

Ungleichheit und politische Bildung

Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit

Zusammenfassung. Im Mittelpunkt des Beitrages steht das Verhältnis von Ungleichheit und (politischer) Bildung¹ sowie die Frage, was der Zusammenhang von Ungleichheit und (politischer) Bildung für die Zielebene politischer Bildung bedeutet. Hierfür werden zunächst die Ergebnisse einer aktuellen Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung skizziert, die eine (Re)Produktion von Ungleichheit durch politische Bildung nahelegt und dadurch den erwähnten Zusammenhang sehr deutlich macht. Anschließend erläutert der Artikel mit Bezug auf Pierre Bourdieu, wie Ungleichheit im Hinblick auf das politische Feld wirkt und welche strukturellen Verhältnisse Menschen davon fernhalten, politisch zu agieren. Der Einblick in zwei empirische Fallstudien des Autors aus dem Bereich der politischen Bildung soll die konkreten Auswirkungen von Ungleichheit auf das politische Lernen und Handeln junger Menschen veranschaulichen. Unter Rückgriff auf politisch-theoretische Bestimmungen von Demokratie begründet der Beitrag abschließend mit Blick auf die These aus dem Titel, wieso insbesondere das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation die Perspektive politischer Bildungsarbeit sein sollte. Politische Partizipation gilt dabei als Ziel politischer Bildung und zugleich als Weg, dieses Ziel zu erreichen.

Schlüsselwörter. Politische Bildung, Ungleichheit, politische Partizipation

- 1 Politische Bildung meint hier insbesondere den Gegenstand der Profession der schulischen und außerschulischen politischen Bildung im engeren Sinne. Für die Schule bezeichnet politische Bildung daher im Wesentlichen das Schulfach. Daneben ist politische Bildung als Prinzip eine Querschnittsaufgabe der Schule. Das in diesem Aufsatz präsentierte empirische Material und die Analyseergebnisse beziehen sich auf Kooperationsprojekte von politischen Bildnerinnen und Bildnern aus Schule und außerschulischer politischer Bildung, weshalb der Begriff „politische Bildung“ im Folgenden auch diesen Kontext (und weniger politische Bildung als Prinzip) bezeichnet.

Inequality and political education

The creation of opportunities for political participation as a perspective of political education work

Abstract. This paper focuses on the relationship between inequality and (civic) education and poses the question, what the connection between inequality and (civic) education means for the objectives of civic education. First, the results of a recent study by the Friedrich-Ebert-Stiftung are outlined, which suggest a (re)production of inequality through civic education. With reference to Pierre Bourdieu, the following part conceptualizes how inequality affects the political field and which structural conditions prevent people from acting politically. Two empirical case studies by the author from the field of civic education serve to illustrate the concrete effects of inequality on political learning and action among young people. Based on political-theoretical definitions of democracy, the conclusion substantiates the thesis expressed in the title of this article and explains why civic education should focus on creating opportunities for political participation. In this understanding, political participation is both the goal of civic education and the way to achieve this goal.

Keywords. Citizenship Education, Inequality, political participation

1 Einleitung: Schule als Lösung oder Ursache für das Problem der Ungleichheit?

Schule erreicht alle Kinder und Jugendlichen. Dieses Argument wird immer wieder in Anschlag gebracht, um die Rolle der Schule für die Reduzierung von Ungleichheit zu betonen. Gleichzeitig ist es naiv, dies als eine zentrale Funktion von Schule anzusehen. Die Institution Schule hat vor allem den Zweck, Menschen auf eine scheinbar gerechte Art und Weise – alle Schülerinnen und Schüler bekommen das gleiche Pensum an Lehrstoff vermittelt und werden bei der Überprüfung des Gelernten nach gleichen Regeln benotet – ungleiche Lebenschancen zuzuteilen (Holzkamp 1992), also zu selektieren und damit ungleiche Lebensvoraussetzungen und Lebenschancen zu schaffen bzw. zu verstärken/bestätigen. „Dass Bildungsungleichheit im System Schule nicht gemindert, sondern verstärkt wird, ist weit über ein fortschrittliches Milieu hinaus gesellschaftlicher Konsens“ (Graßhoff 2017, S. 387). Die Schule wirkt dabei als ein gesellschaftliches Urteil, das jeder Person den Platz zuweist, der für sie gesellschaftlich bestimmt ist. Zudem lässt sich feststellen, dass das Argument des Zugangs zu allen Kindern und Jugendlichen ein rein formales, aber kein inhaltliches ist. Im Gegen-

teil müsste eine kritische Perspektive auf Ungleichheit berücksichtigen, dass die Institution Schule und das pädagogische Handeln in ihr Teil einer (Re)Produktion von Ungleichheit ist. So versteht beispielsweise Pierre Bourdieu (1982) das pädagogische Handeln als eine ‚Einprägungsarbeit‘, die die soziale Reproduktion durchsetzt.

In Bezug auf politische Bildung gilt – die Ungleichheit der Ausgangslagen für Bildung zumindest teilweise registrierend – das ‚Wählen gehen‘ aller Menschen (als Ausdruck gleicher politischer Partizipation) als Ziel der Bildungsbemühungen. Dieser Zielformulierung geht die Annahme voraus, dass alle Menschen eine Meinung haben, genauer: eine politische Meinung, die sie in der Wahl artikulieren können. Politische Bildung ist so gesehen eine Form der Wissensvermittlung (von Inhalten, aber auch von Verfahren, wie der Ablauf einer Wahl, oder von Strukturen, beispielsweise des Staates) und der Motivation, als ‚gute:r Bürger:in‘ an der Wahl teilzunehmen und Teil der Legitimation des demokratischen Systems zu sein. Eine zentrale Frage ist, inwiefern die Profession politische Bildung und damit auch die Bildungspraxis Ungleichheit überhaupt reflektiert, sowie weitergehend, ob sie diese zu verringern trachtet oder ob sie sie reproduziert und verstärkt. Diese Frage gilt als relevant für sowohl die schulische als auch die außerschulische politische Bildung. Einiges spricht dafür, dass Angebote (schulischer wie außerschulischer) politischer Bildung vor allem denjenigen zu Gute kommen, die – und die folgenden Merkmale stehen in einem engen Zusammenhang – ökonomisch nicht benachteiligt sind, Erfolg im Bildungssystem haben und in deren Haushalt ein höheres soziales und kulturelles Kapital vorhanden ist (vgl. Achour, Wagner 2019). Die Reflexion über die Wirkung von Ungleichheit in der Institution Schule und auf (politische) Bildung sowie über die Mechanismen der sozialen (Re)Produktion durch Schule und (politische) Bildung sollte eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktiken und der Lehrer:innenbildung sein.

Im Folgenden wird zunächst Ungleichheit als zentraler Einflussfaktor für politische Bildung beschrieben, und zwar mit der erkenntnisleitenden Frage, inwiefern politische Bildung diese (re)produziert. Zu diesem Zweck dient aus Gründen des begrenzten Umfangs dieses Beitrages vor allem eine aktuelle Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Die daran anschließenden Überlegungen nähern sich dem Thema Ungleichheit unter einem soziologischen Blickwinkel in Anlehnung an Pierre Bourdieu und Didier Eribon. Dabei stehen besonders die gesellschaftlichen Mechanismen im Vordergrund, die zu Fremd- und Selbstausschließung aus der Gesellschaft und aus dem politischen Prozess führen. Anders gesagt stellt dieser Teil die Frage, wieso das Berechtigt-Sein, über Politik zu sprechen, ungleich verteilt ist und wie es mit dem Habitus und der Klassenfraktion, in die das Subjekt hineingeboren wurde, zusammenhängt. Anhand empirischen Mate-

rials aus einer Studie mit dem Titel „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ verdeutlicht der Beitrag des Weiteren, wie Ungleichheit in der politischen Bildung wirkt und sich (re)produziert. In dem untersuchten Modellprojekt arbeiten schulische und außerschulische Akteurinnen und Akteure der politischen Bildung zusammen. Den Kern der Kooperationen bilden außerschulische politische Bildungsseminare, die die Grundlage für das empirische Material der Studie darstellen. Auf Basis der in diesem Beitrag eingenommenen ungleichheitssensiblen Perspektive wird abschließend die These skizziert, Ziel politischer Bildung sei das Schaffen von Gelegenheitsstrukturen für politische Partizipation und politische Wissensaneignung. Diese Gelegenheitsstrukturen schaffen vor allem für von Ungleichheit Betroffene ‚neue‘ Erfahrungen, die ‚besonders‘, d. h. ‚außeralltäglich‘ und ‚ermächtigend‘ sind.

2 Ungleichheit als zentraler Einflussfaktor für politische Bildung: Aktuelle Studienergebnisse

Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Achour, Wagner 2019), die unter dem Titel „Wer hat, dem wird gegeben.“ Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen“ erschienen ist, zeigt den Zusammenhang zwischen dem Umfang des Politikunterrichts und der Schulform recht prägnant an. Hier besteht eine Ungleichheit hinsichtlich der Verteilung des Politikunterrichts auf die Schulformen (60 % der Schüler:innen am Gymnasium haben zweistündigen Politikunterricht, nur 33 % an anderen Schulformen [IGS, Realschulen, berufliche Gymnasien, Berufs- und Berufsfachschulen]), die umso eindrücklicher ist, wenn man auf der Basis von Ungleichheitsforschung die schichtspezifischen Einflüsse auf die Zuteilung zu Schulformen (Gymnasium vs. Haupt- und Realschule) mitbeachtet (vgl. Geißler 2014).

Ungleichheit und Ausschließung setzen sich auf inhaltlicher Ebene fort, wenn die Autorinnen der Studie feststellen, dass am Gymnasium eine ausgeprägtere Förderung der Fähigkeit zu politischer Analyse, Urteilsbildung und politischem Handeln stattfindet als an anderen Schulformen und gleichzeitig der Wert für das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Schulform hin zum Gymnasium (von 2,4 auf 2,7 Mittelwert) steigt (vgl. Achour, Wagner 2019, S. 143). Dieser Punkt ist besonders zentral, da das Gefühl der Selbstwirksamkeit in einem engen Zusammenhang steht mit dem Gefühl der Berechtigung, um das es im Folgenden verstärkt gehen soll.

Nicht-gymnasiale Schüler:innen erleben den Unterricht als langweiliger, oberflächlicher und komplizierter als gymnasiale. Der Befund ist auch ein Hinweis

darauf, wie sicher sich Schüler:innen im Umgang mit politischen Inhalten fühlen und, das ist für die weiterführende Argumentation zentral, auf die Frage, ob sie sich als berechtigt sehen, überhaupt über Politik zu sprechen, wenn Politik nicht ihr alltägliches Leben und ihre alltäglichen Probleme betrifft. Ebenso deutet die Studie auf Ungleichheit bei der Selbsteinschätzung der politischen Kompetenzen hin, was bedeutet, dass nicht-gymnasiale Schüler:innen sich selbst weniger politische Kompetenzen zuschreiben als gymnasiale Schüler:innen. So reproduziert das Schulsystem Bildungsungleichheit mit Blick auf politische Bildung. Eine Erklärung, die alleine auf das Verfügen über fachwissenschaftliches Wissen fokussiert, greift an dieser Stelle zu kurz, da sie strukturelle sowie Habitus-Ursachen für eine ungleiche Selbsteinschätzung ignoriert.

Zudem haben nicht-gymnasiale Schüler:innen weniger den Eindruck, dass der schulische Politikunterricht aktuelle Ereignisse thematisiert, sie zur eigenen Meinungsbildung anregt, sie an konkreten Fällen arbeiten lässt, verschiedene Sichtweisen aufzeigt, Lösungen zu gesellschaftlichen Problemen erarbeitet oder verschiedene Meinungen zulässt. Dies alles sind im Grunde genommen Merkmale eines „guten Politikunterrichts“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017), der aber in der Wahrnehmung der Schüler:innen ungleich verteilt ist.

Anhand der Abfragung von Formaten der „Demokratiebildung“ (Achour, Wagner 2019, S. 81-89), die an Schulen durchgeführt werden und einen Konnex zu politischer Bildung aufweisen, lässt sich abermals zeigen, wie sich Ungleichheit und Ausschließung auf der Ebene der Institution fortsetzt und insbesondere, welchen Schüler:innengruppen welche Aktivitäten ‚zugetraut‘ und zugeschrieben werden, das heißt welche Formate sich in der Einschätzung der Initiator:innen bzw. Genehmiger:innen solcher Formate (Schulleitungen, Lehrer:innen) für welche Zielgruppe eignen. Hier zeigt sich etwa, dass 26 % der Gymnasiast:innen ein politisches Planspiel in der Schule erlebt haben, wohingegen nur 11 % der Schüler:innen der anderen Schulformen dieses Format aus eigener Erfahrung kennen. Demgegenüber kommt das Sozialpraktikum nahezu gleich häufig zum Einsatz (bei 48 % aller Schüler:innen am Gymnasium vs. 46 % an nicht-gymnasialen Schulformen). Das Denkmuster, das sich in diesen Zahlen ausdrückt, besagt, dass jede:r ein soziales Projekt leisten kann, dass soziales und karitatives Helfen egalitär ist. Demgegenüber deutet die Bezeichnung ‚politisches Planspiel‘ schon durch das Wort ‚politisch‘ an, dass hier keine Annahme gleicher Befähigung vorliegt. Schüler:innen, die als kompetent angesehen werden, ein politisches Planspiel durchzuführen, bekommen ein Angebot, das sie berechtigt, über Politik zu sprechen und immerhin simulativ politisch zu handeln, andere hingegen werden ausgeschlossen und nicht einmal dazu berechtigt, simulativ politisch zu handeln. Sie dürfen lediglich an sozial karitativen Projekten teilhaben, in denen

sie ‚social skills‘ lernen und nebenbei noch etwas für die Gemeinschaft und den Sozialstaat leisten. In diesem pädagogischen Handeln findet eine Zuteilung von Rollen statt: Während die einen politische Aktivbürger:innen werden sollen, werden die anderen zu sozialen Verhaltensweisen erzogen. Diese These deckt sich mit einem Befund der Schulbuchforschung. Kristina Wesle hat durch eine Analyse von gymnasialen und nicht-gymnasialen Schulbüchern nachgewiesen, wie die Schulbuchgestaltung die Fähigkeit zu Mündigkeit der gymnasialen Gruppe zuspricht, der nicht-gymnasialen Gruppe jedoch aberkennt (vgl. Wesle 2017, S. 49–50).

Mithilfe der Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung lässt sich auch ein Blick auf die Verteilung der Erfahrungen mit politischen Partizipationsformen werfen. Dabei fällt auf, dass scheinbar ‚niedrigschwellige‘ Partizipationsformen, wie das Nicht-kaufen von Waren aus politischen, ethischen oder Umweltgründen, enorm ungleich verteilt ist. 33 % der Schüler:innen an Gymnasien gegenüber 17 % der Schüler:innen der Berufsschulen und 9 % der Schüler:innen der Berufsfachschule geben an, dieser Praxis schon einmal gefolgt zu sein. Ein Erklärungsansatz wäre, diese Form der Partizipation erstens in Verbindung mit einem bestimmten Habitus und zweitens in Verbindung mit der jeweiligen soziökonomischen Situation der Schüler:innen zu sehen. Gleichzeitig mag auch der Wertewandel, wie ihn Ronald Inglehart (1998) seit den 1970er Jahren beschreibt und wie ihn Soziolog:innen wie Ingolfur Blühdorn (2013) aufgreifen, einen Erklärungsansatz liefern. Inglehart legt dar, wie im Zuge der Bildungsexpansion ein Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten stattfand (vgl. auch Rössel 2011), was auch mit einem Wandel der politischen Ausdrucksformen einhergeht: Boykotte beispielsweise werden vor allem von postmaterialistischen Jugendlichen favorisiert.

Studien wie die ICCS-Studie (Abs, Hahn-Laudenberg 2017), die aus dem Bereich der politischen Bildung stammt und in der 14-jährige Schüler:innen befragt wurden, zeigen nicht nur einen hohen Zusammenhang von politischem Wissen und der sozialen Herkunft sowie dem kulturellen Kapital auf, sondern auch zwischen letzterem und der Bereitschaft zu politischer Partizipation (vgl. Baykarakrumme, Deimel 2017).

3 Die feinen Unterschiede in Bildung und Politik

Ein zentraler Ankerpunkt für Forschung, die sich mit Ungleichheit im Bildungskontext auseinandersetzt, ist Pierre Bourdieus Werk *Die feinen Unterschiede*. Hier beschreibt Bourdieu die Positionierung von Klassenfraktionen u. a. im politischen Raum auf der Basis von Geschmack, Titel und Kapitalien. In seinen

Arbeiten versteht er zudem politische Partizipation als ein spezifisches Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage. Auf der einen Seite stehe das Feld der Ideologieproduktion, ein Feld, in dem das politisch Denkbare und die legitimen politischen Probleme ihre Bestimmung bekämen.

[A]uf der anderen [Seite stehen] soziale Akteure mit unterschiedlichen Positionen innerhalb der Klassenverhältnisse, ausgestattet mit einer mehr oder minder entwickelten *spezifischen politischen Kompetenz*, anders gesagt, mit einem mehr oder minder großen Vermögen, eine politische Frage nicht nur als solche zu erkennen, sondern auch adäquat auf sie einzugehen, nämlich politisch zu beantworten, unter Zugrundelegung genuin politischer (und nicht etwa ethischer) Prinzipien – ein Vermögen, das aufs engste mit einem mehr oder weniger lebhaften Gefühl verbunden ist, kompetent im vollsten Wortsinn zu sein: gewissermaßen rechtsfähig sich mit politischen Angelegenheiten zu beschäftigen, seine eigene Meinung über sie abzugeben und, wenn möglich, sogar ihren Verlauf mitzugestalten. Tatsächlich kann davon ausgegangen werden, daß Kompetenz im Sinne sachlicher Fähigkeit (politische Bildung) genauso variiert wie Kompetenz im Sinne von Rechtsfähigkeit, im Sinne eines Statusattributs und einer statusmäßigen Attribution – deren Kehrseite zugleich Ohnmacht und objektive („Das ist nicht meine Sache“) wie subjektive („Das interessiert mich nicht“) Ausgrenzung sind (Bourdieu 1982, S. 623–624, Hervorh. i. Orig.).

Zentral ist hier der Verweis auf das ‚Gefühl‘, kompetent und rechtsfähig zu sein, politisch zu denken und zu handeln. Dieses ‚Gefühl‘ ist verbunden mit Ungleichheitsfaktoren. Bourdieu arbeitet die Ungleichheitsfaktoren und -merkmale für die Wahrscheinlichkeit einer politischen Urteilsbildung heraus. Er zeigt damit, dass die Ideologie, jede und jeder habe eine politische Meinung, mit der Frage nach gesellschaftlicher Ungleichheit verbunden werden muss. Die Wahrscheinlichkeit der Meinungsbildung

ist höher für einen Mann als für eine Frau, höher für eine jüngere als für eine ältere Person, höher, je größer der Wohnort, je umfangreicher das (am Abschluß gemessene) Bildungs- und das (am Einkommen gemessene) ökonomische Kapital ist, eine je höhere soziale Position man einnimmt (ebd., S. 624).

Als Resultat eines solchen Blicks steht die Einsicht, dass die Partizipation an der Demokratie mittels einer eigenen politischen Meinung von Fremd- und Selbstausschluss geprägt ist:

[Die] Antinomie zwischen demokratischem Spontaneismus, der allen ohne Ansehen von Geschlecht und Klasse das Recht und die Pflicht einer Meinung zuspricht, und technokratischem Aristokratismus, der sie allein den ihrer ‚Intelligenz‘ und ‚Kompetenz‘ wegen ausgewählten ‚Experten‘ vorbehält, [findet] ihre praktische Lösung in jenen Mechanismen [...], mittels deren jene, welche ohnehin durch die technokratische Auslese am Eintritt gehindert werden, dazu gebracht werden, sich auch noch ‚aus freien Stücken‘ aus dem Demokratiespiel auszuschließen (ebd., S. 632).

Bourdieu arbeitet sehr genau heraus, dass die Zuschreibung von ‚Interesse an Politik‘, genau wie das ‚Desinteresse an Politik‘, zusammenhängt mit der Wahrscheinlichkeit, die eigene Fähigkeit zu politischer Praxis zu realisieren:

Man würde das ‚Interesse‘ wie das ‚Desinteresse an Politik‘ besser verstehen, wäre man nur in der Lage zu erkennen, daß die Neigung, ein politisches ‚Vermögen‘ zu gebrauchen (zu wählen, ‚politisch zu argumentieren‘ oder ‚Politik zu treiben‘), sich bemißt an der Realisierung dieses Vermögens oder, wenn man will, daß Gleichgültigkeit nur ein anderer Ausdruck für Ohnmacht ist (ebd., S. 632).

Bourdieu macht somit deutlich, dass ‚politisch-sein‘ als Eigenschaft und als Absicht damit zusammenhängt, welche Erfahrungen Individuen in Versuchen der Realisierung machen. Anwendbar ist dieser Befund auf die Diskussion um Politikverdrossenheit bei Jugendlichen, die diesen politische Gleichgültigkeit zuschreibt. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass diese auf Ohnmachtserfahrungen, die mit strukturellen politischen Problemen zusammenhängen, und nicht auf politischem Desinteresse beruht (Wohnig 2017, S. 324–330).

Ein Bildungsabschluss (die zertifizierte Fähigkeit beispielsweise politisches Verständnis zu haben) garantiert nicht, so Bourdieu, dass Subjekte auch politisch argumentieren werden. Dies kann vielmehr nur dann geschehen, wenn die Subjekte sich berechtigt, ermächtigt und autorisiert fühlen, politisch zu denken, zu urteilen, zu handeln, wenn sie also nicht ausgeschlossen sind, was wiederum an die Frage der Zugehörigkeit zu einer Klassenfraktion – und damit einhergehendem Geschmack aber auch gemachten Erfahrungen – gebunden ist. Je nach Zugehörigkeit zu einer Klassenfraktion unterscheidet sich der Habitus, in dem auch Formen des Sprachwissens, des sozialen Wissens und der Handlungsdispositionen ihren Eingang finden. Wollte man einen Zusammenhang von Bildungskapital und politischem Verhalten im weitesten Sinne erklären, so wären erstens die Fähigkeiten, die durch den Bildungstitel garantiert würden (Fähigkeit zum

Verstehen, zur Wiedergabe, zur Hervorbringung des politischen Diskurses) zu berücksichtigen und zweitens

das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, d. h. explizit politische Klassifikations- und Analyseprinzipien, statt von ethischen Prinzipien aus immer nur ad-hoc zu antworten (Bourdieu 1982, S. 639–640).

Wieder spielt das ‚Gefühl‘ eine Rolle, das bei Bourdieu immer gesellschaftlich vermittelt ist und im Zusammenhang steht mit dem Geschmack einer Klassenfraktion, der entweder auf- oder abgewertet wird und das Gefühl, berechtigt zu sein, bedingt.

Didier Eribon, in gewisser Weise ein Schüler Bourdieus, betont die starke Bedeutung der Schule in Bezug auf den Lebensweg, den Menschen einschlagen können. Er spricht davon, dass was Menschen werden können und was sie sind, immer von einem Ereignis vorgezeichnet sei. Dieses Ereignis könne auch die Geburt sein, das Hineingeboren-Werden in ein Milieu:

Die Zugehörigkeit zu einem Milieu – zu einer Klasse – bestimmt den Horizont unserer beruflichen Wünsche in dem Maße, in dem das Schulsystem die Kinder und Jugendlichen auf unterschiedliche Weise, gemäß ihrem gesellschaftlichen – oder ethnischen – Ursprung verteilt... Das, was man das durch den gesellschaftlichen Ursprung vorbestimmte Schicksal nennen könnte, wird durch die Schule und die von ihr verliehenen ‚Titel‘ ratifiziert, bestärkt und legitimiert. [...] Auf gesellschaftlicher Ebene steht das Niveau der Bildungstitel und der Abschlüsse in einem eindeutigen Verhältnis zu den verschiedenen Formen des Kapitals, über die man verfügt. Das Schulsystem sichert und legitimiert das Fortbestehen der Klassenstruktur und bestimmt so, was die Individuen in dieser Struktur tun und sind (Eribon 2018, S. 21–22).

Der „schulische Schuldspruch“, unter den Eribon beispielsweise den vorprogrammierten Erfolg der einen bei gleichzeitigem vorprogrammierten Misserfolg der anderen fasst, ist Teil eines „gesellschaftlichen Schuldspruchs“, es sind „im Vorhinein gefällte gesellschaftliche Urteile, die seit unserer Geburt fällig sind“ (Ebd., S. 162–163), „Gesellschaft als Urteil“ (Eribon 2017).

Die permanente Aufrechterhaltung der Ungleichheit erfolgt durch eine „Beteiligung der Unterdrückten an ihrer Unterdrückung“ (Eribon 2018, S. 161), durch Fremd- aber auch durch Selbstausschluss, der vor allem durch symbolische Gewalt in Form einer Sozialisierung, die das Erlernen der Strukturen der Gesellschaftsordnung seit der Geburt begründet wird.

Der Ausschluss aus dem System kann als ein unveränderliches Schicksal wahrgenommen werden, das man nicht hinterfragen kann, mehr noch: als eine Wahl, die man selbst getroffen hat, ohne den geringsten Widerstand. Wahrscheinlich denken viele von ihnen nicht, dass sie vom System ausgeschlossen wurden, weil sich der Ausschluss von selbst versteht, evident ist und sogar von seinen Opfern gewollt wird [...]. Dieser Selbstausschluss hat das gesellschaftliche Urteil schon vorweggenommen und vollzogen, was nichts anderes bedeutet, als ‚die Wirklichkeit für sein Begehren zu halten‘ (Eribon 2018, S. 148).

Dies seien Gründe dafür, dass die Abwesenheit der Abwesenden überhaupt als eine solche erkannt werde. Die Zugehörigkeit zu einem Milieu und die damit verbundene Verfügung über Kapitalien kann als der gesellschaftliche Ursprung des individuell vorbestimmten Schicksals angesehen werden, während das Schulsystem die objektive Bestätigung und Legitimation des individuellen Schicksals und der Klassenstruktur vornimmt. Die schulische Verteilung von Bildungstiteln und Zertifikaten ist ‚vorprogrammiert‘ und manifestiert den schulischen Schuldanspruch. Die Legitimation erzeugt einen Selbstausschluss, der von den Ausgeschlossenen ebenfalls als unveränderliches individuelles Schicksal und nicht als gesellschaftlich erzeugt aufgefasst wird.

4 Politische Ungleichheit in Partizipationsprojekten der politischen Bildung

Die in diesem Kapitel geschilderten Einblicke entstammen der Beforschung des Modellprojektes „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“, die vor allem auf einer umfangreichen teilnehmenden Beobachtung sowie qualitativen Interviews mit Schüler:innen und Lehrer:innen basiert.² Das Modellprojekt zielte darauf, durch die Kooperation von Schulen mit außerschulischen politischen

2 Die teilnehmende Beobachtung sowie die Interviews wurden vom Forscher/Verfasser dieses Beitrages durchgeführt, wobei der Grad der Teilnahme in den Lerngruppen variierte. Teilweise übernahm der Forscher auch Aufgaben der außerschulischen politischen Bildner*innen (für eine ausführliche Reflexion des partizipativen Forschungssettings s. Mack, Wohnig 2019b).

Bildungsträgern Räume zu schaffen, in denen Schüler:innen politische Aktionen pädagogisch begleitet entwickeln, durchführen und reflektieren konnten (Mack, Wohnig 2019a).

Die Ungleichheit hinsichtlich des Zugangs zu politischer Bildung bestätigt sich im Modellprojekt. Auf eine erste offene Ausschreibung des Projektes durch den durchführenden außerschulischen Bildungsträger, in der Schulen aufgefordert wurden, ihr Interesse an der Teilnahme am Projekt zu artikulieren, meldeten sich nahezu nur Gymnasien. Andere Schulformen, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen, Berufsschulen, Schulen mit Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung, mussten durch die Projektleitung aktiv angesprochen und überzeugt werden. Dabei kam es in Rückmeldungen durch Lehrer:innen und Schulleitungen vor, dass diese Zweifel an der ‚Eignung‘ der Schüler:innen dieser Schulformen zur Teilnahme an dem Projekt äußerten. Ein Phänomen, dass sich auf Seite der Schülerinnen und Schüler reproduziert, wo im Sinne Bourdieus eine „objektive (‚Das ist nicht meine Sache‘) wie subjektive (‚Das interessiert mich nicht‘) Ausgrenzung“ (Bourdieu 1982, S. 624) besteht. Dabei zeigt sich, wie nicht nur das System Schule, sondern auch die außerschulische politische Bildung in Kooperationen mit Schulen Teil der Reproduktion von Ungleichheit sein kann. Der Matthäus-Effekt ist auch hier gegeben.

Die Theorie der Ungleichheit lässt sich zudem mit Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung in dem Modellprojekt verdeutlichen – in diesem Fall recht anschaulich anhand einer Gegenüberstellung zweier Gruppen von Schülern (alle Angehörigen dieser Gruppen sind männlichen Geschlechts³) gleichen Alters (ca. 17 Jahre). Die folgenden Fallbeispiele sollen illustrativ den Umgang dieser zwei Gruppen mit den Herausforderungen der Planung und Durchführung politischer Partizipation veranschaulichen. Dabei liegt der Fokus auf dem Wissen und den Handlungsdispositionen, die in je anderen sozialen Praktiken agiert werden und die zu unterschiedlichen Selbstinszenierungen der beiden sozialen Milieus führen. Hinsichtlich der folgenden Beschreibung sei an dieser Stelle ausdrücklich auf ein Problem hingewiesen, das Stefan Wellgraf, der in seinen Studien Haupt- und Gymnasialschülerinnen und -schüler untersucht, pointiert beschreibt:

Es besteht die Gefahr einer homogenisierenden und stereotypisierenden Darstellung der einen oder anderen Gruppe, sowie Festschreibung von Differenzen [...]. Auf der anderen Seite ermöglicht nur ein Vergleich die Augen

3 Die Gruppen wurden nicht aufgrund des Geschlechts der Schüler*innen ausgewählt, sondern, weil sich an ihnen in besonderer Weise zeigen lässt, wie Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation zu Frustration und/oder Anerkennung führen.

dafür zu öffnen, wie unterschiedlich die Lebensbahnen der Schüler_innen [...] verlaufen und auf welche Weise soziale Ungleichheiten mit symbolischen Kämpfen verknüpft sind (Wellgraf 2017, S. 47-48).

Bei der ersten Gruppe handelt es sich um eine Berufsvorbereitungsklasse einer beruflichen Schule, bei der zweiten um die 10. Klasse eines Gymnasiums. In der Gegenüberstellung zeigt sich der unterschiedliche Habitus, das Gefühl, berechtigt zu sein zu sprechen, recht eindrücklich.

Die Schüler der Berufsvorbereitungsklasse planen als Partizipationsprojekt, Müll-eimer in ihrer Gemeinde aufzustellen, und benötigen dafür die Hilfe und Genehmigung des zuständigen städtischen Dienstleistungsunternehmens (Zweckverband Kommunalwirtschaft). Die Schüler haben sich bis zu diesem Zeitpunkt bereits wochenlang in einzelnen Veranstaltungen/Unterrichtsstunden sowie an über zwei Seminartagen in außerschulischen politischen Bildungskontexten mit der Thematik auseinandergesetzt. Sie sehen ihr Handeln als einen Beitrag zum Klima- und Umweltschutz. Als sie erkennen, dass sie mit dem Leiter des Zweckverbands Kommunalwirtschaft einen Termin vereinbaren müssen, schreiben sie mit Hilfe außerschulischer Bildner:innen einen Text, den sie am Telefon verlesen wollen. In diesem Text stellen sie sich als Gruppe und ihr Anliegen vor. Nachdem der Text fertig erstellt ist, proben sie den Anruf mehrere Male. So vergehen einige Stunden bevor die Schüler sich mit Hilfe der außerschulischen Bildner:innen entschließen, den Anruf durchzuführen, um von ihrem Anliegen zu berichten und einen Termin für ein Gespräch zu vereinbaren. Auf einem ihrer Handys wählen sie die Nummer des Büros des Verbandsleiters und legen es auf den Tisch, ohne auf ‚Anrufen‘ zu tippen. So liegt das Handy ca. eine halbe Stunde vor den Schülern. Immer wieder betont ein Schüler, er werde nun auf ‚Anrufen‘ tippen, macht es dann aber vor dem Hintergrund verschiedenster Bedenken doch nicht („Ich weiß nicht, was ich sagen soll!“, „Oh mein Gott, was mache ich, wenn er das doof findet?“, „Ich mag das nicht!“), woraufhin die anderen Schüler jeweils aufatmen. Alle Schüler sind nervös und aufgeregt und laufen durch das Zimmer. Als der Schüler sich nach einer halben Stunde entschließt anzurufen, liest ein weiterer Schüler den vorbereiteten Text vor. Der Leiter des Zweckverbands Kommunalwirtschaft unterbricht den Schüler an einer Stelle und sagt einen Termin für den nächsten Morgen in seinem Büro zu, den die Schüler, nach Rückfrage bei den außerschulischen Bildner:innen, annehmen. Nachdem der Schüler aufgelegt hat, tanzen die Schüler durch den Raum, machen Jubelposen, umarmen sich und klatschen sich ab. Ein Schüler sagt: „Das habe ich nie erwartet.“

Das Verhalten der Schüler vor dem Anruf, das Aufgeregt-Sein und das Antizipieren von Reaktionen, deuten auf einer analysierenden und interpretierenden

Ebene auf ein starkes, emotional aufgeladenes Erleben von sozialem Wissen hin. In der enormen Überwindung, die es die Schüler kostet, mit einem Erwachsenen/ Amtsträger in offizieller Funktion Kontakt aufzunehmen, zeigt sich nicht nur das Gefühl, dass es nicht selbstverständlich ist, dies zu tun (ein Mangel des Gefühls, berechtigt zu sein), sondern auch die Erwartung einer Ablehnung (die Antizipation ungerechter Verhältnisse). Gleichzeitig kann das Verhalten als Inszenierung, d.h. als ein Verhalten im Modus des antizipierten Erwünscht-Seins gedeutet werden. Das Verhalten der Schüler gegenüber den außerschulischen Bildner:innen bzw. dem teilnehmenden Beobachter, die diese Inszenierung als „Aufregung“ interpretieren, enthält dann auch das Element, das Heft des Handelns in der Hand zu behalten. Somit wäre die „Aufregung“ eine Umgangsform zur Bewältigung der Situation, die bewältigt werden muss. Die Schüler verhalten sich, folgt man einer solchen Interpretation, sozial intelligent, denn sie finden einen Umgang mit der Situation und der Anforderung. Gleichwohl zeigen sie mit ihrem Verhalten auch das Außeralltägliche der Kontaktaufnahme. Stefan Wellgraf zeigt in seinen Studien, dass Hauptschüler:innen einen Wunsch nach positiver gesellschaftlicher Wertschätzung haben, der ihnen verweigert wird, indem ihnen Verachtung entgegenschlägt. Dieser Verachtung, die als Abstufung, Demütigung, verweigte Anerkennung auftritt, begegnen sie mit Coolness oder Wut (vgl. Wellgraf 2012, S. 304). Die „Aufregung“ wird dadurch zu einer (inszenierten) Begegnungsstrategie der Coolness mit einer Situation, die als potentiell problematisch antizipiert wird („Was mache ich, wenn der das doof findet?“). Die Reaktionen der Schüler können also auch als ein aktiver Umgang mit ungerechten Verhältnissen, in denen ihr Berechtig-Sein permanent in Frage gestellt ist, gelesen werden.

Die zweite Gruppe der Gymnasialschüler entschließt sich in der Themenfindungsphase des außerschulischen Bildungsseminars zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Gewalt im Sport“. Auch dieses Thema ist politisch geframed. Die Schüler interessieren hier Ursachen, Formen und politische Lösungsmöglichkeiten. Zu dem beschriebenen Zeitpunkt haben die Schüler sich noch nicht inhaltlich mit dem Thema beschäftigt. Dies geschieht in der Folge in mehreren thematischen Kleingruppen innerhalb der Klasse, die autonom in Gruppenarbeitsräumen arbeiten. Als der teilnehmende Beobachter nach ca. 10 Minuten das erste Mal einen dieser Räume betritt, sind die Schüler am Telefon. Auf die Frage, was sie denn machten, antworten die Schüler: „Wir telefonieren die Fanbeauftragten der Bundesligisten A, B und C (lokale Bundesligavereine) ab und fragen, ob sie Zeit für ein Gespräch mit uns Formen der Gewalt und politische Lösungsmöglichkeiten im Fußball haben.“ Im Unterschied zu den Schülern der Berufsvorbereitungsklasse kontaktieren die Schüler des Gymnasiums wie selbstverständlich erwachsene Funktionsträger:innen, sie verkörpern dabei geradezu das Recht, als politischer Mensch zu sprechen. Diese Handlung stellt

für sie nichts Außergewöhnliches dar, kein Ereignis, auf das man sich vorbereiten müsste, das Angst vor Ablehnung oder bei erfolgreicher Durchführung Freude auslösen müsste. Tabelle 1 stellt die zwei Lerngruppen hinsichtlich ihrer Handlungen, Erfahrungen, Gefühle und Erwartung in Bezug auf die Kontaktaufnahme mit für sie wichtige ‚erwachsene‘ Akteur:innen auf.

	Berufsvorbereitungsklasse	Gymnasium 10. Klasse
Kontakt zu ...	Behörde (Abfallwirtschaft)	Fanbeauftragten Bundesligisten
Vorbereitung	Texte schreiben, Rollen üben	Recherche der Telefonnummern
Zeitaufwand	2 Stunden	Wenige Minuten
Gefühle	Nervosität/Unsicherheit (inszenierte Coolness): „Ich weiß nicht was ich sagen soll!“, „Ich mag das nicht!“)	Sicherheit/Routine/Selbstverständlichkeit
Erwartung	Ablehnung: „Oh mein Gott, was mache ich, wenn er das doof findet“,	Positive Reaktion/Kontakt auf Augenhöhe
Reaktion	„Feier“ des Erfolges: „Das habe ich nie erwartet.“	keine

Tab. 1: Gegenüberstellung zweier Schülergruppen hinsichtlich der Bewältigung der Kontaktaufnahme mit ‚erwachsenen‘ Akteur:innen

Ein zweiter kurzer Einblick in die empirischen Ergebnisse der Erforschung des Modellprojektes bezieht sich ebenfalls auf die Gruppe der Berufsvorbereitungsklässler. Die Aktionsideen der Gruppe werden von verschiedenen Stellen (Umweltbeauftragter der Stadt, Leitung der Abfallentsorgung der Stadt) abgewertet und verunmöglicht. Die Schüler reagieren darauf mit Enttäuschung, werten ihr Handeln hingegen als Erfolg: Sie sind in der Öffentlichkeit erschienen und haben ihr Anliegen artikuliert. Sie fanden Gehör, auch wenn sie mit ihren Ideen nicht ernst genommen wurden. Diese erste Erfahrung mit dem eigenen Erscheinen im öffentlichen Raum gilt als etwas Besonderes und Neues. Das Erscheinen ist gleichzeitig Ausdruck des Rechts, sich zu artikulieren. Der Maßstab des Erfolges ist nicht die Verwirklichung der eigenen Ideen, sondern deren Artikulation und das Kämpfen für diese (siehe dazu ausführlich Wohnig 2020).

Hinsichtlich eines Vergleichs der beiden Gruppen und ihrer jeweiligen Verhaltensarten und damit verbundenen ausgedrückten Emotionen ist zu betonen, dass die Falldarstellung kein Defizit in der Einschätzung der Berufsvorbereitungsklässler markieren soll. Es geht vielmehr darum, auf Differenzen hinzuweisen: Die Gymnasiasten bringen soziales Kapital in Anschlag, das den Schülern der Berufsvorbereitungsklasse als Sprachwissen fehlt. Sie verfügen über ande-

res Sprachwissen, soziales Wissen und andere Handlungsdispositionen, die, in Anlehnung an Bourdieu, habitusbedingt begründbar sind, sodass sich vor allem die Selbstinszenierungen der beiden Milieus (Gymnasiasten und Berufsvorbereitungsklässler) unterscheiden. In Bezug auf deren jeweilige Positionierung zum politischen Feld ergeben sich habitusbedingte Unterscheidungen, die u. a. Einfluss auf das soziale Wissen, das Sprachwissen und die politische Handlungsfähigkeit haben.

5 Politische Bildung als das Schaffen von Gelegenheiten, berechtigt und ermächtigt zu sein

Aus den Erkenntnissen zu dem Zusammenhang von Habitus und Ungleichheit sowie dem Gefühl, berechtigt zu sein, lassen sich Ziele einer inklusiven, egalitären politischen Bildung ableiten. Politische Bildung muss Möglichkeiten bieten, in denen sich (junge) Menschen politisch artikulieren können, sie muss also Bildungsgelegenheiten schaffen, in denen sich ein „Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen“ (Bourdieu 1982, S. 639), ausbilden kann. Dieses Gefühl basiert nicht nur auf dem Vorhandensein fachlichen Wissens, sondern (zumindest auch) auf dem Habitus. In der hier dargelegten Argumentation geht es nicht um eine ‚zielgruppenspezifische‘ Trennung von Wissen und politischer Partizipation, sondern vielmehr darum, Wissen und politische Partizipation, verstanden auch als praktisches Tun, als ‚zwei Seiten einer Medaille‘ politischer Bildung im Sinne John Deweys, zu betrachten. Mit einem solchen Blick bedeutet dies das Schaffen inklusiver Gelegenheitsstrukturen für die Aneignung von Wissen und reale politische Partizipation im Wechselprozess.

An dieser Stelle ist eine kritische Nachfrage an die Wirkungsforschung in der politischen Bildung zu richten: Was wird eigentlich beforscht, wenn fachwissenschaftliches Wissen von Schülerinnen und Schülern, bspw. im Anschluss an eine Unterrichtseinheit, abgefragt wird? Was, wenn Meinungen und politische Einstellungen abgefragt werden? Wird hierbei auf die von Bourdieu beschriebenen Mechanismen reflektiert, auf die Tatsache, dass die Ideologie, jeder:r habe eine politische Meinung und könne diese artikulieren, verkennt, dass dies hochgradig abhängig ist von Fragen der Herkunft, des Habitus, des sozialen und kulturellen Kapitals und der Bildungstitel? Die vermeintliche Lösung von Ungleichheit durch Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen an benachteiligte und ausgeschlossene Menschen verkennt, dass dies nicht das vordergründige Problem darstellt, dass vielmehr gesellschaftliche Strukturen – beeinflusst und reproduziert

durch ökonomische und politische Strukturen – solche Menschen dazu bringen, „sich auch noch ‚aus freien Stücken‘ aus dem Demokratiespiel auszuschließen“ (ebd., S. 632). Aus einer solchen Perspektive kann die immer wieder von der Wissenschaft und der Praxis der politischen Bildung geforderte Zielsetzung, politische Bildung möge auch ‚sozial- und bildungsbenachteiligte‘ junge Menschen zum Wählen aktivieren (die Absicht, später einmal wählen zu gehen, fragt jede Studie ab), als eine Hoffnung angesehen werden, die Ausgeschlossenen mögen an dem sie ausschließenden System wenigstens teilnehmen. Darin drückt sich aber auch die Gewissheit aus, dass sich weitergehend nichts verändern wird, dass die Ausgeschlossenen ausgeschlossen bleiben, dass sie das Gefühl, nicht berechtigt zu sein über Politik zu sprechen und Politik zu gestalten, also ‚nicht zu dürfen‘, nicht ablegen werden.

Der Ansatz, Ungleichheiten vor allem über die Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen anzugehen, der der Logik des pädagogischen Handelns in der PISA-Debatte oftmals inhärent ist, ist mit der Bourdieuschen These von einer „Nichtpassung von schulischen Anforderungen und kulturellen Gewohnheiten der unterprivilegierten Schichten“ (Kramer 2017, S. 186) nicht zu vereinbaren. Er missachtet, dass das Bildungssystem Gewohnheiten und Haltungen, die seit der frühen Kindheit vor allem familiär erworben werden, unterschiedlich honoriert. Gewohnheiten der unterprivilegierten Schichten werden dabei abgewertet, womit das Bildungssystem die Struktur der sozialen Schichtung und somit die ungleiche soziale Ordnung reproduziert. Der primäre familiäre Habitus ist bei unterprivilegierten Schichten weiter entfernt vom schulischen Habitus als bei privilegierten Schichten. Bourdieu versteht das pädagogische Handeln als eine Einprägungsarbeit, die die soziale Reproduktion durchsetzt:

Sowohl der Modus der Durchsetzung als auch die Auswahl der durchzusetzenden Bedeutungen und Inhalte sind [...] Ausdruck historisch spezifischer Kräfteverhältnisse. Daraus leiten Bourdieu und Passeron ab, dass eine jeweils vorherrschende (dominierende) Form des pädagogischen Handelns in Bezug auf den Modus der Durchsetzungsweise sowie die ausgewählten Inhalte und Bedeutungen den ‚Interessen der [jeweils, d.A.] herrschenden Gruppen oder Klassen entspricht‘ (ebd., S. 190–191).

In einem Überblicksaufsatz zum Verhältnis von Schulkultur und Milieu zeigt Anna Moldenhauer (2017) auf, wie Schulkulturen und Bezugsmilieus entweder zueinander passen oder dies nicht tun. Kommen Schülerinnen und Schüler aus Bezugsmilieus, die nicht zu der Schulkultur passen, so müssen sie sich anpassen, um Anerkennung erfahren zu können. Moldenhauer fasst zusammen, dass davon auszugehen sei, dass die Schulkultur-Milieu-Verbindungen Einfluss auf die (Re)

Produktion von Bildungsungleichheit habe. Dazu gehört auch, dass Schulstrukturen für mittelschichtorientierte Milieus anschlussfähiger sind als für sogenannte ‚bildungsferne‘ Milieus (vgl. Graßhoff 2017, S. 400). Nur über eine Gestaltung der von Partizipation abhängenden Anerkennungsverhältnisse hinsichtlich mehr „Bildungs- und Teilhaberäume[n]“ könnten Schulen überhaupt dazu kommen, milieuspezifische Benachteiligungen zu reduzieren (Moldenhauer 2017, S. 258–266).

Die gesamte in diesem Beitrag fokussierte Thematik verweist zugleich auf das dialektische Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung, von Autonomie und Heteronomie, die jeglichem Erziehungs- und institutionellem Bildungsverhältnis innewohnt. Unter den beschriebenen Mechanismen einer Ungleichheit herstellenden und erhaltenden Gesellschaft realisieren diejenigen die Selbstbestimmungs- und Autonomiepotenziale, die von Ungleichheit profitieren, und nicht diejenigen, die unter ihr leiden. Daher scheint es zwar angemessen zu sein, davon zu sprechen, dass es eine Erziehung zu Autonomie geben kann und muss, genauso, wie eine Erziehung zu Mündigkeit gar als normative Leitidee politischer Bildung tituiert werden kann und sollte. Gleichzeitig gilt es für (politische) Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung einschränkende Faktoren zu reflektieren, z. B. aufgrund eines gesellschaftlich auf- oder abgewerteten Habitus durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu. Fremdbestimmung gilt hierbei nicht als dichotomer Gegenpol von Selbstbestimmung, sondern es gibt auch, wie Stefan Müller treffend herausarbeitet,

eine unterstützenswerte Seite von Fremdbestimmung [...], zumindest aus einer Perspektive, die aus dem Fluchtpunkt einer *Erweiterung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten* argumentiert. Dann eröffnet sich eine Ebene, auf der auch eine *fremdbestimmte* Gestaltung von Lernumgebungen Momente von *Selbstbestimmung* hervorbringen kann. (Müller 2019, S. 88, Hervorh. i. Orig.)

In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem ein Teil der Zielgruppe politischer Bildung durch Fremd- und Selbstausschlussmechanismen von politischer Bildung, politischer Urteilsbildung und politischem Handeln ferngehalten wird und sich selbst fernhält, kann das von Müller hervorgehobene Moment der Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung umso mehr gelten. Weitergehend ist davon auszugehen, dass politische Bildung, die wirkliche Bildungs- und auch Lernprozesse initiieren will, ein intrinsisches Interesse der Teilnehmenden benötigt, damit expansive und nicht bloß defensive Bildungs- und Lernprozesse stattfinden können (vgl. Holzkamp 1995).

Wie kann nun politische Bildung gestaltet sein, dass sie Situationen schafft, in denen sich die Lernenden berechtigt und ermächtigt fühlen, im Bourdieuschen Sinne

- sich mit Politik zu beschäftigen,
- über Politisches zu sprechen,
- politisch zu argumentieren,
- sich ein politisches Urteil zu bilden,
- im öffentlichen Raum zu erscheinen?

Bourdieu beschreibt (1982, S. 623–624) mit diesem Gefühl, was heute in der Bildungsforschung und in der politischen Bildung unter ‚Selbstwirksamkeit‘ firmiert. Es stellt sich die Frage, wie in der Forschung und der Bildungspraxis mit den Erkenntnissen zur Verteilung von Selbstwirksamkeit unter dem Eindruck multipler Ungleichheiten umgegangen werden kann. Die Bildungswissenschaften messen die Selbstwirksamkeit in Wirkungsstudien. Dies sagt allerdings noch wenig über einen didaktischen Umgang mit der Ungleichheitsdiagnose in Verbindung mit Selbstwirksamkeit aus. Im Anschluss an die Forschung im Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“, die keine Wirkung misst, sondern vielmehr Erfahrungs- und Bildungsprozesse rekonstruiert, lässt sich argumentieren, dass eine andere Form der Vermittlung von politischer Partizipation notwendig ist, die eine Erlebbarkeit ebendieser ermöglicht. Das ‚Gefühl‘, das Bourdieu betont (kompetent und rechtsfähig zu sein, sich mit Politik zu beschäftigen, politisch zu sprechen usw.), stellt sich, so zeigt die empirische Forschung in dem erwähnten Modellprojekt, in der Planung, Durchführung und Reflexion von realem politischem Handeln innerhalb von Themen, die die Subjekte des Lernprozesses selbst angehen, zumindest temporär ein. Solche Situationen lassen sich ebenso zur Reflexion von Grenzen und dem Ausschluss von politischer Partizipation heranziehen.

Auch simulative Methoden wie die Planspielmethode werden bekanntlich vor diesem Hintergrund stark gemacht. In dem dargelegten Argument geht es jedoch gerade darum, reale Prozesse speziell für Kinder und Jugendliche, die Selbst- und Fremdausschlussmechanismen unterliegen, zu schaffen (auch wenn diese pädagogisch begleitet werden) und nicht, simulierte Beteiligungserfahrungen zu ermöglichen. In Bezug auf diese ließe sich vielmehr argumentieren, dass simulative Methoden politischer Bildung Methoden für eine simulative Demokratie im Sinne der Gesellschaftsdiagnose Ingolfur Blühdorns (2013) darstellen. Mit Verweis auf die Dialektik von Selbst- und Fremdbestimmung hat politische Bildung erstens die Aufgabe, die oben beschriebenen Gelegenheiten für Erfahrungen mit dem Berechtigt-Sein zu schaffen. Dies kann als ein fremdbestimmendes Element

einer ‚Erziehung zu‘ aufgefasst werden. Diese ‚Erziehung zu‘ kann in selbstbestimmende Handlungsformen münden. Von daher ist Schule – und spezieller politische Bildung – „nicht nur selbst Anwältin der Benachteiligten, sie hat darüber hinaus das Ziel, allen ihren Schülerinnen und Schülern auch – neben anderen – die Einstellungen, die Fähigkeiten und die Kenntnisse zu vermitteln, mit denen sie selbst zu Anwältin der Benachteiligten werden“ (Brüll, Schmid 2005, S. 33; siehe dazu auch Brumliks advokatische Ethik, Brumlik 2017). Gleichzeitig ist zu reflektieren, dass auch in außerschulischen Bildungskontexten Ungleichheit (re) produziert wird:

Die pädagogische Bearbeitung von sozialer Ungleichheit muss immer als antinomischer Prozess verstanden werden: Auch in Settings der außerschulischen Bildung wird in der Adressierung von ‚benachteiligten‘ Zielgruppen Ungleichheit hergestellt und zementiert [...]. Der Prozess der Adressierung muss deshalb reflexiv eingeholt werden, kann aber strukturell nicht aufgelöst werden (Graßhoff 2017, S. 398).

In der skizzierten Argumentation, dass es Aufgabe politischer Bildung sei, Gelegenheiten zur politischen Partizipation für von Fremd- und Selbstausschluss betroffene Kinder und Jugendliche zu schaffen, kann, neben der Erziehungs- und Bildungstheorie, auf die Politische Theorie zurückgegriffen werden: Emanuel Richter definiert in seinem politisch-theoretischen Werk *Demokratischer Symbolismus* die symbolischen Sinngrundlagen der Demokratie und beschreibt den Kern der Demokratie als die größtmögliche Inklusion aller. Die Bürgerschaft gilt ihm dabei als „alleiniger Bezugspunkt jeglicher Herrschaft und als zentraler Akteur“ (Richter 2016, S. 28) und Partizipation als die zentrale Kategorie der Demokratie. Durch einen Rekurs auf die menschliche Intersubjektivität, die den Symbolbezug der Demokratie ausmache, bedeute Demokratie vor allem die Herstellung einer gleichrangigen Präsenz von Menschen in der Sphäre der Politik, denn menschliche Existenz sei von Gegenseitigkeit bestimmt, die politischen Ausdruck suche. Ein solches Demokratieverständnis sei nicht auf die alleinige Legitimation einer Systemordnung gerichtet, die vor allem ein effektives Regieren gewährleisten soll. Vielmehr finde Demokratie ihre Erfüllung in der Infragestellung derselben durch die Bürger:innen. Das Infragestellen führe nach Richter zu dem Streben danach, die „gleichrangigen Präsenz aller ‚Subjekte‘ im Auge zu behalten“ und den Subjekten, die von politischer Partizipation ausgegrenzt seien, eine Stimme zu geben. Demokratische Performanz sei daran zu messen, inwiefern eine gleichrangige Inklusion aller Subjekte in den politischen und gesellschaftlichen Prozess verwirklicht sei. Richter wendet sich somit radikal gegen (auch habitusbedingte) Ausschlussmechanismen und formuliert als demokratisches Ziel solcher Aktionen und Interventionen gegen politische Exklusion die „Stärkung der Ver-

schiedenartigkeit und Wirkungstiefe bürgerschaftlicher Partizipation in all jenen Belangen, in denen diese bislang als bloßer Adressat politischer Entscheidungen behandelt worden ist“ (ebd., S. 225). Dies bedeutet eben auch, unkonventionelle Verfahren zu stärken, die die Partizipation Ausgeschlossener ermöglichen können und sie nicht nur als reine Objekte der Politik zu betrachten. Aus der Perspektive Richters, aber auch aus der Bourdieus und Eribons, lässt sich auch der Rückzug von Ausgeschlossenen und beherrschten Fraktionen und Klassen als eine politische Option lesen. Diejenigen, die als politikverdrossen bezeichnet werden, würden „mit ihrer Haltung in Richtung einer Neuformulierung demokratischer Ansprüche weisen, deren Erfüllung auf den eingefahrenen Wegen demokratischer Verfahren verlorengegangen ist“ (ebd., S. 226).

Eine Profession der politischen Bildung, die Gelegenheiten für reale politische Partizipation schafft und dabei die Selbst- und Fremdausschlussmechanismen als gesellschaftliche Urteile begreift, ihre Wirkung sowie das eigene Verstrickt-Sein in ihre Reproduktion reflektiert, diese Mechanismen aber auch bearbeiten möchte, benötigt Lehrerinnen und Lehrer, die nicht neutral sind, denn erstens ist das Ermöglichen politischer Aktionen nicht neutral und zweitens gibt es keine neutralen politischen Aktionen. Ein solches Verständnis von politischer Bildung ist demnach untrennbar verbunden mit einer Position beziehenden politischen Bildung.

Literatur

- Abs, Hermann Josef und Hahn-Laudenberg, Katrin (2017). Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann
- Achour, Sabine und Wagner, Susanne (2019). Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2. Aufl.
- Baykara-Krumme, Helen und Deimel, Daniel (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In: H. J. Abs und K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann, S. 255–278
- Blühdorn, Ingolfur (2013). Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Bourdieu, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brüll, Hans-Martin und Schmid, Bruno (2005). Anwaltschaftliche Ethik. Theoretischer Ansatz und schulpädagogische Perspektiven. Pädagogische Hochschule Weingarten. <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/Brüll+Anwaltschaftliche+Ethik/nav/prev/docId/12> [17. 10. 2019]
- Brumlik, Micha (2017). Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt, 3. Aufl.
- Eribon, Didier (2017). Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege. Berlin: Suhrkamp
- Eribon, Didier (2018). Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien: Verlag Turia + Kant
- Geißler, Rainer (2014). Bildungsexpansion und Bildungschancen. In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 324, S. 54–63. <https://www.bpb.de/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen> [17.10.2019]
- Graßhoff, Gunther (2017). Bildung und Ungleichheit - Ein Blick auf außerschulische Bildung. In: M. S. Baader und T. Freytag (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 387–404
- Holzkamp, Klaus (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft. S. 91–113. <https://www.kritische-psychologie.de/files/kh1992a.pdf> [17. Oktober 2019]
- Holzkamp, Klaus (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- Inglehart, Ronald (1998). Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- Kenner, Steve und Wohnig, Alexander (2020). Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: T. Oeftering und A. Szukala (Hrsg.): Protest und Partizipation. Baden-Baden: Nomos, S. 109–130
- Kramer, Rolf-Torsten (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In: M. Rieger-Ladich und C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–205
- Mack, Alexander und Wohnig, Alexander (2019a). „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“. Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt ‚Politische Partizipation‘. In: M. Lotz und K. Pohl (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 205–213

- Mack, Alexander und Wohnig, Alexander (2019b). Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung. Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungsettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: S. Eck (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen: Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim: Beltz Juventa, S. 175–191
- Moldenhauer, Anna (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In: M. S. Baader und T. Freytag (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–270
- Müller, Stefan (2019). Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive. In: M. Lotz und K. Pohl (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 86–93
- Richter, Emanuel (2016). Demokratischer Symbolismus. Eine Theorie der Demokratie. Berlin: Suhrkamp
- Rössel, Jörg (2011). Ronald Inglehart: Daten auf der Suche nach einer Theorie – Analysen des weltweiten Wertewandels. In: S. Moebius und D. Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 722–733
- Wesle, Kristina (2017). An der Mündigkeit sparen? Jugendliche Bürger_innen zwischen Autonomie und Anpassung. In: S. Müller-Mathis und A. Wohnig (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 32–52
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript
- Wellgraf, Stefan (2017): „Parallelgesellschaften“. Sozialbeziehungen zwischen Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen. In: Hamburger Journal für Kulturanthropologie, 6 (4), S. 47–62
- Wohnig, Alexander (2017). Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS
- Wohnig, Alexander (2020). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: D. Lange, M. P. Haarmann und S. Kenner (Hrsg.): Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft? Wiesbaden: Springer VS, S. 155–174

Autor

Prof. Dr. Alexander Wahnig. Seit 2019 Juniorprofessur Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Bildung, Politische Partizipation, Politische Philosophie, Politische Theorie, Gesellschaftstheorie, Politische Soziologie, Methodologie der Qualitativen Sozialforschung, Empirische Politikdidaktik
alexander.wahnig@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Alexander Wahnig
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Sozialwissenschaften
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen