

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education / Working Papers

Bildung zur Partizipation: Funktionalismus, Pädagogisierung oder Politisierung?

Reinhold Hedtke
2016 (2015)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

E-Mail

[reinhold.hedtke\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de)

[bettina.zustrassen\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de)

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

Bildung zur Partizipation

Reinhold Hedtke

1	Partizipation, Bürgerleitbild und Gemeinwohl	1
2	Partizipation, Macht und Ungleichheit	2
3	Partizipation und Demokratietheorie	2
4	Instrumentalisierung und Pädagogisierung	3
5	Die Schule als politischer Ort	5
	Literatur	7

Reinhold Hedtke

Bildung zur Partizipation:

Funktionalismus, Pädagogisierung oder Politisierung?*

Seit den späten 1960er Jahren ist politische Partizipation als Programm und Problem populär – und umstritten. „Von unten“ kommt die Forderung nach mehr Einfluss, „von oben“ die Aufforderung zu mehr Beteiligung. Beides indiziert gesellschaftliche Veränderungen und krisenhafte Entwicklungen in der Politik. Seit längerem greifen Politik, Pädagogik und Fachdidaktik dies auf und erklären Partizipation und ihre Kompetenzen zu einer Aufgabe von Lernen und Lehren.

Im Folgenden geht es um eine knappe kritische Auseinandersetzung mit partizipatorischer Bildung (vgl. Hedtke 2013) (*). Zunächst kläre ich, was Partizipation hier bezeichnen soll (1), skizziere kurz ihr Verhältnis zu Macht und Ungleichheit (2) und ihre Ausdifferenzierung nach Demokratietheorien (3). Ich analysiere instrumentalistische und pädagogisierende Vorstellungen von Partizipation (4). Schließlich diskutiere ich die Frage, ob Schule ein Ort politischen Handelns ist (5).

1 Partizipation, Bürgerleitbild und Gemeinwohl

Politische Partizipation nennen wir ein individuelles oder kollektives, zielgerichtetes und interessengeleitetes soziales Handeln; es orientiert sich am Handeln anderer, nimmt die eigenen Interessen wahr oder vertritt die Interessen anderer; dazu versucht es, auf politische Entscheidungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss zu nehmen (vgl. Kißler 2007, 72). Mit Partizipation bezeichnen wir hier einen direkten politischen Eingriff (oder den Versuch) der Bürgerin, also jede bürgerseitige Handlung, die „versucht, auf die Ordnung des Zusammenlebens von wem auch immer“ Einfluss zu nehmen (Hitzler 1997, 128).

Unter Partizipation verstehen wir ein Handeln *jenseits* der individuellen Alltagsaktivitäten, die im Kontext von Privathaushalt, Arbeit oder Familie als Ausführen von normalem Rollenhandeln gelten oder als unvermeidbares Minimum in einem bestimmten politischen, gesellschaftlichen oder ökonomischen System definiert sind (vgl. Zimenkova 2013a, 47-53). Mitgliedschaft in einer politischen Partei ist demnach eine Form von Partizipation, Wählen in Wahlsystemen mit gesetzlicher Wahlpflicht dagegen nicht. Selbstverständlich muss man bedenken, dass die Unterscheidung

zwischen Jedermanns aktivitätsbeladener Alltagspraxis und darüber hinausgehender Partizipation nicht auf objektiven Grenzen beruht, sondern auf diskursiven und Konstruktiven. Diese hängen von den Bildern ab, die die jeweiligen politischen Kulturen vom privaten und vom politischen Leben zeichnen.

Partizipation beruht auf Inklusion *und* Exklusion; beispielsweise setzen ihre konventionellen Formen überwiegend den Bürgerstatus voraus. Nicht alle Einwohnerinnen verfügen über das Recht oder die Möglichkeit politisch zu handeln, man denke an Migrantinnen und Flüchtlinge (vgl. Olson 2013). Partizipation ist selektiv strukturiert und politisch umstritten. Partizipationsrechte musste und muss man meist mühsam erobern und dann laufend verteidigen. Die heute von Partizipation Ausgeschlossenen können jedoch darum kämpfen, morgen politisch eingeschlossen zu sein.

Neben partizipativem Handeln gibt es vielfältige zivilgesellschaftliche Aktivitäten, zu denen auch Schule und Unterricht beitragen, u. a. in Form von Service Learning (Zimenkova 2013b). Solches Handeln nennen wir gesellschaftliches Engagement. Dieses Handeln in der Zivilgesellschaft ist potenziell relevant für die Demokratie als Herrschaftsform und damit für die Politik der Gesellschaft (vgl. z. B. Himmelmann 2004). Wir konzentrieren uns hier aber auf den *politischen* Kern von Partizipation. Dieser Kern beschränkt sich keineswegs auf die Sphäre des Staates, man denke etwa an Formen von Governance, Selbstregulierung und Selbstregierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Partizipation nimmt Formen an, die sich zwischen den Polen legal / illegal, verfasst / nicht verfasst (ähnlich: formell / informell, konventionell /unkonventionell), legitim / illegitim, persönlich riskant / nicht riskant, gewaltfrei / gewaltsam und vor allem: konformistisch / widerständig, bewahrend / transformierend bewegen (vgl. z. B. Esaiasson 2010, 17-19). In Deutschland von der Verfassung garantierte, legale, konventionelle Verfahren der Partizipation sind bekanntlich die Direktwahl der Volksvertreterinnen, die Einflussnahme über politische Parteien, Interessenorganisationen und Petitionsrecht sowie Meinungs- und Pressefreiheit. Schule und Unterricht schränken selbst dieses enge Spektrum konventioneller Partizipationsformen

drastisch ein und begnügen sich meist mit begrenzter Meinungsfreiheit, Schülervertretung und simulativem Handeln.

Unser Begriff von Partizipation betrifft auch die politikdidaktischen Bürgerbilder. Die reflektierte Bürgerin, die sich informiert und Politik beobachtet, handelt nicht, sie verhält sich (vgl. Pickel 2012, 40). Das trifft auch auf die interventionsfähige Bürgerin zu, solange sie nicht aktiv wird. Diese beiden Bürgerleitbilder orientieren sich also gar nicht oder nur bedingt-punktuell an Partizipation. Die Aktivbürgerin dagegen handelt.

Anders als politische Überzeugungen und politische Urteilsbildung produzieren politische Handlungen der Bürgerin „manifeste Anforderungen an den Staat und die Herrschenden“ (Lauth u.a. 2014, 245). Merkwürdigerweise kehrt sich im politikdidaktischen Diskurs die Druckrichtung nicht selten um: Die Bürgerinnen sollen mit ihren Partizipationsleistungen die Anforderungen des Staates oder der Demokratie erfüllen (z. B. Detjen 2007, 213 f.). Ich greife diesen Funktionalismus weiter unten wieder auf.

Ob sich das politische Handeln der Bürgerin, also ihre konkrete Partizipation, auf „kollektive Interessen, das Gemeinwohl oder ganz spezifische Interessen“ richtet oder richten soll, ist eine theoretisch und empirisch offene Frage (Pickel 2012, 40). Dagegen wollen Teile der Politikdidaktik a priori festlegen, dass politisches Handeln in Demokratien, „normativ am Gemeinwohl als regulativer Idee orientiert“ sei (z. B. Massing 2012, 260). Diese Einengung ignoriert den theoretischen Pluralismus der politischen Theorien und der sozialwissenschaftlichen Handlungstheorien sowie die reale Pluralität von Einstellungen und Handlungsmotivationen in der Gesellschaft. Damit gerät sie im Kontext von Bildung und Schule gleich dreifach in Konflikt mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung.

2 Partizipation, Macht und Ungleichheit

Politische Partizipation dreht sich um die Fragen von Macht und Ungleichheit, auch für Kinder und Jugendliche (Ziegler/Schneider 2012, 310). Zugespitzt kann man zwei harte Kriterien für echte Partizipation formulieren: Abgabe von Macht an Dritte und Aufrechterhaltung von Wahloptionen (Zittel 2007, 11 f.). Demokratische Partizipation fußt auf den drei Prämissen Gleichheitsprinzip, Freiwilligkeit und Verbindlichkeit. Sie fordern gleichen Zugang für alle Betroffenen der Entscheidung, keine Nachteile für die, die passiv bleiben, und dass entschieden wird und nicht nur geredet (Kißler 2007, 75). Diese Prämissen gelten natürlich auch für die Organisation Schule, *wenn* man politisch entscheidet, dass sie selbst eine demokratisch-partizipative Ordnung haben und nicht nur darauf vorbereiten soll.

„Partizipation schränkt Macht ein“ (Kißler 2007, 72). Insofern birgt Partizipation prinzipiell das Potenzial, auch denen, die bisher keinen Einfluss hatten, Gehör zu verschaffen. Weiter wächst im Zuge der jahrzehntealten partizipatorischen Revolution (Pateman 1970) die Vielfalt von Partizipationsformen und Kombinationen, unkonventionelles Handeln nimmt zu, konventionelles ab (Pickel 2012, 45–54). Zugleich geriet in der Debatte um die Demokratisierung der *Demokratie* die ursprüngliche Stoßrichtung einer Demokratisierung auch der *Wirtschaft* in Vergessenheit (Pateman 1970, 45–84; Schäfer/Schoen 2013, 96–98). Auf Privateigentum basierende, hierarchische Entscheidungen von Unternehmen greifen aber oft deutlicher und dauerhafter in das Leben der dort abhängig Beschäftigten ein als demokratisch legitimierte Entscheidungen im politischen System. Verbandlich oder informell kooperierende Unternehmen können in Form von Selbstregierung normative Wirkungen mit hoher Bindungskraft erzielen.

Empirisch betrachtet werden auch in modernen demokratischen Gesellschaften „nur geringe Teile der Bevölkerung wirklich politisch aktiv“ (Lauth u.a. 2014, 256). Zumindest in normalen Zeiten ohne krisenhafte Zuspitzungen zählen die meisten Menschen politisches Handeln nicht einmal zu ihren Optionen. Dagegen genießen die ökonomische Elite und die obere Mittelklasse in den westlichen Demokratien eine privilegierte politische Partizipation (Hartmann 2009, 198–206). Mehr Partizipation verschafft nur denjenigen mehr Einwirkungschancen, die bereits über mehr Ressourcen und Einfluss verfügen, um den politischen Willensbildungsprozess zu beeinflussen; damit „verstärkt sich die soziale Ungleichheit um eine politische Komponente“ (Pickel 2012, 55, vgl. Schäfer/Schoen 2013). Deliberative Partizipation verschärft die auf Bildung basierenden Exklusionseffekte (Argumentationskompetenz; Toots 2013, 113). Ein hohes Bildungsniveau ist auch der stärkste Erklärungsfaktor für die Beteiligung an unkonventionellen Partizipationsformen (Stockemer 2014, 207). Besonders um Bildungsbenachteiligte bemühte Programme können all dies vielleicht lindern, nicht jedoch kompensieren. Das macht sie aber nicht obsolet!

Mehr Partizipation kann also mehr Ungleichheit hervorbringen – ein gutes Exempel für kontraintuitive gesellschaftliche Zusammenhänge. Das ist einer Thematisierung im Unterricht wert!

3 Partizipation und Demokratietheorie

Vorstellungen von demokratischer Partizipation sind eng mit spezifischen, oft miteinander unvereinbaren Vorstellungen von Demokratie verbunden. Diese sind höchst vielfältig und oft kontrovers; darauf können wir hier nicht eingehen. Exemplarisch erinnern seien nur die beiden grundsätzlich unterschiedlichen Verständnisse, die seit Jahrzehnten für die zwei Pole der De-

batten um Demokratie stehen (Pateman 1970, 103-106): auf der einen Seite die repräsentative, von politischen Eliten geführte Demokratie, auf der anderen Seite die partizipatorische demokratische Gesellschaft. In der ersten Vorstellung beruht demokratische Stabilität gerade auf einer zeitlich, sachlich und persönlich sehr begrenzten Partizipation. In der zweiten dagegen konstituiert und stabilisiert sich Demokratie durch die umfassende und vielfältige Beteiligung der Bürgerinnen. Dies ist nur *ein* Exempel für sozialwissenschaftliche und politische Elementarkontroversen, die weder Politikdidaktik noch Demokratiepädagogik einseitig auflösen dürfen.

In der Debatte über Partizipationsbildung fallen sozialwissenschaftliche Pluralität und Kontroversen meist unter den Tisch, sodass sie oft unterkomplex bleibt (Sack 2013). Einen raschen ersten Überblick über unterschiedliche Demokratiemodelle und deren Verknüpfung mit unterschiedlichen Grundvorstellungen von den jeweils nötigen Fähigkeiten von Bürgerinnen und Bürger bietet die folgende Tabelle (vgl. Sack 2013, 18-25). Sie zeigt zugleich, dass man in der politikdidaktischen Debatte über Partizipationslernen und Partizipationskompetenz die Positionen viel stärker nach Bezugskonzepten differenzieren muss (vgl. Toots 2013). Das betrifft auch die unterschiedlichen Leitbilder einer demokratischen Persönlichkeit, die beispielsweise das demokratische Subjekt individualistisch, gesellschaftlich oder politisch konzipieren (Biesta 2007). Ein Leitbild der guten Bürgerin transportiert immer auch ein bestimmtes Leitbild von einer guten Gesellschaft (Westheimer/Kahne 2004, 238, 263). Unterschiedliche Theoriebezüge bringen unter-

schiedliche fachdidaktische Konzepte, unterschiedliche Kompetenzerwartungen und unterschiedliche Themen und Formen des Unterrichts hervor. In der Regel erhalten Lernende wenig Gelegenheit, ihre *eigenen* Leitbilder zu entwickeln (Toots 2013, 110).

4 Instrumentalisierung und Pädagogisierung

Partizipationspolitiken müssen sich daran messen lassen, ob und wieviel Macht sie tatsächlich an die Partizipierenden abgeben wollen. Beispielsweise betreiben nur schwach partizipativ angelegte Institutionen wie die der EU eine Partizipationspolitik als Instrument der gesellschaftlichen Integration im Sinne einer harmonischen Diversität, ohne die Partizipationsgelegenheiten ernsthaft zu erweitern (Zimenkova 2013a). Auch anderen Politiken zur Förderung von „Partizipation“, etwa in Form von Service Learning, geht es nicht darum, Teile der eigenen politischen Macht abzugeben, sondern darum, dass andere soziale Verantwortung im Sinne des so genannten Gemeinwohls übernehmen (Zimenkova 2013b). Solches Engagement füllt teilweise die Lücken, die staatliche Privatisierungs- und Sparpolitiken erst aufgerissen haben. Beide Aktivitätsgruppen fallen nicht unter unseren Begriff von Partizipation.

Oft prägen instrumentalistische Züge die Erziehung zur Partizipation (exemplarisch Galston 2005). Man kann dies als politisch notwendig und deshalb sinnvoll und legitim bewerten oder als *Instrumentalisierung* der Subjekte für das Funktionieren und Optimieren des politischen Systems kritisieren (Bildungsfunktionalismus, Hedtke 2013, 55-63). Solche partizipatorische Bildung orientiert sich vornehmlich am Bedarf

Demokratiemodell	Zentrale Fähigkeiten der Bürger
elitistisch	individuell informiert sein über die eigenen Präferenzen, über Wahlsysteme und über die Präferenzen der zu wählenden Eliten
pluralistisch	informiert sein über das institutionelle Arrangement der Regierungskontrolle kollektive Organisation, interaktive Formulierung von Präferenzen
deliberativ	umfassend über politische Themen informiert sein fähig sein zu argumentieren und in gemeinsamen Beratungsprozessen zu lernen
partizipatorisch	umfassend über alle gesellschaftlichen Themen informiert sein Fähigkeit zur Selbstverwaltung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens
aktivistisch (feministisch, marxistisch, interkulturelle soziale Bewegungen)	informiert sein über die Kriterien der Ausdehnung „des Politischen“ politische Gemeinschaftsbildung um die Reichweite von Bürgerschaft und die Domäne „des Politischen“ auszudehnen
kosmopolitisch	informiert sein über „glokale“ Probleme und Mehrebenen-Institutionen und -Gemeinwesen Multiple Bürgerschaft

Aus Sack 2013, 24, leicht geändert, Übers. RH

des politischen Systems an Zustimmung und Unterstützung von den Bürgerinnen (*good citizen*), also an der Produktion von Input-Legitimität. *Beiträge* der Bürgerinnen dazu können sich auf die politische Ordnung, auf die Behörden oder auf die Politiker beziehen (Easton 1979, 156-178).

Der politikdidaktische Fokus liegt oft auf der Ordnung. Instrumentalistische Bildung orientiert sich weniger oder kaum an den Partizipationsinteressen der Bürgerinnen und an ihren *Ansprüchen* an Leistungen der politischen Institutionen und des politischen Personals (*good governance*; Output-Legitimität). Ihr geht es vielmehr vorrangig um Partizipation zwecks politischer Stabilisierung und darum, dass die Regierten eine systemkompatible Mentalität internalisieren (Gouvernementalität; Sack 2013, 15-18). Exemplarisch dafür kann die bildungspolitische Stoßrichtung der EU angeführt werden (z. B. Thiele 2007, Mascherini et al. 2011, 791-793, 804). Es gibt aber auch eine Reihe kritischer oder funktionalistischer Fallstudien auf nationaler Ebene (z. B. Amnå 2006, Lawy/Biesta 2006, Newman 2010, Ramet/Fink-Hafner 2006). Auf funktionale Mentalitäten kann sich die (Selbst-)Regulierung der Bürgerinnen dann mehr oder weniger stützen und verlassen. Allerdings können Partizipationsaktivitäten grundsätzlich funktionale, dysfunktionale oder neutrale Wirkungen erzeugen, welche im Einzelfall tatsächlich greifen, scheint von den Intentionen und Formen der Partizipation relativ unabhängig zu sein. Für Postfunktionalisten setzen sich funktionalistischer Druck oder Zwang nicht bruchlos in funktionalistische Ergebnisse um (vgl. Hooghe/Marks 2008, 23). Das liegt nicht zuletzt an den pluralen Umwelten mit vielfältigen Ansprüchen und Interessengruppen, in denen sich die Bildungsorganisationen typischerweise bewegen; ich komme gleich darauf zurück.

Grundsätzlich wollen funktionalistische Ansätze dafür sorgen, dass die Inputs produziert werden, die ein System für Fortbestehen und Weiterentwicklung benötigt. Mit Blick auf politisches, wirtschaftliches und gesellschaftliches System unterscheiden wir politischen, ökonomischen und sozialen Funktionalismus. Diese Funktionalismen korrespondieren teilweise mit den Sphären von Bürgerschaft bei Steiner-Khamsi (2002, 188). Auf Bildung gerichteter politischer Funktionalismus zielt darauf, die zukünftigen Bürgerinnen an das politische System, seine dominanten Politikmuster, Institutionen, Prozeduren, Ideologien, Werte, Einstellungen, Denkweisen, Machtstrukturen und Verteilungsverhältnisse anzupassen.

Vor diesem Hintergrund steht Partizipation in der langen Tradition sozialtechnologischer Strategien (*social engineering*, vgl. Lindblom/Cohen 1979). Funktionalistische Politik und Bildung berufen sich meist auf eine bestimmte Best-Practice-Ideologie, aus der sie Strategien für eine normative, effizienzorientierte Standardisierung von Institutionen, Einstellungen und

Praktiken in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ableiten. Partizipation als Instrument der Interessenvertretung von Bürgerinnen sowie der Evaluation politischer (Fehl-)Leistungen rückt dann in den Hintergrund. Konventionell-sozialtechnische Partizipationspolitiken und auf konventionell-repräsentative Demokratie konzentrierter Unterricht bremsen aber die Beteiligungsbereitschaft Jugendlicher: Diese bevorzugen stärker unkonventionelle Aktivitäten wie Demonstrationen, Boykott oder Petitionen (Stockemer 2014, 209; Toots 2013, 115).

Aus systemtheoretisch-funktionalistischer Sicht kann man strukturelle Gründe für diese Instrumentalisierungsversuche anführen: Komplexität und Kontingenz politischer Entscheidungen und schwankende Zustimmung verlangen, dass die Politik die „politische Unterstützung der Verwaltung durch ihr Publikum“ und die Entscheidungsprämissen der politischen Verwaltung mitbestimmt und abstimmt (Luhmann 2010, 253-264, zit. 259).

In unserem Fall handelt es sich auch um eine *Pädagogisierung* politischer Probleme. Akteure des politischen Systems bewerten sinkende Partizipationsraten, insbesondere von Jugendlichen, als problematisch für die Demokratie (abnehmende Input-Legitimität). Für dieses kollektive Problem wären Lösungen im politischen System zu suchen, etwa als Redistribution von Entscheidungsmacht und Ressourcen oder als Innovation von Partizipationsgelegenheiten. Stattdessen wird das politische Problem in ein pädagogisches Problem umdefiniert.

Das ist wahrlich keine neue Strategie. Wenn die politische Lösung von brennenden, politisches Handeln herausfordernden Problemen blockiert zu sein scheint – etwa bei Umweltkrisen, Klimaschutz oder Nachhaltigkeit – kann man regierungsseitig die Aufmerksamkeit auf das individuelle Verhalten lenken und so vom Versagen der politischen Akteure und ihrer Instrumente ablenken, zumindest zeitweilig (Thiel 1997). Gelingt das Umlenken von Verantwortung hin zu den Individuen, kann man pädagogische statt politischer Programme auflegen, die Erwartungen der Politik an die Privaten verdrängen die Erwartungen der Bürgerinnen an die Politik. An die Stelle des politischen Problems tritt ein pädagogisches, statt zu einer Reform von Strukturen kommt es zur Reform von Themen, denn Themen kann man leicht ändern als Strukturen (Thiel 1997, 78).

Diese Pädagogisierung von Politik ist ein Politikum. Das Propagieren von Partizipation dient der politischen Elite als ein auf Selbst- und Systemlegitimation zielendes Instrument und ihre Formen bleiben meist weit davon entfernt, den Teilnehmerinnen Autonomie und echten Einfluss zu sichern. Eine solche Partizipationspolitik von oben kann man als Jugend-als-Produktionsmittel-Programm kritisieren (Walther u.a. 2009, 11; vgl. Hedtke 2013, 61 f.). Es fügt sich reibungslos in die ökonomistische Stoßrichtung der

OECD-Politik, die international eine funktionalistische Kompetenzorientierung des Bildungswesens durchsetzen konnte (Radtke 2003, Graupe/Krautz 2014). Dem steht die Europäische Union kaum nach (Thiele 2007). Gegenüber beiden bleiben den nationalen Regierungen und Bildungsbehörden aber durchaus Gestaltungsspielräume, sodass eine allgemeine Abschiebung von Verantwortung kaum gerechtfertigt erscheint.

Politisch geht es kaum darum, Jugendpartizipation zu fördern, um sie dadurch gegenüber den zuständigen Gremien und Behörden *durchsetzungsfähiger* zu machen. Dabei mangelt es nicht an drängenden Themen, man denke an Jugendarbeitslosigkeit, Diskriminierung migrantischer Jugendlicher oder unsichere Arbeitsverhältnisse. Vielmehr zielt Jugendpartizipationspolitik eher auf mehr oder weniger unkritische Unterstützung der herrschenden politischen Strukturen und Eliten *trotz* ihres politischen Versagens vor den genannten und anderen Problemen. Kurz: „Partizipation legitimiert Macht“ (Kißler 2007, 80–98).

Das Pädagogisieren hat fünf unerfreuliche Konsequenzen (vgl. Hedtke 2013, 64–66).

(1) Es betreibt eine Individualisierungsstrategie, die das Problem überwiegend oder allein dem persönlichen Handeln zuschreibt. Das bewirkt Entpolitisierung.

(2) Es verwandelt die politische Beziehung zwischen Gleichen, die als Bürgerinnen das Problem diskutieren und darüber (mit)entscheiden, in eine strukturell asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden/Experten und Lernenden/Laien. Dies verursacht Ungleichheit. Existiert Schulpflicht, dann verwandelt sich das freie Verhältnis zudem in eine zwangsförmige Beziehung.

(3) Pädagogisieren übergibt das gegenwärtige Problem an die junge Generation, die sich für Partizipation motivieren und kompetent machen sollen, und verlagert so seine politische Lösung in die Zukunft. Das fördert politische Prokrastination.

(4) Wer Probleme pädagogisiert, verschiebt die Verantwortlichkeit für die Problemlösung von den Organisationen, die über politische Macht und ökonomische Ressourcen verfügen, hin zu den Akteuren, die in den Schulen nur über Lernzeit disponieren können. Das neutralisiert die Machtfrage.

(5) Im Zuge einer erfolgreichen pädagogischen Transformation von (potenziell) politischem in gesellschaftliches Engagement ersetzen die Bürgerinnen mit ihren Eigenleistungen bisher staatlich oder halbstaatlich erbrachte Leistungen (vgl. Zimenkova 2013a). Das stützt den „schlanken“ Staat, oder kritischer formuliert, den „Sozialabbau“.

Insgesamt betrachtet entlastet man die Politik von ihrer Verantwortung für Partizipation und belastet

damit die Bürgerinnen, hier genauer die Pädagoginnen und Lernenden. Das endet in Maßnahmen zur Partizipationserziehung. Das Anhalten zum Erwerb individueller Partizipationskompetenz ersetzt die Anstrengung von Partizipationspolitik. Gelänge dies wie geplant, würden die für Partizipation demnächst besser Gebildeten rasch an die Grenzen eines weiterhin relativ partizipationsarmen Systems stoßen. Die politische Enttäuschung wäre vorprogrammiert und umso heftiger, je ausgeprägter die idealistisch-optimistische Emphase von Partizipationserziehung wirkt. Man muss erwarten, dass die Partizipationsraten dann weiter sinken würden.

Glücklicherweise kann man weder pädagogisch gewendete Partizipationspolitiken noch Leitbilder für Partizipation einfach von oben nach unten in Schule und Unterricht durchreichen. Vielmehr stoßen sie dort auf Eigensinn, Kreativität und Beharrungskraft der Subjekte sowie auf die Widersprüchlichkeit der Verhältnisse. Dies äußert sich auch darin, dass die Akteurguppen unterschiedliche, oft widersprüchliche Erwartungen an partizipatorische Schulbildung richten; weil sie nicht alle zugleich erfüllen können, reagieren Organisationen oft mit organisierter Heuchelei und versuchen, *talk* und *action* geschickt zu kombinieren (vgl. Zimenkova/Hedtke 2008). Solche Spielräume können eine schrittweise Innovation begünstigen, vielleicht auch ein wenig Widerspenstigkeit erlauben.

Den Widerspruch zwischen der zuweilen emphatischen Rhetorik von Partizipationsprogrammen und den meist restriktiven realen Partizipationschancen können die Lernenden in den Schulen erleben. Dort meint Kompetenz für die Kinder und Jugendlichen sehr selten Entscheidungsrecht und sehr oft vorgegebene Regeln und abhängige Lernarbeit. Das erlaubt wenig Partizipation – ist aber an sich kein Problem. Denn grundsätzlich müssen Demokratien keineswegs zwingend ihre Schulen als eine demokratische Institution organisieren, sie können sie auch als eine hierarchische Organisation in der Demokratie konzipieren, deren Autorität demokratisch legitimiert ist. Wer aber politisch-programmatisch auf Partizipation setzt und diese vor allem mittels Bildung und Erziehung erreichen will, der kommt nicht umhin, Partizipation in Schulen zu institutionalisieren und sie zu demokratisieren.

5 Die Schule als politischer Ort

Die Politik der Partizipationsbildung richtet sich vor allem an Schulen. Aber in deutschen Schulen scheint Politik – neben Sexualität – das einzige Feld zu sein, in dem den Lernenden reales Handeln im schulischen Kontext versagt bleibt. Dabei hätten Schulen ein Potenzial zu partizipatorischen Institutionen. Dennoch herrschen dort eher paternalistische Formen von Pseudopartizipation und moralischem Erwartungs-

druck (vgl. Reichenbach 2007). Lernende haben meist nur sehr begrenzte Entscheidungsmacht. Die Mitwirkung (!) von Schülerinnen in den Gremien der Schule fungiert oft als Ersatz für echten Einfluss auf wirklich relevante Entscheidungen. So umhegt man partizipatorische „Spielwiesen, auf denen alle mitreden dürfen, ohne etwas zu sagen zu haben“ oder man praktiziert Verfahren, bei denen nur wenige mitentscheiden über Regelungen, die viele betreffen (Kißler 2007, 75). Schlimmer noch, die Erfahrung von Pseudodemokratie in umfassenden demokratischen Strukturen, die jedoch nur eine begrenzte demokratische Reichweite gewähren, erzeugt womöglich „students' frustration, alienation, and possible perception of democratic illusion“ (Solhaug 2008, 211-213).

Partizipationsplacebos widersprechen aber nicht nur dem partizipatorischen Versprechen, sie behindern auch die Entwicklung von partizipativen Interessen. Denn ein politisches Subjekt fördert man am besten dadurch, dass es in echten, ernsthaften partizipatorischen Zusammenhängen agieren kann, die frei von jeder pädagogischen Einrahmung durch Eltern, Betreuer oder Lehrer bleiben (Biesta u.a. 2009, 21). Empirische Befunde deuten darauf hin, dass die politischen Einstellungen von Jugendlichen ihr politisches Handeln nur schwach beeinflussen, während ihr Handeln ihre Einstellungen sehr viel stärker prägt (Quintelier/van Deth, Jan W. 2014). Auch fokussiertes Wissen hilft kaum, spezifische Partizipationsformen zu fördern, es kann sogar negativ wirken (Toots 2013, 115).

Angesichts dieser Befunde trägt die Trockenübung der politischen Urteilsbildung wenig dazu bei, dass Jugendliche partizipieren wollen und werden. Von politischem Handeln hält sie eher ab. Die in der schulischen politischen Bildung vorherrschende Vorstellung einer Vorratsbildung für politisches Handeln in der Zukunft, muss wohl vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Dabei kann es unbestritten bleiben, dass effektive Partizipation auch auf Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Organisations-, Interventions- und Kommunikationswissen und Kompetenzen zu kollektiver Aktion fußt. Man muss aber wohl stark bezweifeln, dass die Lernarrangements eines fachkonzeptorientierten, urteilszentrierten Politikunterrichts ein geeignetes Format zur Förderung politischer Partizipation darstellen (vgl. z. B. Breit 2012).

Wer demokratische Einstellungen von Jugendlichen befördern will, muss also ihr demokratisches Handeln fördern. Dem sollte (auch) die Schule Raum geben und sich als erster Ort der Demokratie verstehen. Die Schule der Demokratie ist dann eine politische Schule. Für eine pluralistische Schule umfasst dies sowohl deliberative Elemente wie politische Urteilsbildung und diskursive Kommunikation, als auch agonistische Elemente wie Dissens, Streit und Konflikt sowie die Kämpfe um Macht als das Zentrum von Politik (vgl. Ruitenberg 2011, 97). In einer politischen Schule

kann sich die politische Subjektivität von Jugendlichen schulintern und schulextern *durch* politische Partizipation und kollektives Handeln entwickeln. Die Prinzipien der Zivilität von Interaktionen und der Anerkennung des Anderen begrenzen den politischen Kampf (Rucht 2011).

Wenn politische Partizipationsbildung sich mehr auf Konflikt und Macht fokussiert als auf Einheit und System, muss man die Ambiguität und Offenheit dieser partizipatorischen Prozesse und Produkte in Rechnung stellen. Bildung dieser Art neigt dazu, eher Destabilisierung und Wandel als Reproduktion und Stabilität hervorzubringen – jedenfalls dann, wenn die Gouvernamentalität Alternativen und Spielräume noch erkennen lässt. Grundsätzlich stellt sich damit die Frage, ob das Ziel partizipatorischer politischer Bildung vor allem darin liegt, die Bürgerin und ihre politische *agency* in eine ganz bestimmte Richtung zu kanalisieren, oder ob es ihr um echtes politische Handlungsvermögen und kritische Bürgerschaft geht (Biesta 2009, 154).

Ob die politische Schule grundlegende Veränderungen in der Demokratie befördert oder die herrschenden demokratischen Verhältnisse nur bestärkt, bleibt eine offene Frage. Denn institutionelle Reformen der liberalen Demokratie, durch die die Bürgerinnen mehr Macht erhalten, wären zwar die effektivste Strategie der Partizipationsförderung; sie scheinen aber zugleich die *politisch* am wenigsten durchsetzbare Strategie zu sein (Zittel 2007, 24). Zugleich zeitigt auch dezidiert kritische Partizipation immer funktionale Folgen, indem sie den Herrschenden die Gelegenheit gibt, die Kritik zwar durch gewisse Änderungen zu bedienen, die grundlegenden Verhältnisse aber gerade dadurch zu konservieren. Das ist das Paradox von Partizipation als Kritik. Am Ende entpuppt sich Partizipationsbildung also als höchst ambivalentes Projekt. Weniger Emphase, mehr Distanz und eine selbstkritisch-ironische Haltung tun ihr deshalb gut.

(* Ich danke Detlef Sack für hilfreiche Kommentare einer älteren, wesentlich umfangreicheren Version dieses Textes (Hedtke 2013).

Literatur

- Amnå, Erik (2006): Playing with fire? Swedish mobilization for participatory democracy. In: *Journal of European Public Policy*, 4/2006, S. 587–606.
- Biesta, Gert (2007): Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. In: *Teachers College Record*, 3/2007, S. 740–769.
- Biesta, Gert (2009): What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. In: *European Educational Research Journal*, 2/2009, S. 146–158.
- Biesta, Gert/Lawy, Robert/Kelly, Narcie (2009): Understanding Young People's Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions. In: *Education, Citizenship and Social Justice*, 1/2009, S. 5–24.
- Breit, Gotthard (2012): Politische Beteiligung durch Politikunterricht? In: *Weißeno/Buchstein* (Hrsg.), S. 242–256.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Easton, David (1979): *A systems analysis of political life*. Chicago.
- Esaiasson, Peter (2010): Its citizen political involvement always a plus? In: Amnå, Erik (Hrsg.): *New forms of citizen participation. Normative implications*. Baden-Baden, S. 15–20.
- Galston, William A. (2005): Civic Education and Political Participation. In: *Philosophy & Public Policy Quarterly*, 1/2/2005, S. 18–22.
- Graupe, Silja; Krautz, Jochen: Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: *Coincidentia* (Beiheft 4: Der andere Blick. Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung), S. 139–146.
- Hartmann, Michael (2009): Eliten, Macht und Reichtum in Europa. In: Mooslechner, Peter (Hrsg.): *Workshops / Oesterreichische Nationalbank*. Bd. 16: Dimensions of inequality in the EU, Dimensionen der Ungleichheit in der EU. Wien, S. 190–211.
- Hedtke, Reinhold (2013): Who Is Afraid of a Non-Conformist Youth? The Right to Dissent and to Not Participate. In: *Hedtke/Zimenkova* (Hrsg.), S. 54–78.
- Hedtke, Reinhold/Zimenkova, Tatjana (Hrsg.) (2013): *Education for civic and political participation. A critical approach*. New York, Milton Park.
- Hitzler, Ronald (1997): Politisches Wissen und politisches Handeln. Einige phänomenologische Bemerkungen zur Begriffsklärung. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.): *Soziologie und politische Bildung*. Opladen, S. 115–132.
- Hooghe, Liesbet/Marks, Gary (2009): A Postfunctionalist Theory of European Integration: From Permissive Consensus to Constraining Dissensus. In: *British Journal of Political Science*, 01/2009, S. 1–23.
- Kißler, Leo (2007): *Politische Soziologie. Grundlagen einer Demokratiewissenschaft*. Konstanz.
- Lauth, Hans-Joachim/Pickel, Gert/Pickel, Susanne (2014): *Vergleich politischer Systeme*. Paderborn.
- Lindblom, Charles Edward/Cohen, David K. (1979): *Usable knowledge. Social science and social problem solving*. New Haven.
- Luhmann, Niklas (2010): *Politische Soziologie*. Berlin.
- Massing, Peter (2012): *Politisches Handeln - Versuch einer Begriffsklärung*. In: *Weißeno/Buchstein* (Hrsg.), S. 257–270.
- Newman, Janet (2010): Towards a pedagogical state? Summoning the 'empowered' citizen. In: *Citizenship Studies*, 6/2010, S. 711–723.
- Olson, Maria (2013): Citizenship Education without Citizenship? The Migrant in EU Education Policy on European Citizenship - Toward the Margin through 'Strangification'. In: *Hedtke/Zimenkova* (Hrsg.) (2013), S. 155–170.
- Pateman, Carole (1970): *Participation and democratic theory*. Cambridge [England].
- Pickel, Susanne (2012): Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger - ein Blick auf die Empirie. In: *Weißeno/Buchstein* (Hrsg.), S. 39–57.
- Quintelier, Ellen/van Deth, Jan W. (2014): Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. In: *Political Studies*, 2014, S. 153–171.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD - Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: *Erziehungswissenschaftliche Revue* 14 (27), S. 109–136.
- Ramet, Sabrina Petra/Fink Hafner, Danica (2006): Values, Norms, and Education. In: dies. (Hrsg.): *Democratic transition in Slovenia. Value Transformation, Education, and Media*. College Station, S. 3–29.
- Reichenbach, Roland (2007): "Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt". Bemerkungen zur Metaphorik der Politischen Bildung. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): *Moral, Religion, Politik. Psychologisch-pädagogische Zugänge: Festschrift für Fritz Oser*. Wien u.a., S. 57–72.
- Rucht, Dieter (2011): Civil society and civility in twentieth-century theorising. In: *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 3/2011, S. 387–407.
- Ruitenbergh, Claudia W. (2011): Education, Conflict and the Political: Introduction to the Special Issue. In: *Studies in Philosophy and Education*, 2/2011, S. 97–100.
- Sack, Detlef (2013): Dealing with Dissatisfaction: Role, Skills and Meta-Competencies of Participatory Citizenship Education. In: *Hedtke/Zimenkova* (Hrsg.) (2013), S. 13–35.
- Schäfer, Armin/Schoen, Harald (2013): Mehr Demokratie, aber nur für wenige? Der Zielkonflikt zwischen mehr Beteiligung und politischer Gleichheit. In: *Leviathan*, 1/2013, S. 94–120.
- Solhaug, Trond (2008): Realistic Participation in Democratic School Institutions or Pseudo-democracy in Norway? Critiquing Two Secondary School Models. In: Farnen, Russell Francis/German, Daniel/Dekker, Henk/Landtsheer, Christ'l de/Suenker, Heinz (Hrsg.): *Political culture, socialization, democracy and education. Interdisciplinary and cross-national perspectives for a new century*. Frankfurt am Main, New York, S. 199–217.
- Steiner-Khamsi, Gita (2002): Spheres of citizenship. In: Steiner-Khamsi, Gita/Torney-Purta, Judith/Schwille, John (Hrsg.): *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship. An international comparison*. Amsterdam, S. 179–206.
- Stockemer, Daniel (2014): What drives unconventional political participation? A two level study. In: *The Social Science Journal*, 2/2014, S. 201–211.
- Thiel, Felicitas (1997): The pedagogisation of social crises. Considerations taking the "ecological crises" as an example. In: Frieda Heyting, Jan Koppen, Dieter Lenzen und Felicitas Thiel (Hrsg.): *Educational studies in Europe. Amsterdam and Berlin compared*. Providence, Oxford, S. 69–82.
- Thiele, Burkard (2007): Utilitaristische Bildungskonzeptionen innerhalb der Europäischen Union? Rückfragen aus kritisch-konstruktiver Perspektive. In: Barbara Koch-Priewe, Frauke Stübiger und Karl-Heinz Arnold (Hrsg.): *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 215–228.
- Toots, Anu (2013): Motivated by Education or Encouraged by Opportunities? A Comparative Perspective on Knowledge and Participation Nexus. In: *Hedtke/Zimenkova* (Hrsg.) (2013), S. 99–116.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Pohl, Axel (2009): *UP2Youth. Youth - actor of social change. D32 Final report*. cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/122489411EN6.pdf zuletzt besucht 25.9.2014.
- Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.) (2012): *Politisch handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn.
- Westheimer, Joel/Kahne, Joseph (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. In: *American Educational Research Journal*, 2/2004, S. 237–269.
- Ziegler, Béatrice/Schneider, Claudia (2012): Handlungsorientierung und Handlungskompetenz in der politischen Bildung in der deutschsprachigen Schweiz. In: *Weißeno/Buchstein* (Hrsg.), S. 306–319.

Zimenkova, Tatjana/Hedtke, Reinhold (2008): The talk-and-action approach to citizenship education. An outline of a methodology of critical studies in citizenship education. In: Journal of Social Science Education, 1/2008, S. 5–35.

Zimenkova, Tatjana (2013a): Active Citizenship as Harmonious Co-Existence? About the Political in Participatory Education. In: Hedtke/Zimenkova (Hrsg.) (2013), S. 36–53.

Zimenkova, Tatjana (2013b): Sharing Political Power or Caring for the Public Good? The Impact of Service Learning on Civic and Political Participation. In: Hedtke/Zimenkova (Hrsg.) (2013), S. 171–188.

Zittel, Thomas (2007): Participatory democracy and political participation. In: Zittel, Thomas/Fuchs, Dieter (Hrsg.): Participatory democracy and political participation. Can participatory engineering bring citizens back in? London, New York, S. 9–28.

*Eine kürzere Version dieses Textes ist unter dem Titel "Die Schule als Ort politischen Handelns" erschienen in Lothar Harles, Dirk Lange (Hrsg.), Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts. 2015, 120-129.



Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Working Papers
ISSN 2364-7698

Fakultät für Soziologie
Faculty of Sociology

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Working Papers
ISSN 2364-7698

Anschrift des Autors:
Reinhold Hedtke
Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
33501 Bielefeld
reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de

urn:nbn:de:0070-pub-29053520
Bielefeld: Faculty of Sociology 2016

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

E-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)