

## Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden.

*Sibylle Reinhardt*



Sibylle Reinhardt

Eine weit verbreitete alltagsweltliche Intuition versteht soziales Lernen auch als politisches Lernen. Die Annahme der Identität wird unterstützt durch eine Begrifflichkeit, die auch das Private als „politisch“ benennt bzw. die „Demokratie-Lernen“ unterschiedslos auf das Leben, die Gesellschaft und den Staat bezieht. Um diese Frage der Identität wird seit langem gestritten und die Kontroverse kann inzwischen als empirisch entschieden gelten: soziales Lernen ist nicht politisches Lernen.

### Die Kontroverse

Nach 1945 wurde heftig um das Ziel der politischen Bildung gestritten. Oetinger plädierte 1953 für „Partnerschaft“ als Ziel der Sozialerziehung, Litt setzte 1954 das Ziel der Erziehung zum demokratischen Staat dagegen. Das – von heute aus gesehen – erstaunliche Partnerschaftsmodell von Oetinger ist besser zu verstehen, wenn man seinen Ausgangspunkt berücksichtigt: der Sozialcharakter des deutschen Volkes müsse sich ändern, an die Stelle des Untertans müsse der Bürger treten. Nicht staatliche Macht stehe im Vordergrund, sondern menschliche Kooperation. Oetinger hielt Erziehung zur Partnerschaft also durchaus für politische Bildung. (Gagel 1994: 54; Massing 1993: 147; Detjen 2007: 139-151; Sander 2004: 119-125).

Vor dem kritischen Blick der Frankfurter soziologischen Theorie und der Studentenbewegung konnte „Partnerschaft“ nicht bestehen. Ihr ideologischer Gehalt zeigte sich zum Beispiel im harmonisierenden und Herrschaft verschleiernenden Reden über Schülermitverwaltung (SMV), wie damals die heutige Schülervertretung (SV) genannt wurde. Schüler sollten mitmachen, aber unter Anleitung der Lehrer (Reinhardt 1971: 19-36). Kein Gegeneinander, sondern Miteinander – so etwa lauteten die Slogans. Interessen und deren Konflikte und deren Legitimität mussten erst entdeckt werden, wozu Dahrendorfs Konflikt-

theorie beitrug. In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden die staatlichen Erlasse zur Schülervertretung modernisiert und sie unterstellten dann nicht mehr die Identität der Interessen von Schülern und Lehrern.

An diese alte Kontroverse erinnert die Auseinandersetzung um das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“. Das begründende Gutachten (Edelstein/Fauser 2001) zentriert um Schulleben, um Projekte und um Gemeinschaften und weckte damit Befürchtungen, dieses gemeinschaftliche Demokratielernen solle den explizit auf Politik und ihre Gegenstandsfelder zielenden Unterricht ersetzen (vgl. Massing 2004). Die allgemeinere Frage hinter der Kontroverse ist die alte: Ist oder bewirkt soziales Lernen zugleich auch politisches Lernen?

Manchmal wird mitmenschliches Engagement jeder Art und Sorte als „Politik“ benannt (so der Kultusminister Sachsen-Anhalts, Olbertz, in einer Podiumsdiskussion in Halle im September 2008). Manchmal wird nicht „Politik“ an dieser Stelle gesagt, sondern „Mikro-Politik“, was wenigstens eine Differenz andeutet. In dem Gutachten für die Bund-Länder-Kommission (die es seit der Föderalismus-Reform nicht mehr gibt) wird ein automatischer Transfer unterstellt:

„Ziel ist der Aufbau handlungsbezogener und praxistauglicher Kompetenzen, mit denen Jugendliche auf der Ebene elementarer politischer Gemeinschaften – Gruppe der Gleichaltrigen, Schule, Gemeinde – mit Transferwert für das spätere Leben und für größere politische Systeme etwas ‚anfangen‘, die sie also mit Sinnerfahrung verbinden können.“ (Edelstein/Fauser 2001: 30)

Diese Behauptung des Transfers kann inzwischen als empirisch widerlegt gelten.

## Empirische Prüfungen und Interpretation

In den vergangenen Jahren sind in unterschiedlichen wissenschaftlichen Zusammenhängen Daten ermittelt worden, die zeigen, dass soziales und politisches Lernen nicht kongruent sind und dass kein automatischer Transfer vom Sozialen zum Politischen stattfindet. Diese Daten sind jeweils Punkte in einem Bild, sie sind mit unterschiedlichen methodischen Zugängen erhoben worden und betreffen unterschiedliche Dimensionen des Problems. Trotzdem ergeben sie wie ein Patchwork ein zusammenhängendes Bild: Es gibt keinen Automatismus des Übergangs vom Sozialen ins Politische.

Die dreizehn Studien (detaillierte Darstellung bei Reinhardt 2009) ermittelten Auffassungen zu Politik bzw. Demokratie, zu Werte-Überzeugungen (besonders zu Prosozialität), zur Schulkultur mit dem Schwerpunkt soziales Schulklima und zur Beteiligung bzw. Bereitschaft zur Beteiligung in unterschiedlichen Bereichen. In mehreren Studien konnten Zusammenhänge mit Dimensionen politischer Identität wie politisches Interesse, Verständnis für Demokratie und politische Partizipation geprüft werden. Drei Studien mit unterschiedlichen Instrumenten, die in unterschiedlichen Regionen arbeiteten, lassen sich leicht verknüpfen: die Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger/Reinhardt u.a. 2002), eine Zusatzstudie zur Schweizer Civic-Education-Studie (Biedermann 2006) und der Kon-

stanzer Längsschnitt von Helmut Fend in der Verlängerung durch die Life-Studie (Grob 2007).

### a) Die Sachsen-Anhalt-Studie

In der Sachsen-Anhalt-Studie ergaben sich Zweifel, dass prosoziale Werte positiv mit dem Verständnis von Demokratie als politischem System korrelieren. Das Indiz ist eine Kette von empirischen Beobachtungen in den Antworten von etwa 1.400 Befragten aus 8., 9. und 11. Klassen aller Schulformen im Sommer 2000. Das erste Element ist die Feststellung, dass unsere Befragten sehr wohl prosoziale Werte für wichtig halten. Aus einer langen Liste von Wertebezügen hatte sich (per Faktorenanalyse) ein Cluster ergeben, das wir „Prosozialität“ genannt haben: Anderen Menschen helfen, im Streitfall einen Ausgleich suchen, alle Menschen gleichberechtigt behandeln, soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen, Rücksicht auf andere nehmen, im Umgang mit anderen fair sein, gerecht sein. Diese Verhaltensweisen sind unseren Befragten wichtig – wie es überhaupt keinen Mangel an Werten gibt!

Das zweite Element der Argumentation ist die Feststellung, dass Demokratie als politisches System schwer zu verstehen ist. Zwar identifizieren auch unsere Befragten mehrheitlich Opposition als Bestandteil von Demokratie, denn über 70 Prozent stimmen der Aussage zu: „Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar“. Fragt man aber weiter nach den Aufgaben dieser Opposition (im Fragebogen an getrennten Stellen), so ergibt sich ein schönes Beispiel für die Fragwürdigkeit des Lernens von Worten. Denn zwei Drittel stimmen der Aussage zu, „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen“, und sie verkennen damit die Logik des demokratischen Systems. Der demokratisch-politische Prozess ist im Kern ein Prozess des Konfliktaustrags, wofür Konflikte von Interessen, Werten und Lebensgeschichten als notwendig und legitim gelten. Wenn Opposition aber nicht opponieren, sondern kooperieren soll, dann wird der politische Konflikt vereinheitlicht und harmonisiert. In ähnlicher Weise sah die Hälfte unserer Befragten in den Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen und ihren Forderungen an die Regierung eine Gefahr für das Allgemeinwohl; ein pluralistisches System wird also für schädlich gehalten. Schließlich stellen etwa 70 Prozent der Befragten Interessen des ganzen Volkes – was immer das sei – über die Einzelinteressen und suchen offensichtlich auch hier das eine klare Ganze.

Das dritte Element unserer Suche nach dem Zusammenhang von sozialem und politischem Lernen war die Prüfung, ob höhere Prosozialität einhergeht mit höherem Konfliktverständnis für das demokratische politische System. Die Antwort war „nein“! Ganz im Gegenteil: Wenn die Zahlen überhaupt so aussagekräftig sind, dann ergibt sich eher ein negativer als ein positiver Zusammenhang: Die Schülerinnen und Schüler, die den konfliktbereinigenden Statements am stärksten zustimmten, zeigten die höchste Prosozialität – ein Hinweis auf das Ende einer Illusion, nämlich der Illusion des Transfers vom Sozialen ins Politische.

## Die Interpretation als privat versus öffentlich

Zur Interpretation haben wir die Differenz von privat und öffentlich in einem aktuellen Verständnis genutzt (die historische Differenz hat Hannah Arendt 1958/2008 herausgearbeitet). Der private Raum ist der Raum der kleinen Gemeinschaft, in der wir gemeinsam unser Leben gestalten und selbst bestimmen wollen. Die verbindende Dimension ist der Konsens, der entweder unterstellt oder doch hergestellt werden kann. In diesem Nahraum harmonieren viele Wünsche und Erfahrungen, Unterschiede können wir leicht tolerieren und anerkennen. Zwar gibt es auch Auseinandersetzungen, aber wenn die nicht enden, dann gehen wir. Ganz anders der öffentliche Raum des demokratisch Politischen: seine Logik, sein Sinn ist der Streit um Tatsachen und Werte, um Definitionen und Regelungen und also der Kampf um Entscheidungen. Der Grundkonsens hinter diesen Auseinandersetzungen ist die Anerkennung, dass sie weder vermeidbar noch schädlich sind, sondern dass dieser Modus der Politik einer modernen pluralistischen Gesellschaft, ihrer Heterogenität und der Gleichachtung ihrer Mitglieder und ihrer Milieus, angemessen ist.

Diese Eigenart des öffentlichen demokratischen Raumes erfährt und lernt man nicht im privaten Raum der Gemeinschaften. Viel näher liegt das Missverstehen von Demokratie, wenn Kategorien und Sehnsüchte des privaten, alltäglichen Lebens auf Demokratie übertragen werden – die dann natürlich schlechte Karten hat, denn sie kann und darf nicht den Kriterien des Privatlebens entsprechen. Diese Differenz von privat und öffentlich haben ebenfalls Horst Biedermann und Urs Grob zur Interpretation der Ergebnisse ihrer Studien übernommen.

### b) Die Schweizer Civic-Education-Zusatzstudie und der Konstanzer Längsschnitt/Life

Den Zusammenhang von Partizipation und politischer Identität hat Biedermann mit einer nationalen Zusatzstudie zum IEA-Projekt Civic Education in der deutschsprachigen Schweiz untersucht (1300 Befragte). Politische Identität wurde 2000 erfasst durch demokratische politische Konzepte und Einstellungen, politisches Wissen und Zutrauen, politisches Interesse und politische Aktivitätsbereitschaft (Instrumente aus der Civic Education-Studie); Partizipation wurde in verschiedenen sozialen Bereichen erfasst. Biedermann fand sehr wohl positive Korrelationen von Partizipation mit Selbst- und auch mit Sozialkompetenz – aber nicht mit den Indikatoren politischer Identität. Der Autor plädiert deshalb dafür, vom „Mythos der Partizipation“ Abschied zu nehmen! Einmal mehr ist die oft behauptete Allmacht des sozialen Lernens als Illusion gezeigt worden.

Der berühmte Konstanzer Längsschnitt von Helmut Fend ist nach Jahrzehnten fortgesetzt worden, indem ein erstaunlich großer Teil der Befragten 2002 wieder befragt werden konnte (1500 Befragte). Grob geht der Frage nach, ob das von Befragten zu ihrer Schulzeit berichtete positive soziale Schulklima in einem Zusammenhang mit ihrem als Erwachsenen geäußerten politischen Inter-

esse steht. Die Ergebnisse widerlegen ebenfalls die Transfer-Behauptung: Ein berichtetes positives soziales Schulklima hat keine positive Wirkung auf das geäußerte politische Interesse. (Die beobachteten Zusammenhänge werden durch andere Variablen erklärt: Schicht, Geschlecht und Schulform.) Einmal mehr stellt sich das soziale Leben als unterschieden vom Politischen dar.

## Konsequenz: Forschende Didaktik

Wir wissen zur Kontroverse über soziales versus politisches Lernen jetzt so viel, dass wir sie nicht mehr weltanschaulich und abstrakt didaktisch weiterführen müssen. An die Stelle der Kontroverse kann jetzt die Anerkennung der Differenz treten und es sollten konkrete didaktische Thesen und Forschungsfragen verfolgt werden.

Natürlich ist soziales Lernen wichtig, denn der soziale Zusammenhalt der kleinen Verbände ist nicht nur für das Leben der einzelnen Menschen, sondern sicher auch für die Integration der Gesellschaft wichtig. Dieses soziale Lernen hat eine viel höhere Chance als politisches Lernen, im Alltag stattzufinden, weil soziale Lebenswelten diesen Alltag ausmachen. Politisches Lernen als Bildung für Demokratie, und zwar für das politische System, hat seinen Ort für manche Jugendliche ebenfalls im Alltag, wenn Eltern, Freundesgruppe, Medien, Nachbarschaften und Schule die Beschäftigung mit den öffentlichen Angelegenheiten als selbstverständlich, interessant und wertvoll in ihren Alltag integrieren. Aber das ist natürlich die Ausnahme! Die meisten Jugendlichen brauchen die Hilfe der institutionalisierten und reflektierenden Bildung in der Schule, damit sich ihnen ein Zugang zur demokratischen Politik öffnen kann.

Die Politik-Didaktik kann an ihren alten Themen anknüpfen: Wie gelingt es, Brücken aus dem Leben der Schülerinnen und Schüler in die ihnen meist fremde Welt der demokratischen Politik zu schlagen? Wie gelingt eine „Synthese aus gelebter sozialer Erfahrung und ihrer politischen Analyse, eine erfahrungsorientierte Kategorialbildung“ (Petrik 2007: 71)? Die Politik-Didaktik hat unterschiedliche Wege entworfen, die sich inzwischen als didaktische Prinzipien auch zu Handlungsstrategien verdichtet haben. Giesecke hat die Konfliktanalyse angeregt, Hilligen die Problemstudie, die genetisch-strukturelle Entwicklungspsychologie die Dilemma-Methode (vgl. Reinhardt 2007). Der Handlungsorientierung sind viele interaktive Verfahren zuzuordnen; Fallanalyse und Fallstudie sowie das Planspiel bieten weitere unterschiedliche Verläufe politischen Lernens und Lehrens. Die genetische Politik-Didaktik schlägt neuerdings politische Ursprungssituationen als Basis der Urteils- und Identitätsbildung vor (Petrik 2007). In allen Fällen motivieren die Alltagserfahrungen und -interessen der Lernenden die kognitive Arbeit mit fachlichen Erkenntnismitteln, die zur reflexiven Verarbeitung und Aneignung weiterführt.

Mit der neuerlichen empirischen Wende der Pädagogik wäre es jetzt aber angesagt, dass wir methodisch schlüssigere empirische Belege für die Wirksamkeit der unterschiedlichen didaktischen Entwürfe erstellen. Dazu taugen nicht nur Untersuchungen mit quantitativem Ansatz und großen Zahlen (wie die oben

referierten), sondern qualitative Studien können Prozesse der Interaktionen und (Be-)Deutungen erfassen. Methodisierte Erfahrungsberichte aus dem Unterricht und dem Schulleben können dicht am Gegenstand und offen für Überraschungen verfahren (ausführlicher Reinhardt 2009). Diese letzte Art der Empirie genügt zwar nicht den üblichen Kriterien der empirischen Sozialforschung, hat aber viele Vorteile: Lehrerinnen und Lehrer können diese kontrollierte Evaluation selbst durchführen (z.B. in Hausarbeiten für die Staatsprüfung, als ein Beispiel Hoffmann 2009). Es bedarf dafür keiner prohibitiven Standards der Hypothesenbildung und -testung oder des jahrelangen Lernens einer qualitativen Methode. Die Fachdidaktik als forschende Didaktik dürfte und müsste diese Art der Empirie stark machen und selbstbewusst vertreten.

Der pädagogischen Jugendforschung muss ins Stammbuch geschrieben werden, dass in Fragen der politischen Sozialisation mit Soziologie und Politikwissenschaft kooperiert werden müsste. Zu selten nehmen Psychologie und Pädagogik von den Sozialwissenschaften Notiz – was allerdings auch umgekehrt gilt. Und die Fachdidaktik steht zu häufig isoliert da, statt dass sie die Verknüpfungen anmahnt.

## Fragen, Fragen, Fragen

Die Frage nach dem Brückenschlag zwischen Mikro- und Makrowelten, die mit den Ergebnissen zur subjektiven Trennung der Welten dringlicher geworden ist, wirft die Frage nach dem Gang politischer Bildung neu und scharf auf. Konnte man bisher vermuten, dass sich aus Sozialität irgendwie politisch-demokratische Konfliktfähigkeit entwickelt (eventuell gemäß einem Stufenmodell wie bei Piaget und Kohlberg), so erscheint dies nicht mehr als selbstverständlich. Möglicherweise sind Sozialität und Politik-Kompetenz getrennte Dimensionen, über deren parallele Entwicklung oder ihre Verschränkung oder ihre wechselseitige Störung wir fast nichts wissen. Dieses Nichtwissen ist elementar und verlangt nach Antworten.

## Literatur

- Arendt, Hannah (2008): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München/Zürich: Piper (zuerst 1958)
- Biedermann, Horst (2006): *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster u.a.: Waxmann
- Detjen, Joachim (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): *Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission*. Bonn: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96
- Gagel, Walter (1994): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989*. Opladen: Leske + Budrich
- Grob, Urs (2007): *Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Intoleranz?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2007, Heft 6, S. 774-799

- Hoffman, David (2009): Sozialwissenschaftliche Texte im Oberstufenunterricht: Erfahrungen mit unterschiedlichen Verfahren. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 2009, Heft 1 (in diesem Heft)
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich
- Massing, Peter (1993): Einführung zum Kapitel V „Partnerschaftspädagogik oder Erneuerung der staatsbürgerlichen Erziehung“. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hg.) Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, 2. Aufl., S. 143-150 (es folgen dort Dokumente)
- Massing, Peter (2004): „Demokratie-Lernen“ und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelmann. In: Politische Bildung 2004, Heft 1, S. 130-135
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen: Barbara Budrich
- Reinhardt, Sibylle (1971): Schülermitverantwortung 1900-1965. In: Holtmann, Antonius / Reinhardt, Sibylle: Schülermitverantwortung (SMV). Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, S. 11-96
- Reinhardt, Sibylle (2007): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2. Aufl.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften – in Vorbereitung
- Sander, Wolfgang (2004): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg: Schüren