Diese hat jedoch nicht Prävention (siehe zur Kritik am Präventionsgedanken aus soziologischer Sicht etwa Bröckling, 2017), sondern vor allem die Befähigung von Menschen zu politischer Urteilsbildung und politischer Partizipation zur Aufgabe. Während ersteres Ziel in der Schule prominent fokussiert wird, gerät politische Partizipation vor allem als kognitiver Prozess und nicht als reales Handeln in den Blick. Um gesellschaftlichen Herausforderungen kritisch, d. h. politisch bildend zu begegnen, ist jedoch – dies ist die erste These dieses Beitrages (Kapitel 2) – ein offensives, emanzipatorisches Verständnis politischer Bildung von Nöten, das sich von einem affirmativen Verständnis abgrenzt, das Prävention und die Konservierung der bestehenden Verhältnisse in den Mittelpunkt rückt. Diesem offensiven und emanzipatorischen Verständnis politischer Bildung liegt die Überzeugung zu Grunde, dass Menschen durch Bildung politisch handlungsfähig werden können. Um Menschen jedoch inklusiv zu politischer Partizipation zu befähigen, ist es notwendig – so die zweite diesem Beitrag zu Grunde liegende These (Kapitel 3) – , Erfahrungsräume für politische Partizipation zu eröffnen. Ziel ist es dann, die Praxis kollektiver Entscheidungen unter Dissensbedingungen und die Strittigkeit des Politischen erfahrbar zu machen, die kennzeichnend für Politik und Ausgangsbedingung für die Fähigkeit zur Intervention sind (Reichenbach, 2013, S. 99). Schulische politische Bildung alleine kann diese Räume schon aufgrund der ihr zu Grunde liegenden *Raumlogik* nur in eingeschränktem Maße bereitstellen, weshalb – die dritte These (Kapitel 4) – Kooperationen mit Akteuren der außerschulischen politischen Bildung zur Erreichung des Ziels anzustreben sind, da diese zum einen die Ermöglichung realen politischen Handelns in ihrem Professionsverständnis stärker verankert haben, zum anderen selbst auch *Räume* des realen politischen Handelns sind (Schröder, 2014, S. 254).

Der Beitrag fokussiert damit die Frage, wie politisches Empowerment im Sinne des Schaffens von Möglichkeiten, im öffentlichen Raum zu erscheinen und politisch zu partizipieren, als zentrale Aufgabe politischer Bildung ermöglicht werden kann, um mit gesellschaftlichen Herausforderungen umzugehen. Konkret wird untersucht, welche Potentiale aus einem emanzipatorischen (statt affirmativ-präventiven) Verständnis politischer Bildung, aus dem Ziel, Erfahrungsräume für politische Partizipation zu schaffen, und aus der Fokussierung des Raums der außerschulischen politischen Bildung für politisches Empowerment entstehen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse einer, im Rahmen von Kooperationsprojekten von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern zur Ermöglichung politischer Partizipation durchgeführten, qualitativen Studie geben Aufschluss über die Möglichkeiten, die für politische Bildung bestehen, um gesellschaftliche Herausforderungen mit politischer Partizipation ermöglichenden Bildungssettings zu thematisieren.

2. Zeitdiagnose: Politische Bildung unter Legitimationsdruck in Zeiten gesellschaftspolitischer Veränderungen

Politische Bildung¹ gerät immer mehr unter Druck. Vor dem Hintergrund sich verstärkender gesellschaftlicher Polarisierungen im Zuge eines „Aufstiegs des Rechtspopulismus“ oder aber auch einer vermeintlichen Gefahr vor „Extremismen“² werden neue Aufgaben an die Profession der Politischen Bildung³ herangetragen, die das Feld verändern (Widmaier, 2018a). So soll mithilfe politischer Bildung „Demokratieförderung“ betrieben werden und junge Menschen sollen präventiv gegen die Gefahren des „Extremismus“ (Extremismusprävention) – Rechts- und Linksextremismus, religiös begründeter Extremismus – geschützt werden. Dafür hat die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland seit mehreren Jahren umfangreiche Förderprogramme aufgelegt, in denen politische Bildung ihren Platz findet: die Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung (Die Bundesregierung, 2016) sowie das Nationale Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus (Die Bundesregierung, 2017). Gleichzeitig mit der Betonung, politische Bildung müsse einen Beitrag zur Prävention von ungewünschten Urteilen, Positionen und Handlungen leisten, werden neue Begrifflichkeiten für schulische und außerschulische politische Bildung eingeführt: Demokratiebildung, Demokratieerziehung, Demokratie-Lernen, Demokratiepädagogik (Widmaier, 2018b). Dabei ist nicht deutlich, was diese Begrifflichkeiten, aus einer pädagogischen und fachdidaktischen Perspektive heraus betrachtet, bedeuten. In Verbindung mit dem Präventionsgedanken stehen sie jedoch auf der pädagogischen und didaktischen Zielperspektive für ein Einüben ‚richtiger‘ demokratischer Verhaltensformen, wie dies Roland Reichenbach als primäre Erscheinungsform einer „demokratischen Erziehung“ formuliert hat (s. Tab. 1). Er hält treffend fest: „Es zeigt sich am internationalen Diskurs über demokratische Kompetenzen [...] und der sogenannten ‚Demokratiepädagogik‘ [...], wie wenig hier im Grunde noch klar wird, was man sich pädagogisch unter ‚Demokratie‘ vorstellt ... offenbar: Moral“ (Reichenbach, 2013, S. 100–101).

1 In diesem Aufsatz wird auf ein integratives Verständnis politischer Bildung zurückgegriffen, das diese als sozialwissenschaftliche Bildung definiert. Da die Profession jedoch unter „Politische Bildung“ und „Politikdidaktik“ zusammengefasst wird, kann es zu Vermischungen der Begriffe politische Bildung und sozialwissenschaftliche Bildung kommen. Gemeint ist damit in jedem Fall der Rückgriff auf ein integratives Verständnis, in dem politische, soziale/gesellschaftliche und ökonomische Aspekte eingehen.

2 Zur Problematik des Extremismuskonzeptes für die politische Bildung und seine Wirkung siehe Rhein, 2019; Bürgin & Eis, 2019.

3 Die Profession der Politischen Bildung wird im Folgenden groß, die Praxis der politischen Bildung klein geschrieben.

Rationalitätsform	Moral	Politik / das Politische
Pädagogischer Ausdruck	Demokratische Erziehung	Politische Bildung
Primäre Erscheinungsform	Richtiges demokratisches Verhalten	Urteilen, Handeln
Grundlegendes Ziel	Ermöglichung notwendiger Grundkonsense des Zusammenlebens	– Kollektive Entscheidungspraxis unter Dissensbedingungen – Fähigkeit zur Intervention

„[D]ie demokratische Gesellschaft hängt [...] weniger von [Konsenskompetenzen] ab als von der Disenstauigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger“ (Reichenbach, 2013, S. 102).

TAB. 1. Die (analytische) Differenz zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung (nach Reichenbach, 2013, S. 99)

Die Verwendung des pädagogischen Ausdrucks „Demokratiebildung“ (Kenner & Lange, 2018) kann als Zeichen einer ((un)bewussten?) Vermischung der Grenzen zwischen den zwei von Reichenbach beschriebenen Erscheinungsformen gedeutet werden. Die Unterteilung in die, in Tabelle 1 dargestellten, zwei pädagogischen Ausdrücke und Rationalitätsformen, erlaubt eine schemahafte Einteilung von Konzepten und Praxisansätzen und ist insofern hilfreich, um zu unterscheiden, was angestrebt wird: moralische Erziehung zu einem ‚richtigen‘ Verhalten und/oder politische Bildung, um in der gegebenen Konflikthaftigkeit der Gesellschaft fähig zu werden, politisch zu entscheiden und politisch zu partizipieren.⁴

Die mit der förderpolitischen und diskursiven Entwicklung hin zu ‚Prävention‘ und ‚Moral‘ einhergehende und an politische Bildung gerichtete Aufgabenzuschreibung belegt politische Bildung mit Funktionen einer „Feuerwehr“ (Hafeneger, 2019). Diese soll strukturelle gesellschaftliche Probleme und Konflikte präventiv behandeln. Für die Profession ist das hoch problematisch: Zum einen liegt den Anrufungen politischer Bildung eine affirmative und defensive Argumentation zu Grunde, die den Status quo erhalten und schützen will: „Prävention will nichts schaffen, sie will verhindern. [...] Sie ist konservativ“ und geprägt von „Negativismus“ (Bröckling, 2017, S. 77–78) und daher zu bezeichnen als „Antiprogramm“ (Hafeneger, 2019, S. 59). Dabei wird der emanzipatorische Charakter politischer Bildung, in dem diese als Freiraum für Neues, für experimentelles Handeln und demokratisches Experiment begriffen wird (Hafeneger, 2005; 2010), ausgeblendet. Subjektorientierte politische Bildung, die die Teilnehmenden und ihre Lebenswelten, Themen, Zugänge, (Vor)Urteile usw. ernst nimmt (Scherr, 2014), wird so schon auf einer konzeptionellen Ebene verunmöglicht. Diese Analyse leitet zum zweiten problematischen Aspekt über: Die Zielgruppe politischer Bildung wird im Präventionsgedanken kollektiv mit einem Defizit belegt und unter Verdacht gestellt, als potentielle Gefährder/-innen den Erhalt des bestehenden Zustands zu bedrohen (Gill & Achour, 2019). Politische Bildung, die mit Bildungsangeboten an die Stärken der Teilnehmenden anknüpfen möchte, muss sich jedoch auf ein positives und

⁴ Es handelt sich hier um eine sehr schemenhafte und verkürzte Darstellung. In Realität stehen die Bereiche in einem sehr viel stärker dialektischen Verhältnis zueinander, als hier abgebildet werden kann.

wertschätzendes Jugendbild beziehen. Das in Kapitel 4 vorgestellte Modellprojekt stellt sich somit in die emanzipatorische Tradition (Freiraum schaffen, experimentelles Handeln, Subjektorientierung und Lebensweltbezug). Die beschriebene Anrufung der Prävention gilt dagegen als Negativum des Modellprojektes und beschreibt einen tendenziell affirmativen Zugang zu politischer Bildung.

3. Zu den Aufgaben politischer Bildung: inklusive politische Handlungsfähigkeit

Ausgehend von der in Kapitel 2 kritisch betrachteten Tendenz in aktuellen Diskursen um politische Bildung ist zu konstatieren, dass politische Bildung selbst einen affirmativen oder einen kritischen Standpunkt einnehmen kann. Beide Standpunkte sind jedoch nicht klar voneinander zu trennen, sodass der eine immer auch in dem anderen vermittelt ist. Ersteres ist der Fall, wenn sie die vorfindbaren Verhältnisse als gegeben ansieht und es sich zum Ziel setzt, Menschen zu befähigen, sich in diesen zurechtzufinden und diese mithilfe von Wissen zu verstehen. Das Ziel ist dabei, dass sich die bestehenden Verhältnisse konservieren, nicht dass sie sich verändern.

Zweiteres – der kritische Standpunkt – wäre der Fall, wenn sie sich selbst als Teil einer Theorie und Praxis der Demokratisierung und Emanzipation versteht, die vorfindbaren Verhältnisse als kritisierbar analysiert und hinsichtlich einem Mehr an Demokratie verändern möchte (Schmiederer, 1971, S.32–44). Gesellschaftlichen Herausforderungen würde in einer solchen Sichtweise nicht begegnet, indem Konzepte der Prävention zur Verhinderung von ‚falschen‘ Einstellungen und Verhalten gefördert werden. Vielmehr kommt schulischer und außerschulischer politischer Bildung die Aufgabe zu, gesellschaftliche Herausforderungen zu thematisieren, den Bildungssubjekten Gelegenheiten zur Aneignung sozialwissenschaftlichen Wissens, zum Erkennen der eigenen Interessen und des eigenen Standpunktes, zur sozialwissenschaftlichen Urteilsbildung und zu politischer Partizipation zu schaffen (Gagel, 2000).

Besonders in der Tradition der außerschulischen politischen Bildung werden „Autonomie“, „Aufklärung“, „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ als normative Leitideen und Ziele politischer Bildung definiert. Damit einher geht ein positiver und ermöglichender (nicht defizitorientierter und verhindernder) Blick auf die Zielgruppe politischer Bildung. Politische Bildung wird hier verstanden als das Schaffen eines Freiraumes zur Begegnung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und dem Politischen sowie zum politischen Handeln (Ciupke, 2010), also als Ermöglichung und nicht Verhinderung.

In Anlehnung an die tabellarische Übersicht von Reichenbach und mit Bezug auf ein konfliktorientiertes Verständnis von Demokratie *und* politischer Bildung ließe sich betonen, dass im Mittelpunkt derselben Politik und das Politische steht,

d. h. die untilgbare Konflikthaftigkeit von pluralen Gesellschaften (Mouffe, 2007; für die politische Bildung in Anlehnung an Mouffe siehe Wohnig, 2017). Demokratische Gesellschaften und Verfahrensweisen helfen, die Konflikte auszudrücken, „die sich zwischen Selbst- und Weltinterpretationen der Menschen ergeben“ (Reichenbach, 2013, S. 101–102). Das Ziel einer solchen politischen Bildung, die ein positives Konfliktverständnis vertritt⁵, ist es, das Bewusstsein für die Wichtigkeit kollektiver Entscheidungspraxis unter den Bedingungen des Dissens zu ermöglichen und Fähigkeiten zur Intervention in die Dissensbedingungen, die Konflikte, zu vermitteln. Politisches Denken und Handeln zu fördern heißt dann zunächst einmal Gelegenheiten für sozialwissenschaftliche Bildung zu schaffen, indem „Erkenntnisprobleme [...], die uns von der Umwelt gestellt werden“ aufgegriffen werden. „Sozialwissenschaftliches Wissen dient dem einzelnen [sic!] zur kognitiven Orientierung in seiner Umwelt“ (Gagel, 2000, S. 19–20). Die Aufgaben politischer Bildung sind von Hanno Drechsler, Wolfgang Hilligen und Franz Neumann treffend zusammengefasst worden:

Politische Bildung hat die Aufgabe, die Menschen zu befähigen, dass sie ihren gesellschaftlichen Standort und ihre Interessen erkennen und über politische Probleme urteilen und handeln können. Dazu ist es erforderlich, die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Prozesse und Strukturen zu durchschauen, den Zusammenhang zwischen Interessen und Politik und die Ursache und Funktion von Ideologie aufzudecken. Ziel Politischer Bildung ist: kritisches Bewusstsein, selbstständiges Urteil und politisches Engagement. Voraussetzung für demokratisches Engagement ist, dass dem Bürger die Zusammenhänge zwischen individuellem Schicksal und gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen bewusst werden. Politisches Bewusstsein bildet sich im Erkennen der eigenen Interessen und im Erfahren der gesellschaftlichen Konflikte und der Herrschaftsverhältnisse. Der politisch bewusste und aufgeklärte Mensch soll nicht erleidendes Objekt der Politik sein, sondern als Subjekt in die Politik eingreifen. (Drechsler/Hilligen/Neumann, 1995, S. VII, zit. n. Gagel, 2000, S. 27)

Politisches Denken und Handeln vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Herausforderungen in einer Demokratie zu fördern, heißt demnach erstens, die gesellschaftlichen Verhältnisse zunächst zu analysieren und zu verstehen, sodass der eigene Standpunkt und die Eingebundenheit in die Verhältnisse erkennbar werden. Zweitens muss die Fähigkeit entwickelt werden, sich ein Urteil zu einem politischen Problem oder Konflikt unter Dissensbedingungen in Auseinandersetzung mit Anderen bilden zu können und drittens politisch zu handeln, um Ein-

⁵ Dies ist bspw. bei Hermann Giesecke (1972) der Fall, der betont, dass gesellschaftliche Konflikte zum einen notwendigerweise in pluralen Demokratien vorhanden sind und dass diese andererseits auch einen Motor des gesellschaftlichen Fortschritts darstellen.

fluss auf das Problem oder den Konflikt zu nehmen. Das Ziel politischer Bildung, politische Partizipation bei jungen Menschen anzuregen, damit sie als eingreifende Subjekte Politik gestalten und in das konflikthafte Politische intervenieren können, wird in der außerschulischen politischen Bildung auch als Teil der eigenen Professionalität verstanden (Becker, 2019), während sich die schulische politische Bildung zumeist auf das Vermitteln einer Bereitschaft zu späterem politischem Handeln beschränkt (etwa bei Breit, 2012 oder Scherb, 2012). Außerschulische politische Bildung sieht sich in ihrem Professionsverständnis als

proaktives, demokratisches und emanzipatorisches Lernfeld, das [...] von Aufklärung, Mündigkeit und (Selbst-)Reflexion, von Kritik und Engagement geleitet ist und das dazu befähigen will, sich kritisch und gestaltend in die Gesellschaft und deren demokratischer Weiterentwicklung einzubringen (Hafenecker, 2019, S. 58–59).

Daher bieten sich vor allem Kooperationen von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern an, um Freiräume für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und politischem Handeln in diesen Herausforderungen zu schaffen (Transferstelle politische Bildung, 2017). In Kooperationen können, so die These, die im Folgenden verdeutlicht werden soll, die in diesem Beitrag beschriebenen zentralen emanzipatorischen Konzepte und Begriffe (Kapitel 2 und 3) mit Leben gefüllt werden.

4. Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Bildung: Orte für empowernde politische Bildung

Das Ziel politischer Bildung, zu politischer Partizipation zu befähigen, wird, wie bereits angedeutet, in der schulischen Profession wenig fokussiert (siehe dazu Widmaier & Nonnenmacher, 2011). Dies ist u. a. deshalb problematisch, weil dadurch bestehende Ungleichheiten in der Wahrnehmung von Partizipationsrechten reproduziert werden: Diejenigen, die von verschiedenen Ungleichheiten betroffen sind, werden aus dem politischen Raum ausgegrenzt und grenzen sich aufgrund der Übernahme der Fremdzuschreibung, sie seien nicht fähig und/oder berechtigt politisch zu erscheinen, selbst aus (Bourdieu, 1982, S. 639–640; Kohl & Calmbach, 2012). Hinzu tritt die Tatsache, dass diejenigen, die von Ungleichheiten betroffen sind, weniger politische Bildung erfahren (Achour & Wagner, 2019). Der Zugang zu politischer Bildung und die Wahrnehmung politischer Partizipationsrechte sind ungleich verteilt, d. h. ex- statt inklusiv. Diese Diagnose verweist auf die Theorie, dass es einer Form politischer Grundbildung bedarf, um in pluralen Demokratien unter Dissensbedingungen politisch partizipieren und teilhaben zu können (Menke & Riekmann, 2017). Inklusive politische Bildung (Hölzel & Jahr, 2019) bezieht sich auf ein subjekt- sowie konfliktorientiertes Verständnis

politischer Bildung, von dem ausgehend empowernde politische Bildungsansätze entwickelt werden können, die Gelegenheiten für das politische Erscheinen und Sprechen, für politische Partizipation in Kontexten gesellschaftlicher Probleme und Konflikte schaffen.

Ein Modellprojekt: Didaktisches Konzept

Um Gelegenheiten zur Einlösung des sowohl aus politisch-theoretischer als auch aus menschenrechtlicher Sicht begründbaren eigenständigen Rechts auf politische Partizipation (Reitz, 2015, S. 7) zu schaffen, wurde zwischen 2016 und 2019 ein Modellprojekt unter dem Titel „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ durchgeführt, in dem Schulen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern kooperierten.⁶ Zur Beschäftigung mit einem gesellschaftlichen, politischen und/oder ökonomischen Problem oder Konflikt sowie zur Planung und Reflexion politischer Partizipation fanden in der Regel zwei zweitägige außerschulische Bildungsseminare in Jugendbildungsstätten statt. Das dem Modellprojekt zugrunde liegende didaktische Konzept knüpft an ein subjektorientiertes Verständnis von Bildung und Lernen an. Dieses besagt, dass die Bildungssubjekte Gründe haben müssen, um eine Bildungs- oder Lernanforderung auch als für ihren Weltaufschluss und ihre Weltverfügung erweiternd anzusehen (Holzkamp, 1995). Studien zeigen, dass dies bei von verschiedenen Ungleichheiten betroffenen Jugendlichen besonders der Fall ist, wenn lebensweltliche Themen und Konflikte behandelt werden (Calmbach et al., 2016), die zudem die Teilnehmenden in ihrem Sozialraum tangieren. Subjektorientierte politische Bildung kann daher an für Teilnehmende lebensweltliche aktuelle politische Konflikte anknüpfen. Sie bezieht sich auf den oben dargestellten positiven Konfliktbegriff und begreift Konflikte als konstitutiv für plurale Demokratien. In den Konflikten öffnet sich zudem konkret und aktuell der Möglichkeitsraum für Mitbestimmung (Giesecke, 1972, S. 139–144) im Sinne politischer Partizipation. Dies bedeutet in der Praxis: Die Teilnehmenden formulieren sie betreffende Probleme und Konflikte, die bspw. mithilfe sozialräumlicher Methoden vor Ort erkundet werden können, sodass z. B. fehlende Freizeitmöglichkeiten in der Kommune in den Blick geraten (Deinet, 2009). Hier haben die Teilnehmenden ein direktes Interesse an Einflussnahme (mehr Freizeitmöglichkeiten), jedoch müssen zunächst die politische Sachlage und der politische Konflikt, der hinter der Beobachtung steckt (Sollte die Kommune mehr finanzielle Mittel (oder Räume, Orte usw.) für Angebote für Jugendliche bereitstellen?), analysiert werden. Dies ist notwendig, damit die politische Partizipation sich zum einen auf Argumente beziehen kann und die Sachlage vor Ort sowie die

⁶ Das Projekt wurde hauptverantwortlich im Haus am Maiberg, einer außerschulischen politischen Bildungseinrichtung der Diözese Mainz, koordiniert. Zur Durchführung wurde ein Netzwerk aus sechs Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung und ca. 20 Schulen unterschiedlicher Schulformen (Haupt-, Real-, Gesamt-, Berufsschulen, Gymnasien) aus Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gebildet.

strukturellen politischen Bedingungen bekannt sind. Zum anderen ist politisches Wissen nötig, damit Ansprechpartner/-innen, mögliche Verbündete usw. eruiert werden können, vor denen auch politisch argumentiert werden kann.

Ebenso ist es möglich, eine offenere politische Konfliktfrage zu formulieren, bspw. wenn der Anschluss an ein schulisches Curriculum gewährleistet werden muss. In diesem Fall kann es sein, dass das Interesse an einer Artikulation oder Durchsetzung der eigenen Interessen nicht der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses ist, sondern ein subjektives Interesse am Gegenstand besteht, die eigene Position sich jedoch erst in der Analyse herausbildet. Auf diese Konfliktfrage muss sich ebenso zunächst eine politische Analyse und die anschließende Urteilsbildung beziehen (bspw. für das Curriculumsthema „Kommunalpolitik“: Soll in Linz eine weiträumige Umgehungsstraße gebaut werden?). Dem politischen Konflikt liegen wiederum politische Kategorien, die als politische Fragen formuliert werden können, zu Grunde, mit deren Hilfe der Konflikt analysiert werden kann (nach Giesecke, 1972, S. 161–172):

- Konflikt: Worin besteht der Kern des Konfliktes? Worum geht es?
- Macht: Wer hat die Macht zu entscheiden?
- Interesse: Welche Interessen liegen in dem Konflikt vor? Welche Interessen artikulieren Anwohner/-innen, Bürgerinitiativen, Verbände, Parteien usw.
- Recht: Wie ist die rechtliche Lage (bezüglich eines Baus einer Umgehungsstraße)?
- Mitbestimmung: Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung und der Einflussnahme gibt es?
- Ideologie: Mit welchen Argumenten wird eine Position (der Bau der Umgehungsstraße) begründet/abgelehnt? Welche Ideologie steckt dahinter?

In den Seminaren analysieren die Teilnehmenden den gewählten Konflikt. Im Anschluss an die Analyse kann eine (erneute) politische Urteilsbildung stattfinden und die Fragen bearbeitet werden, welches politische Ziel verfolgt wird und mit welcher Partizipationsform die eigenen Interessen in den Diskurs eingebracht werden können, d. h. wie Einfluss genommen werden kann (Nonnenmacher, 1996). Die Teilnehmenden lernen konventionelle und unkonventionelle politische Partizipationsformen kennen. Sie analysieren, inwiefern diese erstens mit Blick auf das eigene Ziel erfolgversprechend sind und zweitens, ob die Durchführung dieser Handlungsformen auch für sie konkret vorstellbar sind. Anschließend können die Teilnehmenden eine politische Aktion planen. Dafür werden Gespräche mit Akteurinnen/Akteuren aus dem jeweiligen Konfliktfeld geführt, Bündnisse geschlossen, organisatorische Fragen geklärt. Die Durchführung der Aktionen finden autonom statt (bspw. Infostand in der Innenstadt, Verfassen und Versenden von Briefen an Entscheidungsträger/-innen usw.). Zentral für politische Bildung ist die Phase der Reflexion, auf die in der Darstellung der Forschungsergebnisse näher eingegangen wird.

Qualitative Forschung im Modellprojekt

Die Kooperationen von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungseinrichtungen konnten mithilfe eines qualitativen Settings beforscht werden. Dieses besteht vor allem in halbstrukturierten problemzentrierten Interviews mit Teilnehmenden der außerschulischen Bildungsseminare (ca. 90 Interviews mit Schülerinnen/Schülern im Alter von 11 und 21 Jahren der Schulformen Berufsvorbereitung, Haupt- und Realschule, Gymnasium, Berufsschule) und mit begleitenden Lehrpersonen (ca. 20 Interviews) sowie ca. 300 Stunden teilnehmender Beobachtung der außerschulischen Seminare. Die teilnehmende Beobachtung, die durch den Forscher durchgeführt wurde, wurde mithilfe eines Tonbandes aufgezeichnet, Schlüsselszenen wurden unter Einbeziehung des Forschungstagebuches transkribiert. Diese sowie die Transkripte der Interviews wurden mit Methoden in der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2007) sequenzanalytisch analysiert, die Interviews mit Methoden der rekonstruktiven qualitativen Interviewanalyse (Kruse, 2014).

Zentrale empirische Ergebnisse aus der Beforschung des Modellprojektes

In der qualitativen Beforschung des Modellprojektes zeigt sich, dass das didaktische Setting, politisches Handeln als Bildungsgelegenheit zu begreifen, empowernde Erfahrungen ermöglicht. Teilnehmende bekommen oftmals biographisch erste Gelegenheiten, sich politisch zu artikulieren und in der Öffentlichkeit zu erscheinen. Gerade für Teilnehmende, die von verschiedenen Ungleichheiten betroffen sind, aus dem politischen Diskurs ausgegrenzt werden und sich selbst ausgrenzen, sind diese Erfahrungen wertvoll. Sie können sich als berechtigt und fähig begreifen, das Recht auf politische Partizipation wahrzunehmen. Diese empowernden Erfahrungen sind beobachtbar unabhängig vom ‚objektiven‘ Erfolg des politischen Handelns. Es ist nicht ausschlaggebend, dass durch das Handeln die in der Planung der politischen Partizipation definierten Ziele erreicht werden, sondern ausschlaggebend für die Beurteilung durch die Teilnehmenden ist es, überhaupt erst sichtbar und gehört zu werden. So berichtet ein Schüler: „Ich bin so stolz und natürlich freut man sich auch, wenn man was geschafft hatte“. Dies erstaunt zunächst, da die Gruppe, zu der der Schüler gehörte, mit ihrem Projekt, Mülleimer in einer Kommune aufzustellen und mit den Logos der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen zu besprühen, an dem Widerstand der kommunalen Entscheidungsträger/-innen ‚gescheitert‘ ist, mit denen die Schüler⁷ Gespräche führten. Allerdings zeigt sich, dass allein das Zustandekommen der Gespräche als utopisch beschrieben wird und das ‚Scheitern‘ damit in den Hintergrund rückt: „Das war so, so plötzlich so, ähm, undenkbar eigentlich“. Die Tatsache, dass ein Gespräch mit Entscheidungsträgerinnen und -trägern, die als „Angela Merkel der Stadt“ beschrieben werden, auf Initiative der Schüler zu Stande kam, gilt als zen-

⁷ Die Gruppe bestand ausschließlich aus männlichen Schülern einer Berufsvorbereitungsklasse.

traler Erfolg und als Zeichen des Respekts: „Die haben uns respektiert so, dass sie überhaupt allein schon, dass die Idee zu kam und den eingeladen zu haben“ (ausführlich und mit empirischer Veranschaulichung in Wohnig, 2020a)⁸.

Aus Sicht der Politikdidaktik bedeutet dies: Politische Partizipation ist ein Ziel der politischen Bildung, jedoch auch ein Weg, um das Ziel zu erreichen. Politisches Handeln kann, politikdidaktisch begleitet, als Bildungsraum und -gelegenheit aufgefasst werden. Diese Erkenntnisse können an die Bildungsphilosophie John Deweys (1949/1915) angebunden werden, in der Handeln, Erfahrung und Bildung in dem Konzept der „denkenden Erfahrung“ eng miteinander verbunden sind.

Die Analyse des Materials zeigt zudem, dass politische Handlungsbestrebungen zu Enttäuschungen führen können, diese aber als erfahrungsbezogener Reflexionsanlass zu deuten sind, in dem alternative Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und umgesetzt werden können. Politische Partizipation erzeugt, so beschreibt es bspw. Albert Hirschmann, einen Dualismus von politischem Engagement zwischen lustvoller Angelegenheit aktiver Teilnahme und Enttäuschung. Es lässt sich ein zyklischer Wechsel von Enttäuschungen und positiven Emotionen erleben (Hirschmann, 1988, S. 98). Die enge pädagogische Begleitung macht eine Reflexion solcher Erfahrungen möglich – sie schafft keinen vollkommen geschützten Raum, aber einen Raum, in dem Erfahrungen aufgearbeitet und als Bildungs- und Lernanlass positiv bearbeitet werden können. Dies bedeutet, dass Erfahrungen des Misserfolgs, der Ablehnung, des Enttäuscht-Werdens zum Ausgangspunkt umfangreicher Reflexionsprozesse gemacht werden. Die Reflexion des eigenen Handelns, der Reaktionen (und ihren Gründen, wie Fragen nach Macht- und Herrschaftsverteilung) darauf, der Ergebnisse, die das Handeln (nicht) erzielt, die Frage, ob langfristig politische, gesellschaftliche oder/und ökonomische Strukturen durch das Handeln verändert werden können (oder nicht und was dies exemplarisch über politisch-gesellschaftliche Gestaltungspotentiale aussagt), sind Ausgangspunkte und nicht Endpunkte des politischen Bildungsprozesses. Zentral ist die Einsicht, dass politische, gesellschaftliche und ökonomische Strukturen durchschaut werden müssen, um politisch sinnvoll zu handeln.

In dem Modellprojekt wurde didaktisch ein „Zurücktreten“ von bzw. „Heraustreten“ aus dem immer parteiischen Handeln, das das Ziel verfolgt, die eigenen Interessen zu artikulieren und durchzusetzen, im Anschluss an die politische Partizipationspraxis vor allem mit Hilfe der Frage anvisiert, inwiefern das eigene Handeln erfolgreich im Hinblick auf die selbst formulierten Ziele war. Dies impliziert die Frage, ob politisch-gesellschaftliche Strukturen durch das eigene Handeln verändert wurden. Die Antwort auf diese Frage kann ernüchternd sein – als unfair und ausbeuterisch beurteilte Produktionsbedingungen von Bekleidung in Asien

⁸ Aufgrund des begrenzten Umfangs, der für diesen Beitrag zur Verfügung steht, verweise ich im Folgenden auf mehrere Studien aus dem Modellprojektkontext. Diese können zur vertiefenden Lektüre und zum umfassenden (auch empirischen) Verstehen der Ausführungen herangezogen werden.

werden durch politische Anfragen von Siebtklässlerinnen/Siebtklässlern an Kaufhäuser in Deutschland nicht aufgehoben –, rückt aber auch zwei Aspekte in den Vordergrund, die in den Deutungsmustern der Teilnehmenden rekonstruiert werden können: Erstens ist politische Partizipation und politische Veränderung ein langwieriger und aufwendiger Prozess (so äußert ein Schüler aus der erwähnten Gruppe: „Wir brauchen einen langen Atem.“), zweitens kann zwischen kurzfristiger lokaler und langfristig globaler Wirkung des eigenen Handelns unterschieden werden. Die Herstellung von Öffentlichkeit gilt dabei den Teilnehmenden als zentraler Aspekt für die Bewertung des Lern- und Bildungsprozesses im Anschluss an das eigene Handeln. Gelingt die Herstellung der Öffentlichkeit, bspw. durch einen Medienbericht über die politische Partizipation der Teilnehmenden, ermöglicht dies – das zeigt das empirische Material – enorme Selbstwirksamkeitserfahrungen, die es kritisch mithilfe der oben erwähnten Fragen zu reflektieren gilt. Der aktive politische Prozess mitsamt der Reflexion beeinflusst, zumindest in unmittelbarem Anschluss an die Erfahrungen, die politische Selbstpositionierung, das politische Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden. Sie entwickeln Konzepte von Öffentlichkeit, dem Politischen und politischer Partizipation und kooperieren mit zumeist erwachsenen Akteurinnen und Akteuren (Politiker/-innen, Bürger/-innen, Expertinnen/Experten), zu denen sie sich wiederum ins Verhältnis setzen (als Anwältinnen/Anwälte aller Bürger/-innen, als gleichberechtigte Kooperationspartner/-innen, als Schüler/-innen, die von der Unterstützung Erwachsener abhängig sind). Politische Bildung hat für alle diese Prozesse die Verantwortung, Bildungs- und Lernprozesse zu ermöglichen, denn in der aktiven politischen Partizipation werden zwar Erfahrungen gemacht, Bildung und Lernen findet jedoch vor allem in der Distanzierung und der Reflexion des Erlebten statt, bspw. wenn die Frage bearbeitet wird, inwiefern eine lokal begrenzte Müllsammelaktion und eine Kampagne zum Hinweis auf Umweltbelastungen in einer Kommune das Klima und die Umwelt des Planeten Erde beeinflusst (ausführlich und mit empirischer Veranschaulichung in Wohnig, 2020b).

5. Fazit – Gesellschaftlichen Herausforderungen mit kritischer politischer Bildung begegnen

Diesem Beitrag liegt weder die Intention noch die Überzeugung zu Grunde, mit politischen Bildungsinterventionen ließen sich gesamtgesellschaftliche Probleme, Konflikte oder Herausforderungen lösen, so wie dies teilweise mit der Forderung nach mehr Förderung sozial-karitativer Engagementprojekte in Schulen, wie dem des Service-Learnings, der Fall ist (siehe dazu Nagy & Gloe, 2020). Politische Bildung sollte sich nicht als Teil eines Präventionsprogramms vereinnahmen lassen, sondern sich vielmehr in ihrer subjekt- und konfliktorientierten Tradition zumindest auch als Frei-

raum für das Machen von Erfahrungen mit Politik, dem Politischen, dem Erscheinen in der Öffentlichkeit und politische Partizipation begreifen. Politische Partizipation gilt dann nicht nur als Ziel politischer Bildung, sondern als Bildungsgelegenheit und damit (zumindest auch) als Weg zum Ziel. Sie schafft Räume und Orte für politische Partizipation, für das Erfahren von Selbstwirksamkeit, Empowerment und dem Politischen, indem politische Partizipation als Ausgangspunkt von Reflexionsprozessen begriffen wird, die strukturelle politische Bedingungen in den Blick nehmen.

Gesellschaftliche Herausforderungen bearbeiten heißt für die Profession der politischen Bildung daher zunächst, ihr mit einem offensiven und emanzipatorischen Verständnis politischer Bildung zu begegnen, das ermöglichen und nicht verhindern möchte. Auf der konkreten fachdidaktischen Ebene bedeutet es, Gelegenheiten zur Analyse der gesellschaftlichen Herausforderungen und ihnen zu Grunde liegenden politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Problemen und Konflikten zu schaffen. Darauf aufbauend können die Bildungssubjekte zum Erkennen des eigenen Standpunktes und der eigenen Interessen, zur fundierten politischen Urteilsbildung und zu politischer Partizipation befähigt werden. Inklusive politische Bildung nimmt die Fremd- und Selbstausschlussmechanismen, denen von verschiedenen Ungleichheiten betroffene Subjekte unterworfen sind, ernst, und schafft Gelegenheiten, um das Recht auf Partizipation einzulösen. Diese Erfahrungsräume und -gelegenheiten zu schaffen, ist Teil des Professionsverständnisses der außerschulischen politischen Bildung, weshalb die schulische politische Bildung Kooperationen eingehen sollte. Die empirischen Ergebnisse aus der Beforschung des Modellprojektes zeigen, dass der außerschulische Raum auch von den Teilnehmenden, d. h. den Subjekten politischer Bildung, positiv als 'das Andere' erlebt wird. Dieses Erleben ist eng verbunden mit einem subjektorientierten Bildungsverständnis und der Ermöglichung politischen Handelns (ausführlich in Wohnig, 2020a). Das Potenzial außerschulischer politischer Bildungsräume besteht daher genau in dem Bezug auf die emanzipatorische Tradition, die in diesem Beitrag in Kapitel 2 und 3 in Abgrenzung zur Präventionsansprache beschrieben wurde. Das Modellprojekt bietet einen Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung von Bildungskonzepten zur Ausschöpfung dieser Potenziale. Reflektiert werden sollten dabei allerdings die Grenzen des pädagogischen Settings, bspw. in Bezug auf Ungleichheit, und die ideologischen Einschreibungen (Aktivierung), die im Modellprojekt zu Tage treten (ausführlich in Wohnig, 2021, i.E.).

Politische Bildung mit einem wie hier dargestellten Verständnis ist nicht neutral, sondern bezieht einen Standpunkt, indem emanzipatorische kritische Bildung ermöglicht werden soll. Dies gilt auch für politische Partizipationsprojekte, die Bildungssubjekte in dem Freiraum der politischen Bildung entwickeln. Die Grenze im politischen Bildungs- und Handlungsprozess stellen die Menschenrechte dar. Positionen und Handlungen, die die Universalität dieser anzweifeln oder bekämpfen, müssen als solche antidemokratischen Positionen und Handlungen offengelegt und kritisiert werden (FkpB, 2019).

Literatur

- Achour, S. & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Becker, H. (2019). *Politische Bildung – mit Gefühl? Eine aktuelle Debatte. Der Grüne Salon*. Verfügbar unter: <https://demokratischer-salon.de/beitrag/politische-bildung-mit-gefuehl-eine-aktuelle-debatte>
- BMB (2019). *Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Bildung mehr sein müssen als Extremismusprävention*. Dresden: Bundesverband Mobile Beratung.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breit, G. (2012). Politische Beteiligung durch Politikunterricht? In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 242–256). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Bürgin, J. & Eis, A. (2019). Bildung für eine autoritäre Demokratie. Zur Neuausrichtung politischer und demokratischer Bildung. *HLZ Zeitschrift der GEW Hessen*, 72(5), 20–21. Verfügbar unter https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/hlz/hlz_2019/1905_hlz.pdf
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-12533-2
- Ciupke, P. (2010). Orte der politischen Bildung. Von der Bildungsstätte zum „Lernen vor Ort“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 315–324.
- Deinet, U. (2009). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In Ders. (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65-86) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1949/1915). *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Die Bundesregierung (2016). *Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung-data.pdf>
- Die Bundesregierung (2017). *Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/praeventionsprogramm-islamismus.pdf;jsessionid=722C98F727D15F800991FFC97178DDA9.1_cid373?__blob=publicationFile&v=2

- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Forum kritische politische Bildung (FkpB) (2019). FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. Verfügbar unter <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung>
- Gagel, W. (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, H. (1972). *Didaktik der politischen Bildung* (7. neu bearb. Aufl.). München: Juventa.
- Gill, T. & Achour, S. (2019). „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung? *Journal für politische Bildung*, 2, 32–36.
- Hafeneger, B. (2005). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. neu bearb. Aufl., S. 282–299). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Hafeneger, B. (2010). Jugendbildung. Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 37–51) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hafeneger, B. (2019). Politische Bildung in Krisenzeiten – im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. *deutsche jugend*, 2, 55–63.
- Hirschman, A. O. (1988). *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hölzel, T. & Jahr, D. (Hrsg.). (2019). *Konturen einer inklusiven politischen Bildung konzeptionelle und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-25716-3
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Kaube, J. (2019). *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Hamburg: Rowohlt.
- Kenner, S. & Lange, D. (2018). *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Kohl, W. & Calmbach, M. (2012). Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 17–26). Schwalbach: Wochenschau.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Menke, B. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2017). *Politische Grundbildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Mouffe, C. (2007). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Nonnenmacher, F. (1996). Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich. In Ders. (Hrsg.), *Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens* (S. 182–197) Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Nagy, F. & Gloe, M. (2020). *Schule. Zukunft. Demokratie. Service-Learning als Beitrag zu digitaler und demokratischer Bildung. Böll-Brief der Heinrich Böll Stiftung Nr. 12*. Berlin.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Friedrich.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Policy Paper Nr. 31*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Rhein, K. (2019). Politische Bildung als positiver Verfassungsschutz. Über ein deprimierendes Demokratieverständnis. In E. Berendsen et. al. (Hrsg.), *Extrem unbrauchbar. Über die Gleichsetzungen von links und rechts* (S. 75–84). Berlin: Verbrecher.
- Scherb, A. (2012). *Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens*. Immenhausen: Prolog.
- Scherr, A. (2014): Gesellschaftspolitische und subjektorientierte Bildung: Ausgangsbedingungen und Perspektiven. In B. Hafenecker & B. Widmaier (Hrsg.), *Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen schulischen Bildung* (S. 90–106). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Schmiederer, R. (1971). *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Schmitt, S. (2019). Prävention oder politische Bildung? Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung im Kontext von ‚Extremismusprävention‘ und ‚Demokratieförderung‘. *POLIS*, 2, 11–13.
- Schröder, A. (2014). Das Besondere am Lernort Jugendbildungsstätte – aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Politischen Jugendbildung. *deutsche jugend*, 6, 253–260.
- Transferstelle politische Bildung (2017). *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresbroschüre 2017*. Essen.
- Widmaier, B. (2018a). Strukturwandel der non-formalen Politischen Bildung in Deutschland. In A. Besand & S. Gessner (Hrsg.), *Politische Bildung mit wachem Blick. Festschrift für Wolfgang Sander zum 65. Geburtstag* (S. 146–157). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Widmaier, B. (2018b): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 258–266.

- Widmaier, B. (2020). Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 63–79). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-29556-1
- Widmaier, B. & Nonnenmacher, F. (Hrsg.). (2011). *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-15296-3
- Wohnig, A. (2020a). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 155–176). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-29556-1
- Wohnig, A. (2020b). Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen - Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In A. Albrecht, Achim, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, B. Overwien, (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 188–203). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Wohnig, A. (2021, i.E.). Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*.

Kurzbiografie

Dr. **WOHNIG, ALEXANDER**, Juniorprofessor, Seminar für Sozialwissenschaften/ Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialwissenschaften, Verhältnis von schulischer und außerschulischer politischer Bildung, politische Partizipation als Ziel politischer Bildung.

